

6 (42)
2019

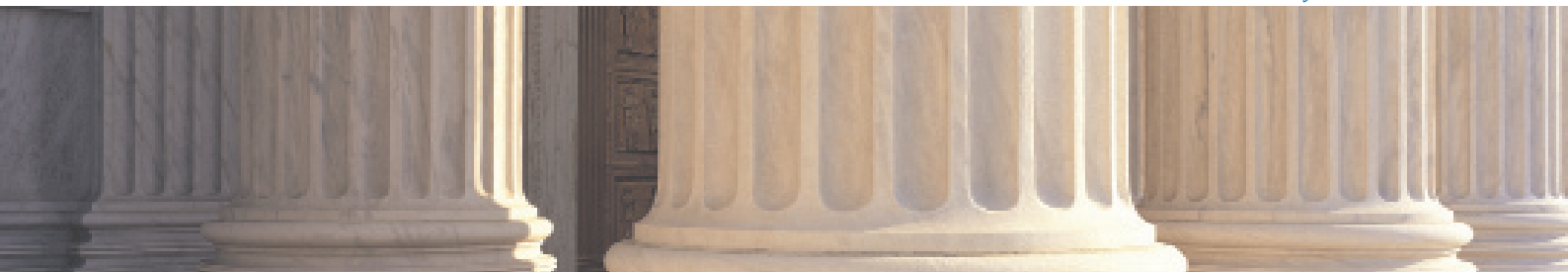
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ПЕРСПЕКТИВЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION



INTERNATIONAL ELECTRONIC SCIENTIFIC JOURNAL





МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «ПЕРСПЕКТИВЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ»

pnojjournal.wordpress.com | pnojjournal@mail.ru

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) как СМИ
(ЭЛ № ФС 77 – 62796 от 18.08.2015)

Международный серийный номер ISSN 2307-2334 (Онлайн) | DOI: <https://www.doi.org/10.32744/pse>

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные
результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук,
по научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

Группа специальностей: 13.00.00 – Педагогические науки

13.00.01 – *Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),*

13.00.02 – *Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),*

13.00.08 – *Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)*

Перечень ВАК от 28.12.2018 г.

Включен в РИНЦ (Дог. № 326-05/2013)

Scopus, GeoRef, Ulrich's Periodicals Directory, Mendeley, Google Scholar, EBSCO Publishing, КиберЛенинка

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: Зеленев В.М. (Россия, Воронеж) – Профессор, Доктор физико-математических наук,
Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ РЕДКОЛЛЕГИИ: Сериков В.В. (Россия, Волгоград) – Член-корреспондент РАО, Профессор,
Доктор педагогических наук, Заслуженный деятель науки РФ

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ:

СОЦИАЛЬНЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Тихомирова Е.И. (Россия, Самара) – Профессор, Доктор педагогических наук | Терзиева М.Т. (Болгария, Бургас) –
Профессор, Доктор педагогических наук | Колосова Л.А. (Россия, Воронеж) – Профессор, Доктор педагогических
наук | Резниченко М.Г. (Россия, Самара) – Доцент, Доктор педагогических наук | Капинова Е.С. (Болгария, Бургас) –
Доцент, Доктор педагогических наук | Машиньян А.А. (Россия, Москва) – Доктор педагогических наук | Кочергина Н.В.
(Россия, Москва) – Доктор педагогических наук | Дахин Александр Николаевич (Россия, Новосибирск) – Доцент, доктор
педагогических наук | Чернышева Е.И. (Россия, Воронеж) – Доцент, кандидат педагогических наук | Самусева Г.В. (Россия,
Воронеж) – Кандидат педагогических наук | Бехера С.К. (Индия, Орисса) – Доктор философии по педагогике | Шавердян
Г.М. (Армения, Ереван) – Профессор, доктор психологических наук | Долгова В.И. (Россия, Челябинск) – Профессор,
доктор психологических наук | Остапенко Г.С. (Россия, Воронеж) – Доцент, кандидат психологических наук | Зинченко В.В.
(Украина, Киев) – Доктор философских наук | Цветков В.Я. (Россия, Москва) – Профессор, д-р экон. наук, д-р техн. наук
| Кондрашихин А.Б. (Россия, Севастополь) – Профессор, д-р экон. наук, канд. техн. наук | Александру Трифу (Румыния,
Яссы) – Доктор философии по экономике | Костел Мариус Эси (Румыния, Сучава) – Доктор онтологии и философии науки.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА

Пархисенко Ю.А. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор, Заслуженный врач Российской
Федерации | Темирбулатов В.И. (Россия, Курск) – Доктор медицинских наук, Заслуженный врач Российской Федерации
| Белоконев В.И. (Россия, Самара) – Доктор медицинских наук, профессор, Заслуженный врач Российской Федерации
| Коротких И.Н. (Россия, Воронеж) – доктор медицинских наук, профессор, Заслуженный врач Российской Федерации
| Жданов А.И. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор | Булынин В.В. (Россия, Воронеж) – Доктор
медицинских наук, профессор | Матвеев В.И. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор | Иванов А.А.
(Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук | Бежин А.И. (Россия, Курск) – Доктор медицинских наук, профессор |
Чередников Е.Ф. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор | Струк Ю.В. (Россия, Воронеж) – Доктор
медицинских наук, профессор | Лаврентьев А.А. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор.

Информация о журнале в соответствии с изменениями в Законе Российской Федерации «О средствах массовой информации»
от 27.12.1991 № 2124-1, вступившие в силу с 01.01.2018. Выходные данные сетевого издания:

- 1) наименование издания: Перспективы науки и образования; 2) учредитель: Роман Иванович Остапенко; 3) фамилия, инициалы главного редактора: Зеленев В. М.;
- 4) адрес электронной почты и номер телефона редакции: pnojjournal@mail.ru; + 7 (951) 878 21 20; 5) знак информационной продукции в случаях, предусмотренных
Федеральным законом от 29 декабря 2010 года № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»: 16+



**INTERNATIONAL ELECTRONIC
SCIENTIFIC JOURNAL
"PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION"**

psejournal.wordpress.com | pnojurnal@mail.ru

The journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications,
Information Technology, and Mass Media. The Mass Media Registration Certificate
EL No. FS 77-62796 of August, 18, 2015

International serial number ISSN 2307-2334 (Online) | DOI: <https://www.doi.org/10.32744/pse>

The journal is included in the list of peer-reviewed scientific publications, where must be published basic
scientific results of dissertations (PhD of Sciences, Doctor of Sciences),

the list of Higher attestation commission of December, 28, 2018:

A group of specialties: 13.00.00 – Pedagogical Sciences

13.00.01 – *General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)*,

13.00.02 – *Theory and methods of training and education (by areas and levels of education) (pedagogical sciences)*,

13.00.08 – *Theory and methodology of vocational education (pedagogical sciences)*

Indexed in Scopus

Included in GeoRef, Ulrich's Periodicals Directory, Mendeley,
Google Scholar, EBSCO Publishing

CHIEF EDITOR: Zelenev V.M. (Russia, Voronezh) – Professor, Doctor of Physical and Mathematical Sciences,
Honored Worker of Higher Education of Russian Federation

CHAIRMAN OF EDITORIAL BOARD: Serikov V.V. (Russia, Volgograd) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences,
Corresponding member of the RAE, Honored scientist of the Russian Federation

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

SOCIAL SCIENCES, ARTS AND HUMANITIES

Tikhomirova E.I. (Russia, Samara) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences | Terzieva M.T. (Bulgaria, Bourgas) – Professor,
Doctor of Pedagogical Sciences | Kolosova L.A. (Russia, Voronezh) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences | Reznichenko
M.G. (Russia, Samara) – Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences | Kapinova E.S. (Bulgaria, Bourgas) – Associate
Professor, Doctor of Pedagogical Sciences | Mashin'ian A.A. (Russia, Moscow) – Doctor of Pedagogical Sciences | Kochergina
N.V. (Russia, Moscow) – Doctor of Pedagogical Sciences | Dakhin A. N. (Russia, Novosibirsk) – Associate Professor, Doctor of
Pedagogical Sciences | Chernysheva E.I. (Russia, Voronezh) – Associate Professor, PhD in Pedagogy | Samuseva G.V. (Russia,
Voronezh) – Doctor of Philosophy in Pedagogy | Behera S.K. (India, Orissa) – Doctor of Philosophy in Pedadody | Shaverdian
G.M (Armenia, Yerevan) – Professor, Doctor of Psychological Sciences | Dolgova V.I. (Russia, Chelyabinsk) – Professor, Doctor of
Psychological Sciences | Ostapenko G.S. (Russia, Voronezh) – Associate Professor, PhD in Psychology | Zinchenko V.V. (Ukraine,
Kiev) – Doctor of Philosophical Sciences | Tsvetkov V.Ia (Russia, Moscow) – Professor, D-r of Econ. Sci., D-r. of Tech. Sci. |
Kondrashikhin A.B. (Russia, Sevastopol) – Professor, D-r of Econ. Sci., PhD in Tech. Sci. | Alexandru Trifu (Romania, Iasi) – Doctor
of Philosophy in Economics | Costel Marius Esi (Romania, Suceava) – Doctor of Philosophy in Ontology and philosophy of science.

PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY AND MEDICINE

Parhisenko Yu. A. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor, Honored Doctor of the Russian Federation |
Temirbulatov V.I. (Russia, Kursk) – Doctor of Medical Sciences, Honored Doctor of the Russian Federation | Belokonev V.I. (Russia,
Samara) – Doctor of Medical Sciences, Professor, Honored Doctor of the Russian Federation | Korotkikh I.N. (Russia, Voronezh)
– Doctor of Medical Sciences, Professor, Honored Doctor of the Russian Federation | Zhdanov A.I. (Russia, Voronezh) – Doctor of
Medical Sciences, Professor | Bulynin V.V. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medicine, Professor | Matveyev V.I. (Russia, Voronezh) –
Doctor of Medical Sciences, Professor | Ivanov A.A. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medicine | Bezhin A.I. (Russia, Kursk) – Doctor of
Medical Sciences, Professor | Cherednikov E.F. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor | Struk Yu. V. (Russia,
Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor | Lavrentiev A.A. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor.

Output data of the network edition:

1) Name: Perspectives of science and education; 2) Founder: Roman Ivanovich Ostapenko; 3) Editor-in-chief: Zelenev V. M.;
4) E-mail address and telephone of editorial staff: pnojurnal@mail.ru; + 7 (951) 878 21 20; 5) information product sign: 16+

СОДЕРЖАНИЕ

Философия образования, методология, информация

Г. Н. Кузьменко

Философское содержание понятия «человек» в современном социально-гуманитарном знании 10

А. Г. Маджуга, С. Г. Воровщиков, Е. В. Головнева, Р. М. Салимова

Камертонная культура человека: концептуальные подходы к изучению феномена 20

Общие вопросы образования

А. В. Шуталева, Ю. В. Циплакова, А. А. Керимов

Гуманизация образования в цифровую эпоху 31

Р. Р. Муслумов

Проблемы формирования правового самосознания личности 44

Проблемы профессиональной подготовки

Е. В. Иванова, О. В. Кузнецова, Е. В. Мельникова

Государственные образовательные стандарты (уровень бакалавриата) о профессиональной деятельности религиоведа и теолога: характеристики и изменения 55

М. А. Якунчев, Н. В. Жукова, Т. А. Маскаева, О. А. Ляпина

Модернизация государственной итоговой аттестации выпускников педагогического вуза 65

С. И. Осипова, О. В. Приходько, А. И. Богданова

Речевая культура в сохранении национальной идентичности личности 78

Е. Ю. Тюменцева, С. Х. Мухаметдинова, К. К. Абдуллаев

Моделирование уровня экологической культуры студентов вузов с использованием когнитивной методологии 91

В. А. Лопатин, С. В. Криворучко, П. М. Шуст

Трансформация процесса обучения специалистов в области инновационных финансовых сервисов ... 104

Н. В. Никулина, Н. С. Данакин, М. М. Ченцова, В. Ю. Козлов

Конфликтная компетентность сотрудников органов внутренних дел в социологическом измерении 117

Методика преподавания отдельных предметов

Ю. А. Сауров, М. П. Уварова, Д. В. Перевощиков

Об исследовании освоения границ применимости физических понятий, принципов, моделей и законов 128

Н. А. Мартынова, В. Н. Шашкова, К. А. Власов

Особенности преподавания английского языка в непрофильных образовательных организациях: анализ мнений обучающихся 142

Изучение языков

М. О. Гузикова

Языковая среда мировых университетов в условиях интернационализации высшего образования 158

А. М. Плотникова, М. В. Слаутина Идеографические словари в практике преподавания лингвистических дисциплин	172
---	-----

Вопросы школьного и дошкольного образования

Л. В. Старых, Т. В. Тимохина, Л. В. Епишина Возможности использования литературных текстов в межпредметном пространстве начального образования.....	183
Э. Э. Сыманюк, А. А. Печеркина, О. В. Закревская Особенности профессионального самоопределения учащихся старшего подросткового возраста	192
Н. В. Самсонова, Е. А. Будоян Учебно-герменевтические задачи как средство развития филологической одаренности обучающихся профильного лингвистического класса	203
С. Ш. Умеркаева, Н. Б. Буянова, Е. Н. Никитина Формирование духовно-нравственных ценностей подростков в процессе приобщения к народной художественной культуре	215

Педагогика и психология

М. Е. Пермякова, О. С. Виндекер Исследование взаимосвязи счастья дошкольников и их матерей	229
С. С. Быкова, И. О. Позднякова, В. М. Судницына Развитие самоотношения подростков посредством фототерапии	240
М. Е. Пермякова, В. Я. Коваленко, О. С. Виндекер Исследование взаимосвязи когнитивных стилей и их особенностей у юношей и девушек.....	251
Т. Н. Осинина, М. Н. Усцева Внутренняя мотивация как условие эффективности прохождения государственной итоговой аттестации современными школьниками.....	262
Е. Е. Руслякова, Е. И. Шулева, Е. А. Цайтлер Внутренняя картина здоровья студентов.....	274
Т. В. Ицкович, М. М. Ицкович Семья в восприятии современного студенчества	288
А. В. Меренков Нравственное воспитание детей в современной семье: воспроизводство гендерной асимметрии.....	298
М. В. Клименских, Ю. В. Лебедева, А. В. Мальцев, В. В. Савельев Психологические факторы эффективного онлайн-обучения студентов.....	312
А. В. Карпов Метакогнитивные детерминанты психического выгорания в профессиональной деятельности.....	322

Специальная педагогика

М. М. Ицкович Специфика смыслового содержания ценностей в зависимости от мотивационной структуры личности у учащихся с детским церебральным параличом.....	338
---	-----

Инклюзивное образование

- М. В. МИРОНОВА, Н. С. СМОЛИНА, А. Н. НОВГОРОДЦЕВА
Инклюзивное образование в школе: противоречия и проблемы организации доступной среды
(на примере школ Российской Федерации) 349
- А. В. МЕРЕНКОВ, Е. А. ОСИПОВА, А. С. ШАРФ
Психолого-педагогическое сопровождение семей детей с ограниченными возможностями
здоровья в условиях реабилитационного центра 360
- Л. В. ТОКАРСКАЯ, Т. Ю. БЫСТРОВА
Нейродоступная образовательная среда: адаптация к потребностям людей с ограниченными
возможностями здоровья 372
- И. В. ГУРЬЯНОВА, Н. И. КУЗЬМЕНКО
Подготовка наставников в социально-реабилитационных центрах для работы с семьями,
имеющими детей с ограниченными возможностями 382
- Т. Б. СЕРГЕЕВА, А. А. ПЕЧЕРКИНА, Н. С. ГЛУХАНЫК, Г. И. БОРИСОВ
Личностная мобильность как предиктор профессионального здоровья и благополучия
в пожилом возрасте 397

Информационные и математические методы в педагогике

- Е. В. ОГУРЦОВА, Р. Р. ТУГУШЕВА, А. А. ФИРСОВА
Инновационные спилlover-эффекты информационно-коммуникационных технологий в высшем
образовании 409
- О. Н. ТОМЮК, М. А. ДЬЯЧКОВА, Н. Б. КИРИЛЛОВА, А. Ю. ДУДЧИК
Цифровизация образовательной среды как фактор личностного и профессионального
самоопределения обучающихся 422
- Г. А. НИКИТИНА, Н. В. ТЕРНОВА
Электронные учебно-методические пособия как средство интенсификации процесса обучения
иностранному языку 435

Особенности подготовки педагогических кадров

- Н. П. ШИТЯКОВА, И. В. ВЕРХОВЫХ, И. В. ЗАБРОДИНА
Мотивирование будущих учителей начальных классов к преподаванию комплексного курса
«Основы религиозных культур и светской этики» 445

Управление в образовании

- Г. А. АГАРКОВ, Д. Г. САНДЛЕР, А. Е. СУДАКОВА, А. Д. СУЩЕНКО
Дифференциация университетов по уровню доходов профессорско-преподавательского состава:
связь с качеством образования и научной результативностью 456
- А. К. ПОГРЕБНИКОВ, В. Н. ШЕСТАКОВ, Ю. Ю. ЯКУНИН
Персональная образовательная среда как инструмент повышения успеваемости студентов 473

CONTENTS

Philosophy of education, methodology, information

- G. N. KUZMENKO
The philosophical content of the concept of "man" in modern social and humanitarian knowledge 11
- A. G. MADZHUGA, S. G. VOROVSHCHIKOV, E. V. GOLOVNEVA, R. M. SALIMOVA
Human tuning fork culture: conceptual approaches to the study of the phenomenon 21

General education issues

- A. V. SHUTALEVA, A. A. KERIMOV, YU. V. TSIPLAKOVA
Humanization of education in digital era 32
- R. R. MUSLUMOV
Issues of formation of legal consciousness of personality 45

Issues of professional training

- E. V. IVANOVA, O. V. KUZNETSOVA, E. V. MELNIKOVA
State educational standards (undergraduate level) on the professional activities of study of religious scholar and theologian: characteristics and changes 56
- M. A. YAKUNCHEV, N. V. ZHUKOVA, T. A. MASKAEVA, O. A. LYAPINA
Organization and conduct of the state final certification of graduates of pedagogical university 66
- S. I. OSIPOVA, O. V. PRIKHODKO, A. I. BOGDANOVA
Speech culture in preserving a person's national identity 79
- E. YU. TYUMENTSEVA, S. KH. MUKHAMETDINOVA, K. K. ABDULLAYEV
Modeling of the ecological culture level of higher educational institutions students employing cognitive methodology 92
- V. A. LOPATIN, S. V. KRIVORUCHKO, P. M. SHUST
Transformation of the learning process of specialists in the field of innovative financial services 105
- N. V. NIKULINA, N. S. DANAKIN, M. M. CHENTSOVA, V. Y. KOZLOV
Conflict competence of an officer of Internal Affairs bodies in the sociological dimension 118

Certain subject teaching methodology

- YU. A. SAUROV, M. P. UVAROVA, D. V. PEREVOSHCHIKOV
On the study of mastering the limits of applicability of physical concepts, principles, models, and laws 129
- N. A. MARTYNOVA, V. N. SHASHKOVA, K. A. WLASSOW
Specificities of teaching English in non-specialized educational organizations: analysis of students' opinions 143

Language learning

- M. O. GUZIKOVA
The linguistic environment of world universities in the context of the internationalization of higher education 159

A. M. PLOTNIKOVA, M. V. SLAUTINA	
Ideographic dictionaries in the practice of teaching linguistic disciplines	173

Issues of school and pre-school education

L. V. STARYKH, T. V. TIMOKHINA, L. V. EPISHINA	
Possibilities of using literary texts in the interdisciplinary space of primary education.....	184
E. E. SYMANYUK, A. A. PECHERKINA, O. V. ZAKREVSAYA	
Peculiarities of professional self-determination of older adolescent students	193
N. V. SAMSONOVA, E. A. BUDOYAN	
Educational and hermeneutic tasks as a means of developing the philological giftedness in students of specialized linguistic classes.....	204
S. SH. UMERKAEVA, N. B. BUYANOVA, E. N. NIKITINA	
The formation of spiritual and moral values of adolescents in the process of familiarization with the folk art culture	216

Pedagogy and psychology

M. E. PERMIAKOVA, O. S. VINDEKER	
Exploring the relationship between the happiness of preschoolers and their mothers.....	230
S. S. BYKOVA, I. O. POZDNYAKOVA, V. M. SUDNITSYNA	
Developing adolescents' self-attitude by phototherapy	241
M. E. PERMIAKOVA, V. Y. KOVALENKO, O. S. VINDEKER	
Research of interrelation of cognitive styles and their features in young men and women.....	252
T. N. OSININA, M. N. USTSEVA	
Internal motivation as a condition of modern schoolchildren's state final attestation efficiency	263
E. E. RUSLYAKOVA, E. I. SHULEVA, E. A. ZEITLER	
Students' internal picture of health.....	275
T. V. ITSKOVICH, M. M. ITSKOVICH	
Family in the perception of modern students	289
A. V. MERENKOV	
Moral upbringing of children in the modern family: reproduction of gender asymmetries.....	299
M. V. KLIMENSKIKH, JU. V. LEBEDEVA, A. V. MALTSEV, V. V. SAVELYEV	
Psychological factors of online-learning efficiency of students	313
A. V. KARPOV	
Metacognitive determinants of mental burnout in professional activity	323

Special pedagogy

M. M. ITSKOVICH	
Specificity of meaning content of values depending on motivational structure of personality of pupils with infantile cerebral paralysis.....	339

Inclusive education

M. V. MIRONOVA, N. S. SMOLINA, A. N. NOVGORODTSEVA	
Inclusive education at school: contradictions and problems of organizing an accessible environment (for example, schools in the Russian Federation).....	350

A. V. MERENKOV, E. A. OSIPOVA, A. S. SHARF Psychological and pedagogical support for families with disabled children in medical center	361
L. V. TOKARSKAYA, T. YU. BYSTROVA Neuro-accessible educational environment: adapting to the needs of people with disabilities	373
I. V. GURYANOVA, N. I. KUZMENKO Training of mentors in social rehabilitation centers to work with families who are raising children with disabilities	383
T. B. SERGEEVA, A. A. PECHERKINA, N. S. GLUKHANYUK, G. I. BORISOV Personal mobility as a predictor of professional health and well-being in old age.....	398

Information and mathematical methods in pedagogy

E. V. OGURTSOVA, R. R. TUGUSHEVA, A. A. FIRSOVA Innovation spillover effects of information and communications technology in higher education	410
O. N. TOMYUK, M. A. DYACHKOVA, N. B. KIRILLOVA, A. YU. DUDCHIK Digitalization of the educational environment as a factor of personal and professional self-determination of students	423
G. A. NIKITINA, N. V. TERNOVA Electronic teaching aids as a means of intensifying the process of foreign language teaching.....	436

Features of teacher training

N. P. SHITYAKOVA, I. V. VERKHOVYKH, I. V. ZABRODINA Motivation of future primary school teachers to the teaching of the course "Fundamentals of religious cultures and secular ethics"	446
---	-----

Management in education

G. A. AGARKOV, D. G. SANDLER, A. E. SUDAKOVA, A. D. SUSHCHENKO Differentiation of universities by the level of teaching staff income: correlation with the quality of education and research productivity.....	457
A. K. POGREBNIKOV, V. N. SHESTAKOV, YU. YU. YAKUNIN Personal learning environment as a tool for improving students' performance	474



Г. Н. КУЗЬМЕНКО

Философское содержание понятия «человек» в современном социально-гуманитарном знании

Введение. Конкретное содержание понятия «человек» изменяется в зависимости от конкретной социально-гуманитарной науки, его использующей, например, педагогики. Однако философское содержание данного понятия остается неизменным, так как связано с мета-теоретическим уровнем социально-гуманитарного кластера. Проблема философского содержания понятия возникает только при исключительно важном, но достаточно редком для истории науки событии – смене научной картины мира.

Материалы и методы. В настоящее время осуществляется такого рода революционная смена в рамках мировоззренческого перехода от парадигмы модерна к постмодерну. Компаративный анализ философского содержания понятия «человек» в разные исторические эпохи раскрывает динамику и вектор происходящих изменений.

Результаты исследования. Философский постмодернизм раскрывает оригинальные черты новой мировоззренческой парадигмы, среди них – интуиция материального как феномена сознания и абсолютная свобода личности. Это ставит под сомнение объективность «биологического» компонента в структуре классического понятия «человек», на первый план выходят «личностный» и «социальный» компоненты данного понятия.

Обсуждение и заключение. Таким образом, общепринятое философское определение человека как «био-социального существа» в настоящий момент становится проблематичным. Также проблематизируется философское содержание других ключевых социально-гуманитарных понятий (культура, общество, язык, деятельность, личность, свобода и так далее), понятийного аппарата в целом. Ревизия философского содержания понятия «человек», других понятий в рамках мировоззренческой парадигмы постмодерна открывает перспективы повышения уровня качества и новизны социально-гуманитарного исследования.

Ключевые слова: человек, научное понятие, история науки, социально-гуманитарное знание, традиция, модерн, постмодерн

Ссылка для цитирования:

Кузьменко Г. Н. Философское содержание понятия «человек» в современном социально-гуманитарном знании // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 10-19. doi: 10.32744/pse.2019.6.1



G. N. KUZMENKO

The philosophical content of the concept of "man" in modern social and humanitarian knowledge

Introduction. The specific content of the concept of "man" varies depending on the specific social and humanitarian science, it uses, for example, pedagogy. However, the philosophical content of this concept remains unchanged, since it is associated with the meta-theoretical level of the socio-humanitarian cluster. The problem of the philosophical content of the concept arises only in an extremely important, but rare for the history of science event – a change in the scientific picture of the world.

Materials and methods. Currently, this kind of revolutionary change is being carried out within the framework of the ideological transition from modern to postmodern. Comparative analysis of the philosophical content of the concept of «man» in different eras reveals the dynamics and vector of changes.

Research result. Philosophical postmodernism shows the original features of the new paradigm, among them – the postulate of the material as a phenomenon of consciousness and absolute freedom of the individual. This discredits the «biological» component in the structure of the concept of «man», the «personal» and «social» components of this concept come to the fore.

Discussion and conclusion. Thus, the generally accepted philosophical definition of man as a «biosocial being» is currently becoming problematic. It also problematizes the philosophical content of other key social and humanitarian concepts (culture, society, language, activity, personality, freedom, and so on), the conceptual apparatus as a whole. Revision of the philosophical content of the concept of "man" and other concepts within the framework of the postmodern worldview paradigm opens up prospects for improving the quality and novelty of social and humanitarian research.

Keywords: man, scientific concept, history of science, social and humanitarian knowledge, tradition, modern, postmodern

For Reference:

Kuzmenko, G. N. (2019). The philosophical content of the concept of "man" in modern social and humanitarian knowledge. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 10-19. doi: 10.32744/pse.2019.6.1

Введение

Выделение существенного признака или отношения – а в этом основная функция понятия – происходит в более широком научном и далее, в социокультурном контексте. Поэтому кроме конкретного содержания, научное понятие всегда имеет содержание философское. Использование понятийного аппарата конкретной науки позволяет ученому установить существенные признаки и отношения явлений в своей узкой предметной области, и, в результате, предложить новую теорию в рамках исследования. Однако, как правило, ученому не интересно философское содержание используемых им понятий, так как непосредственно этим философским содержанием он не оперирует. Отсюда проблема связи конкретной науки с ее тем или иным мета-теоретическим уровнем (в пределе, с научной картиной/моделью мира).

Насколько необходимо для представителя конкретной науки внимание к такого рода связи? В 70-е годы XX в. Т. Кун убедительно показал, что в «обычные» периоды развития научного знания, в периоды его кумуляции, такое внимание, возможно, избыточно: ученый решает проблемы, интуитивно ощущая границы господствующей научной картины мира [16]. Иное дело, когда происходят революционные изменения в понимании реальности и, соответственно, смена ее модели. В этом случае роль философского содержания научных понятий в исследовании резко возрастает. Без учета ученым этой важной роли возникает риск парадигмальной инерции в содержании понятий, которые он использует, приобретение ими на мета-теоретическом уровне эклектического характера. Как результат – философский базис теории становится неоднозначным, понижая качество конкретного научного исследования.

Современная эпоха, за которой – возможно временно – закрепилось название «постмодерн», представляет собой своеобразную мировоззренческую революцию. Наука, как важный элемент культуры, также находится в процессе фундаментальных изменений. Впервые на радикальное изменение философского содержания научных понятий в последние десятилетия обратил внимание Ж.-Ф. Лиотар («Состояние постмодерна» 1979 г.), начав с того, что «наука постмодерна меняет смысл слова «знание» и вкладывает в него не известное, а неизвестное» [17, с. 142]. Далее данная тематика развивалась в философских трудах Ж. Бодрийара [7], Ж. Дерриды [11], Ж. Делеза [10], Р. Барта [1], М. Фуко [24], Ю. Хабермаса [25], К. Лоуренса [2] и других. В настоящий момент она вызывает большой интерес у исследователей, стимулируя разного плана дискуссии относительно легитимности «постмодернистской философии науки» и отмечаемых ею семантических трансформаций в содержании понятий разных областей социально-гуманитарного знания [например: 3; 4; 15; 23]

Оценить оригинальность и глубину этих постмодернистских изменений, позволяет анализ философского содержания понятия «человек». Актуальность выбора этого понятия обусловлена тем, что оно является ключевым для педагогики, психологии, экономики и других наук социально-гуманитарного профиля. Так, напомним, педагогика – «наука о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека» [14].

Материалы и методы

Классическое определение социально-гуманитарного понятия «человек» можно выявить в медиане определений отечественных словарей. Согласно этой медиане человек – «био-социальное существо», сущность человека раскрывается в единстве его биологического тела и сознания, последнее формируется в процессе социализации. Данное определение явно имеет отношение к парадигме модерна, так как традиционное определение, т.е. определение, типичное для парадигмы традиции, несколько иное. Чтобы разъяснить это обстоятельство и заодно выявить существенные черты таких фундаментальных с мировоззренческой точки зрения социокультурных феноменов как «традиция», «модерн» и «постмодерн» (а также увидеть, как эти черты преломляются в философском содержании понятия «человек»), требуется компаративный историко-философский анализ.

Результаты исследования

Категориальная пара «традиция – модерн», прочно вошла в современный культурологический и философский глоссарий. К «традиции», с философской точки зрения, относятся культуры, принимающие принцип непосредственной связи человека с божественным миром. Это не только пантеистические культуры древности, утверждающие наличие в человеке божественного компонента – души, но и монотеистические культуры раннего средневековья. В последних принцип связи с божественным миром утверждается причастностью человека к божественному мышлению (например, в учениях отцов христианской церкви).

Традиционное представление о сущности человека достаточно полно раскрыто в трудах Аристотеля. Наиболее часто цитируемое определение, которое дал античный мыслитель человеку – человек есть «животное политическое», т.е. – государственное (по греч. – ζῷο πολιτικό) [6, с. 378]. Социально-ориентированный характер данного определения не должен обманывать исследователя, так как Аристотель понимает «социальное» несколько иначе, чем его понимают сейчас. С точки зрения античного мыслителя, «социальное» не имеет самостоятельного бытия, но органично связано с природным бытием человека. Отсюда истоки социально-философского учения Аристотеля о природном неравенстве людей, которое, в свою очередь, детерминирует неравенство социальное (политическое, гендерное, национальное и иное неравенство).¹ Отсюда же истоки эвдемонизма в этическом учении Аристотеля, предосудительности свободного действия человека, идущего вразрез с его естеством.

Казалось бы, понимание общества как эпифеномена природы, должно свести антропологию Аристотеля к естественнонаучной теории, однако ситуация здесь иная. Учение античного мыслителя вообще не разделяет социально-гуманитарную и естественнонаучную мысль: в природе все происходит разумно и целесообразно, стремясь к высшему Благу – «в природе каждый предмет имеет свое назначение» [6, с. 377]. Знаменитая концепция «естественного места» Аристотеля, согласно которой вещи движутся по направлению к своему идеальному положению, подразумевает

¹ см. например: «следует, чтобы один подчинялся, а другой властвовал и осуществлял вложенную в него природой власть» [6, с. 386], «мужчина по отношению к женщине: первый по своей природе выше, вторая – ниже, и вот первый властвует» [6, с. 383] и т.п.

также и судьбу человека как инвариант. Цели вещам задает божественный Ум, который, собственно, и выстраивает природный порядок, частью которого является порядок общественный. Иными словами, в философской антропологии Аристотеля еще нет принципиального отличия бытия природы и общества.

Такой подход глубоко органичен традиционному мировоззрению, которое уходит своими корнями в архаичный миф с его выраженным антропоморфизмом природы. В европейской философии парадигма традиции абсолютно доминирует вплоть до патристики и ранней схоластики, только по мнению мыслителей средних веков вместо безличностного мирового Ума всем универсумом – от минералов до ангелов – управляла божественная Личность. Сущность рационально созданной Богом вещи определяла направление и рамки ее деятельности. Как учил Максим Исповедник (VI-VII вв.) «сила каждой вещи, есть ... движение от [ее] природы к [ее] действию» [18]. Как результат, мир для средневекового мыслителя был в той же мере целесообразен, как и для мыслителя античности: за каждым явлением вещи скрывался глубокий нравственный смысл и требовал благочестивой герменевтики [подробнее, 5]. Человек находился в этом ряду вещей.

Появление нового мировоззрения, получившего название «модерн», оригинальный продукт западноевропейской культуры конца средних веков. Первыми фундаментальными исследованиями данного продукта стали труды Г. Гегеля по философии истории. Истоками модерна Г. Гегель видел сочетание ряда факторов, приведших к эмансипации человека, в первую очередь, критичность мышления [9, с. 333]. Дальнейший историко-философский анализ, проводимый на протяжении XIX – XX вв. раскрыл онтологические истоки этой эмансипации. К модерну вело последовательное развитие логики идеи Бога-личности, которая существовала в форме христианской догматики. Даже сам термин «модерн» впервые в современном смысле появляется в поздней средневековой схолистике («*via moderna*» – новый путь), в словаре схоластов-номиналистов. Разрыв модерна с традицией заключался в выводе о несоизмеримости человека и Бога, что автоматически разрывало рациональную связь между ними. Божественная Личность уникальна, ее мысли о вещах для человека принципиально недостижимы. Следовательно, подлинные смыслы физических явлений человеку недоступны, мир природы теряет для человека смысл, последний оказывается свойственен только миру людей – обществу. Уход от мифа, «расколдовывание» (по сути, «расчеловечивание») природы привело к возникновению классического европейского естествознания XVI – XVII вв. Новое понимание природы и общества привело в конечном итоге к разделению предметов и методов наук естественного и социально-гуманитарного профиля. В парадигме модерна «социальное» перестало быть разновидностью «природного» и получило самостоятельный онтологический статус.

В философской антропологии модерна, которая оформляется в Новое время, человек предстает симплексом «природного» и «социального» с атрибутивной проблемой их связи. С одной стороны, человек понимается как живое существо, интегрированное своим телом в природу, имеет биологические потребности, рефлексy, инстинкты. С другой стороны, он есть существо социальное, интегрированное сознанием в общество, обладает свободой, способностью к творчеству. Так или иначе, в рамках модерна решение проблемы «био-социального» единства в человеке предлагали Р. Декарт, Т. Гоббс, Дж. Локк, Г. Лейбниц, французские материалисты, далее – Л. Фейербах, М. Штирнер и др., качественный этап открывает философское творчество К. Маркса, Ф. Энгельса и представителей некоторых разновидностей марксизма. Так, философская

антропология классического марксизма утверждает социальную сущность человека: «сущность человека не есть абстракт ... она есть совокупность всех общественных отношений» [19, с. 3]. Однако при этом, общественные отношения детерминированы экономическим базисом, в конечном итоге – материальным миром природы. Отсюда феномен исторического детерминизма в социальной философии марксизма (который проявляется, например, в формационном подходе), в возможности научного прогноза развития общества и так далее. Отсюда же мысль К. Маркса о том, что «человек по самой своей природе есть животное, если и не политическое, как думал Аристотель, то, во всяком случае, общественное» [20, с. 338].¹

Во второй половине XX в. появляется термин «постмодерн», удачность данного термина спорна. Очевидно, что понятие «постмодерн» имеет некое реальное содержание, связанное с изменениями, которые постепенно происходили на мировоззренческом уровне и отражались в жизни людей. Рефлексия этого содержания происходила в так называемом философском постмодернизме: экзистенциализм, персонализм, феноменология, разные формы позитивизма и другие философские учения этого профиля. Компаративный анализ указанного философского пула показывает новое антропологическое содержание – снятие конфликта «природного» и «социального» в человеке. Появляется оно потому, что в постмодернизме явления материального мира понимаются как феномены сознания, иными словами, существование самой природы в качестве объективной реальности ставится этими мыслителями под сомнение. Как следствие, ставится под сомнение объективность биологической природы человека.

Обсуждение результатов

Данный антропологический маркер позволяет указать на истоки философского постмодернизма, речь идет об учении И. Канта (XVIII в.). Согласно И. Канту, объективная реальность имеет не материальный, но духовный, хотя и принципиально непознаваемый характер – это некий мир «вещей в себе». Немецкий философ видит в нем мир свободы, в котором укоренена личность человека, доказательством существования этого мира, по его мнению, служит мораль, непоколебимая логика нравственного поступка. Что касается материального мира – мира «феноменов», то это лишь интерпретация подлинной духовной реальности в сознании человека. В данном постулате заключался «коперниканский переворот», осуществленный И. Кантом (и давший основание обвинить его в субъективном идеализме) – материальные вещи соотнобразуются с нашими познавательными способностями не случайно, «мы ... познаем о вещах лишь то, что вложено в них нами самими» [13, с. 9]. Так как в номенклатуру материального мира входит и биологическое тело человека, оно по И. Канту становится таким же продуктом сознания, как и остальные феномены.

Влияние учения И. Канта на постмодернизм представляется беспрецедентным. Оно объясняет, почему элемент природного (биологического) в постмодернистском содержании понятия «человек» проблематизируется. Это обстоятельство видно, к примеру, в учениях позитивизма, особенно на тех стадиях его развития, которые пришлись на XX в. Согласно эмпириокритицизму Э. Маха, следует встать над старыми представлениями о природе, так как материальность вещи складывается из «ком-

¹ Как показал проведенный выше анализ, кажущаяся близость определений понятия человека К. Маркса и Аристотеля не должна обманывать, иначе произойдет неправомерная модернизация антропологии античного мыслителя, модернизация древней антропологии в целом.

плексов ощущений» познающего субъекта [21]. Л. Витгенштейн утверждает, что материальный мир «это целокупность фактов, а не вещей» [8]. Ф. Хайек, разрабатывающий экономический аспект позднего позитивизма, исходит из положения, что современная цивилизация результат способности людей «упорядочивать на основе ... принципов чувственные раздражители» [26]. Таким образом, то, что в рамках прежних мировоззренческих парадигм принимали непосредственно за объективную материальную реальность, в новой парадигме стало реальностью опосредованной, субъективной (точнее, интерсубъективной), имеющей знаковую основу, в пределе – «гиперреальностью», насыщенной симулякрами [7]. Если использовать привычный глоссарий марксизма, то можно сказать следующим образом: в постмодернизме явления общественного бытия выступают как феномены общественного сознания. Классический постмодернистский прием, подтверждающий эту инновацию – феноменологическая редукция, т.е. мысленное «изъятие» смыслов, аккумулированных в вещах в ходе человеческой истории. Ее применение, по мнению мыслителей постмодерна, приводит к исчезновению вещей как таковых, к деконструкции материального мира, к его сведению к хаосу ощущений, чем он якобы изначально и является. Процедура возвращения смыслов восстанавливает мир вещей обратно (легко увидеть в данной процедуре аналог социализации человека).

Как следствие, в постмодернизме происходит трансформация представлений о теле человека, возникает зависящее от общества (и от сформированного обществом индивидуального сознания) «феноменологическое тело» (М. Мерло-Понти), «социальное тело» (Ж. Делез), «тело как текст» и, наоборот, «текст как тело» (Р. Барт), тело как элемент «гиперреальности» (Бодрийар Ж.). По поводу происходящей трансформации отечественными исследователями справедливо отмечается, что в постмодернизме «человеческое тело оказывается вовлеченным во множество дискурсов, постепенно превращаясь в телесность – симулякр, отдаленно напоминающий биологическое тело живого человека» [15, с. 116].

Важно отметить, как принципиально в парадигме постмодерна изменяется восприятие личности и характера ее деятельности. Речь идет, в первую очередь, о свободе личности. Напомним, для модерна свобода человека не причина, а следствие исторического развития, причем субстратом последнего может быть как объективная материя, так и объективный дух. Свобода человека, таким образом, реализуется и легализуется его осознанной деятельностью в рамках природной, общественной и даже духовной необходимости. Пример такого подхода можно найти в классическом марксизме, в частности, в попытке раскрыть сущность свободы, которую предпринял Ф. Энгельс в «Анти-Дюринге» (что важно – с указанием преемственности по отношению к другим философам модерна, в том числе, идеалистического направления).¹ Как результат, для модерна свобода человека при его отказе от законосообразности оборачивается произволом: нарушением морального долга, потаканием животным инстинктам, эгоизмом.

Однако для постмодерна характерен совершенно иной взгляд на свободу человека, уходящий корнями в кантовскую «вещь в себе», в подлинную, творческую и непо-

1 «Гегель первый правильно представил соотношение свободы и необходимости. Для него свобода есть познание необходимости. ... Не в воображаемой независимости от законов природы заключается свобода, а в познании этих законов и в основанной на этом знании возможности планомерно заставлять законы природы действовать для определенных целей. Это относится как к законам внешней природы, так и к законам, управляющим телесным и духовным бытием самого человека, – два класса законов, которые мы можем отделять один от другого самое большее в нашем представлении, отнюдь не в действительности. ... Свобода, следовательно, состоит в основанном на познании необходимостей природы [Naturnotwendigkeiten] господстве над нами самими и над внешней природой; она поэтому является необходимым продуктом исторического развития» [27, с. 116].

знаваемую реальность. Упомянутый выше позитивист Ф. Хайек, отстаивая в дискуссии с теоретиками социализма, кейнсианства, общества благоденствия и других экономических концепций модерна новые подходы в понимании экономического бытия, специально обращает внимание, что «истинный», т.е. основанный на абсолютной свободе индивидуализм не имеет ничего общего с эгоизмом. В экзистенциализме ставится вопрос об особом ригористическом характере морали человека, который достиг состояния личности. Обращается внимание на то, что личность для подтверждения своего права на моральное законодательство, должна верифицировать свою абсолютную свободу абсурдными поступками. А. Камю, разбирая данную тему, поднимает вопрос о таком критерии абсолютной свободы как самоубийство [12]. Все это свидетельствует о том, что в отличие от модерна, в рамках постмодерна видеть в абсолютной свободе человека проявление эгоизма нельзя, так как она является не девиацией, а предпосылкой морали.

Статус личности фиксируется в постмодернистской социальной мысли. Абсолютная свобода личности определяет направление социальных процессов, является предпосылкой исторического развития. Утверждение приоритета личности над обществом закономерно приводит к критике исторического детерминизма К. Маркса (или историцизма К. Маркса, как этот подход называет позитивист К. Поппер [22]). По мнению представителей постмодернизма, вместе с подлинной аутентичностью понятия морали, в новой парадигме получает свою аутентичность и понятие истории. Благодаря абсолютной свободе личности история становится тем, чем и должна быть – последовательностью уникальных событий (а не закономерных и поэтому прогнозируемых социально-гуманитарной наукой).

Заключение

Подводя итоги, следует заметить, что в философских учениях постмодерна антропология занимает центральное место. Медианой философского определения понятия человек в новой парадигме является, скорее, «лично-социальное существо». Проблематичность биологического компонента в структуре данного определения, кроме всего прочего, показывает, насколько органичен постмодернизм предполагаемому будущему. Возможно, развитие так называемых NBIC-технологий приведет в конечном итоге к исчезновению «биологического» в человеке. Исчезнет ли при этом сам человек?

Ретроспективное изменение философского содержания в понятии «человек», которое было рассмотрено в данной статье, позволяет оценить важность заявленной проблемы для социально-гуманитарных наук. Парадигма модерна, господствующая в Новое время, постепенно перестает быть универсальной, возможно, освобождая место для парадигмы постмодерна новейшего времени. Соответственно, не имеет случайного характера и трансформация смысла явлений культуры, включая научные понятия. Вместе с понятием «человек», постмодерн семантически изменяет философское содержание других ключевых понятий: «общество», «язык», «деятельность», «мораль», «история», «личность», «свобода», «творчество» и др., изменяет философское содержание понятийного аппарата в целом. Эти изменения открывают новые перспективы для повышения уровня качества и новизны социально-гуманитарного исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Barthes R. *Le plaisir du texte*. P., 1973. 105 p.
2. Cahoone Lawrence (ed.), 2003, *From Modernism to Postmodernism: An Anthology*, 2nd Edition, London: Blackwell Publishing, Ltd.
3. Fuat Firat A., Nikhilesh Dholakia. Theoretical and philosophical implications of postmodern debates: some challenges to modern marketing. *Marketing Theory*. 2016, Vol. 6, Issue 2, pp. 123 – 162.
4. Juozelis E. The politics of postmodern philosophy of science: D. Ginev versus J. Rouse. *Logos*, 2011, Issue 67, pp. 177-188.
5. Аверинцев С.С. *Поэтика ранневизантийской литературы*. М.: Наука, 1977. 320 с.
6. Аристотель. *Политика*. Сочинения в четырех томах, 1976-1984, Т. 4. М. Мысль. С. 375 – 644.
7. Бодрийяр Ж. *Симулякры и симуляция*. Тула: Тульский полиграфист, 2013. 204 с.
8. Витгенштейн Л. *Логико-философский трактат*. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005. 440 с.
9. Гегель Г.В.Ф. *Философия религии*. М., 1977. Т. 2. 540 с.
10. Делез Ж. *Логика смысла*. М.: Академический проект. 2015. 472 с.
11. Деррида Ж. *Поля философии*. М.: Академический проект. 2012. 376 с.
12. Камю А. *Эссе об абсурде // Сумерки богов*. М.: Политиздат, 1989. 398 с.
13. Кант И. *Критика чистого разума*. М.: Мысль, 1994. 591 с.
14. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений*. М.: «Академия», 2000. 176 с.
15. Кривцова Л.А., Архипов О.А. Телесность в массовой и элитарной культуре начала XXI века: сравнительный анализ // *Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета*. 2009. № 4. С. 113-119.
16. Кун Т. *Структура научных революций*. М.: АСТ, 2001. 320 с
17. Лиотар Ж.-Ф. *Состояние постмодерна*. СПб.: Алетейя, 1998. 160 с.
18. Майендорф И. *Космическое измерение спасения: преп. Максим Исповедник*. [Электронный ресурс]. URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/M/mejendorf-ioann/iisus-hristos-v-vostochnom-pravoslavnom-predanii/8> (дата обращения: 30.08.2019).
19. Маркс К., Энгельс Ф. *Тезисы о Фейербахе*. Соч. Т. 3. С. 1 – 4.
20. Маркс К. *Капитал*, т. I. / Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 23. 338 с.
21. Мах Э. *Познание и заблуждение. Очерки по психологии исследования*. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2003. 456 с.
22. Поппер К. *Открытое общество и его враги (в 2-х томах)*. М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. 448 с.
23. Соколова Л.Ю. *Феноменологическая концепция М. Мерло-Понти // Серия «Мыслители», История философии, культура и мировоззрение*, Выпуск 3. СПб: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. 164 с.
24. Фуко М. *Археология знания*. М.: Гуманитарная Академия. 2012. 416 с.
25. Хабермас Ю. *Философский дискурс о модерне*. Пер. с нем. М.: Издательство «Весь Мир», 2003. 416 с.
26. Хайек Ф. *Индивидуализм и экономический порядок*. Челябинск: Социум, 2011. 394 с.
27. Энгельс Ф. *Анти-Дюринг*. / Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 20. 338 с.

REFERENCES

1. Barthes R. *Le plaisir du texte*. P., 1973. 105 p.
2. Cahoone Lawrence (ed.), 2003, *From Modernism to Postmodernism: An Anthology*, 2nd Edition, London, Blackwell Publishing, Ltd.
3. Fuat Firat A., Nikhilesh Dholakia. Theoretical and philosophical implications of postmodern debates: some challenges to modern marketing. *Marketing Theory*. 2016, Vol. 6, Issue 2, pp. 123–162.
4. Juozelis E. The politics of postmodern philosophy of science: D. Ginev versus J. Rouse. *Logos*, 2011, Issue 67, pp. 177-188.
5. Averintsev S.S. *Poetics of Early Byzantine literature*. Moscow, Nauka Publ., 1977. 320 p. (in Russ.)
6. Aristotle. *Politics*. Works in four volumes, 1976-1984, Vol. 4. Moscow, Mysl' Publ., pp. 375 - 644. (in Russ.)
7. Baudrillard J. *Simulacra and Simulation*. Tula, Tula Polygraphist Publ., 2013. 204 p. (in Russ.)
8. Wittgenstein L. *Logico-philosophical treatise*. Moscow, Publishing House "Territory of the Future", 2005. 440 p. (in Russ.)
9. Hegel G.V.F. *The philosophy of religion*. Moscow, 1977. Vol. 2. 540 p. (in Russ.)
10. Deleuze J. *The logic of meaning*. Moscow, Academic project Publ., 2015. 472 p. (in Russ.)
11. Derrida J. *Fields of Philosophy*. Moscow, Academic project Publ., 2012. 376 p. (in Russ.)
12. Camus A. *Essays on the absurd / Twilight of the Gods*. Moscow, Politizdat Publ., 1989. 398 p. (in Russ.)
13. Kant I. *Criticism of Pure Reason*. Moscow, Mysl' Publ., 1994. 591 p. (in Russ.)
14. Kodzhaspirova G.M., Kodjasprirov A.Yu. *Teaching Dictionary: For Stud. higher and wednesday ped textbook. institutions*. Moscow, Academy Publ., 2000. 176 p. (in Russ.)
15. Krivtsova L.A., Arkhipov O.A. *Physicality in the mass and elite culture of the beginning of the XXI century: a comparative analysis*. *Bulletin of the Humanities Department of Ivanovo State University of Chemical Technology*. 2009, no. 4, pp. 113-119. (in Russ.)

16. Kun T. The structure of scientific revolutions. Moscow, AST Publ., 2001. 320 p. (in Russ.)
17. Lyotard J.-F. The state of postmodernism. Saint-Petersburg, Aletheia Publ., 1998. 160 p. (in Russ.)
18. Mayendorf I. The Cosmic Dimension of Salvation: Rev. Maxim the Confessor. [Electronic resource]. Available at: <https://litresp.ru/chitat/ru/M/mejendorf-ioann/iisus-hristos-v-vostochnom-pravoslavnom-predanii/8> (accessed 30 August 2019).
19. Marx K., Engels F. Theses on Feuerbach. Op. Vol. 3. pp. 1 - 4. (in Russ.)
20. Marx K. Capital, vol. I. / Marx K., Engels F. Soch., Vol. 23. 338 p. (in Russ.)
21. Mach E. Cognition and error. Essays on the psychology of research. Moscow, BINOM. Laboratory of Knowledge Publ., 2003. 456 p. (in Russ.)
22. Popper K. The Open Society and Its Enemies (in 2 volumes). Moscow, Phoenix, International Fund "Cultural Initiative", 1992. 448 p. (in Russ.)
23. Sokolova L.Yu. The phenomenological concept of M. Merlot-Ponti / Series "Thinkers", History of Philosophy, Culture and Worldview, Issue 3. Saint-Petersburg, St. Petersburg Philosophical Society Publ., 2000. 164 p. (in Russ.)
24. Foucault M. Archeology of knowledge. Moscow, Humanitarian Academy Publ., 2012. 416 p. (in Russ.)
25. Habermas J. Philosophical Discourse on Art Nouveau. Per. with him. Moscow, Publishing house "All World", 2003. 416 p. (in Russ.)
26. Hayek F. Individualism and the Economic Order. Chelyabinsk, Socium Publ., 2011. 394 p. (in Russ.)
27. Engels F. Anti-Dühring. / Marx K., Engels F. Soch., Vol. 20. 338 p. (in Russ.)

Информация об авторе

Кузьменко Григорий Николаевич
(Россия, Москва)

Доцент, доктор философских наук, профессор
кафедры философии
Российский государственный социальный
университет

E-mail: rgsu-centr@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-7616-1404

Information about the author

Grigory N. Kuzmenko
(Russia Moscow)

Associate Professor,
Doctor of Philosophy,
Professor of the Department of Philosophy
Russian State Social University

E-mail: rgsu-centr@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-7616-1404



А. Г. Маджуга, С. Г. Воровщиков, Е. В. Головнева, Р. М. Салимова

Камертонная культура человека: концептуальные подходы к изучению феномена

Новая гуманистическая методология образования ставит во главе образовательного процесса человека, его духовное развитие, систему общечеловеческих ценностей и культурных ориентиров, которые выступают в качестве регулятива его поведения в различных контекстах культуры. Для органичного встраивания людей в современное социокультурное пространство, необходимо формировать камертонную культуру, выражающую характер и новый качественный уровень отношений между человеком, природой, обществом и культурой, выступающую в качестве индикатора жизненного благополучия в «человекообразных» системах.

В ходе исследования применялось обобщение философской, психологической, культурологической и педагогической литературы, в ходе которого осуществлялся анализ представлений о камертонной культуре человека, а также определялись сущностные характеристики этого феномена.

Особое внимание уделено трактовке камертонной культуры человека, с опорой на теоретические положения коэволюционного подхода. Основываясь на концептуальных идеях коэволюционного подхода, доказано, что в концентрированном виде камертонная культура выражает исторический опыт человечества, содержащий в себе определенные регламентации и императивы социоприродного взаимодействия. На основе теоретического анализа литературы по проблеме исследования показано, что камертонная культура обуславливает возможность смыслообразующего диалога с людьми иных эпох посредством «текстов», выражения личностных смыслов вербальным и невербальным способами.

Дана новая интерпретация понятия «камертонная культура»; выявлены детерминанты, оказывающие влияние на формирование камертонной культуры человека в коэволюционно развивающемся мире; обозначены сущностные характеристики камертонной культуры, знание которых обеспечивает формирование духовно-нравственных императивов человеческой жизнедеятельности; доказано, что камертонная культура человека может быть интерпретирована как сложный многомерный личностный конструкт, функционирующий на уровне «эстетического события» в его онтологических и аксиологических горизонтах.

Ключевые слова: культура, материальные элементы культуры, нематериальные элементы культуры, камертонная культура, атрибуты камертонной культуры, интериоризация ценностей, смысловые уровни камертонной культуры, коэволюция, коэволюционный подход, человекомерность, социоприродное взаимодействие

Ссылка для цитирования:

Маджуга А. Г., Воровщиков С. Г., Головнева Е. В., Салимова Р. М. Камертонная культура человека: концептуальные подходы к изучению феномена // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 20-30. doi: 10.32744/pse.2019.6.2



A.G. MADZHUGA, S.G. VOROVSCHCHIKOV, E. V. GOLOVNEVA, R. M. SALIMOVA

Human tuning fork culture: conceptual approaches to the study of the phenomenon

The new humanistic methodology of education puts at the head of the educational process of man, his spiritual development, the system of universal values and cultural guidelines, which act as a regulator of his behavior in various cultural contexts. For the organic integration of people into the modern socio-cultural space, it is necessary to form a tuning fork culture that expresses the nature and a new qualitative level of relations between man, nature, society and culture, acting as an indicator of life well-being in "human-sized" systems.

During the research the generalization of philosophical, psychological, cultural and pedagogical literature was applied, during which the analysis of ideas about the tuning fork culture of a person was carried out, as well as the essential characteristics of this phenomenon were determined. The choice of research methods is determined by its goals, objectives of a particular stage, conceptual approaches implemented in the study, which provided the necessary depth of study of the main aspects of the problem. In the context of the study, the structure of the tuning fork culture is presented and its basic components are described. Special attention is paid to the interpretation of the tuning fork culture of man, based on the theoretical provisions of the coevolutionary approach.

Based on the conceptual ideas of the coevolutionary approach, it is proved that in a concentrated form the tuning fork culture expresses the historical experience of mankind, which contains certain regulations and imperatives of social and natural interaction. On the basis of the theoretical analysis of the literature on the problem of research it is shown that the tuning fork culture determines the possibility of a meaning-developing dialogue with people of other eras through "texts", the expression of personal meanings in verbal and nonverbal ways.

In the course of studying the phenomenon of "tuning fork culture" was given a new interpretation of the concept of "tuning fork culture"; the structure of the tuning fork culture and described its core components; identified determinants that influence the formation of the tuning fork of human culture co-evolution in the developing world; marked the essential characteristics of the tuning fork culture, knowledge of which ensures the formation of the moral imperatives of human life; it is proved that the tuning fork human culture can be interpreted as a complex multidimensional personality construct, functioning at the level of the "aesthetic event," in his ontological and axiological horizons.

Key words: culture, material culture elements, intangible elements of culture, culture tuning fork, the tuning fork attributes of culture, internalization of values, semantic levels of the tuning fork culture, co-evolution, co-evolution approach, human dimension , socio-natural interaction

For Reference:

Madzhuga, A. G., Vorovschchikov, S. G., Golovneva, E. V., & Salimova, R. M. (2019). Human tuning fork culture: conceptual approaches to the study of the phenomenon. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 20-30. doi: 10.32744/pse.2019.6.2

Введение

Всеобщие проблемы современного человечества (и основная – биологическое выживание человечества), прямо связаны с мировоззренческим, нравственным, духовным потенциалом личности и всего общества. Фактически именно этот потенциал реализует реагирование человеческого общества на вызовы современного мира и акцентирует неотъемлемость соответствующего обновления и воплощение системы изменений в сфере современного образования, без которых, на наш взгляд, данные проблемы решить невозможно.

Вследствие этого, многие видные отечественные и зарубежные ученые отмечают (Ш.М. Алиев [1], О.Е. Баксанский [2], В.С. Библер [3], И.М. Кыштымова [12], В. Подорога [17], М. Кидд [25], А.В. Коржуев [26], А.Г. Маджуга [27], Дж. Найджелл [28]), что в настоящее время нужно определить пути сближения и постепенной консолидации различных философских доктрин образования, как важнейшего условия формирования единого мирового образовательного пространства.

Новая гуманистическая методология образования ставит во главе образовательного процесса человека, его духовное развитие, систему общечеловеческих ценностей и культурных ориентиров. Она решает важную задачу формирования культуры личности путем приобщения человека к общей культуре. При этом ядром культуры является «камертонная культура», она несет в себе идеальные, отраженные в значимых текстах, ценности и представления человека на уровне витагенного опыта (опыта жизни и жизненного опыта). В этой связи, особую актуальность приобретает проблема формирования камертонной культуры, которая является основанием становления творческого, здорового, ответственного за свою жизнь человека.

Материалы и методы исследования

При уточнении дефиниции «камертонная культура человека», рассмотрении детерминант, оказывающих влияние на формирование камертонной культуры человека в коэволюционно развивающемся мире определении её структуры и функций применялось обобщение философской, психологической, культурологической и педагогической литературы по проблеме исследования, в ходе которого осуществлялся анализ представлений о камертонной культуре человека, а также определялись сущностные характеристики этого феномена. Выбор методов исследования обусловлен его целями, задачами конкретного этапа, концептуальными подходами, реализованными в исследовании, что обеспечило необходимую глубину проработки основных аспектов проблемы. Цель исследования состояла в рассмотрении сущности понятия «камертонная культура человека» и концептуальных подходов к пониманию и содержанию камертонной культуры как комплексного междисциплинарного феномена, определении её структуры и механизмов формирования, основываясь на теоретических положениях коэволюционного подхода. В рамках проводимого исследования предполагалось решение ряда задач. На основе теоретического анализа литературы по проблеме исследования уточнить дефиницию «камертонная культура человека» в контексте теоретических положений коэволюционного подхода, показать взаимосвязь камертонной культуры с мировоззренческим, нравственным, духовным потенциалом человека.

В ходе выявления концептуально-теоретических оснований формирования камертонной культуры человека в реалиях постиндустриального общества, акцентировать внимание на коэволюционной парадигме и критериях и показателях, характеризующих уровень сформированности камертонной культуры. При рассмотрении детерминант, оказывающих влияние на формирование камертонной культуры человека в коэволюционно развивающемся мире определить структуру и функции, которые она выполняет в процессе взаимодействия человека и природы. Доказать, что камертонная культура человека может быть интерпретирована как сложный многомерный личностный конструкт, функционирующий на уровне «эстетического события» в его онтологических и аксиологических горизонтах.

Результаты исследования

Культура (от лат. culture – воспитание, образование, развитие) – своеобразный способ устройства и развития человеческой жизнедеятельности, который заключается в результатах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в единстве отношений людей друг к другу, к себе и природе. Любой форме человеческого бытия присуща культура, как его обязательный признак, неотъемлемый атрибут любого общества.

Базовыми единицами культуры являются элементы или характеристики культуры. Эти единицы имеют две формы – материальную и нематериальную. Элементы материальной формы культуры более долговечны. Данные элементы содержат и сохраняют большой объем информации. Если о состоянии современной культуры можно говорить по материальным и нематериальным элементам культуры, то о древней культуре можно судить только по материальным элементам.

Материальные объекты, созданные руками человека, и составляющие материальную культуру называют артефактами. Это могут быть украшения, орудия, постройки, посуда и т.п. Суть артефакта заключается в том, что он имеет определенное символическое значение, несет ценность для общества.

Нематериальные объекты культуры также являются результатом деятельности людей. Эти объекты созданы человеческим разумом. К ним можно отнести нормы, правила и модели поведения, законы, человеческие ценности, традиции, обычаи, язык общения. Нематериальные объекты очень важны для человечества и живут в нашем сознании, поддерживаясь общением между людьми.

Таким образом, культура представляет собой набор установок, оказывающих на человека управленческое воздействие, предписывая человеку поведение в определенных рамках с соответствующими ему переживаниями и мыслями. Указанное понимание культуры, даёт возможность получить принципиально новое понимание феноменологии камертонной культуры.

В аспекте камертонной культуры особое значение имеет вторая базисная единица культуры – нематериальная (духовная) культура, с которой связано формирование системы ценностей, имеющих экзистенциально-гуманистическую направленность.

И.М. Кыштымова считает, что камертонная культура – это строгая система мировоззренческих, религиозных представлений, этических правил, эстетических и нравственных ценностей, органичных национальной культуре, составляющих ее идеальное ядро [12]. Она образуется по мере развития общества в зависимости от психологических,

климатических, географических, исторических условий существования людей данной общности. Функция камертонной культуры заключается в обеспечении социальной и психологической защиты людей, создавая условия для продуктивной коммуникации и общественного развития.

По мнению С.Л. Рубинштейна, «камертонная культура выполняет функцию «резервуара», в который человек на протяжении истории откладывает, сохраняя, всё лучшее» [19]. Раскрывая ценности камертонной культуры, пространство глобальной культуры заполняют различные виды субкультур. При этом камертонная культура передает свое содержание путем художественных произведений, различных текстов и артефактов.

Камертонная культура содержит установки мировоззренческих смысловых уровней, в частности, социального, бытового, национально-культурного и духовного. В этом контексте существует следующая закономерность: возможности вариантов личного выбора форм свободного поведения на фоне глобальной культуры, напрямую зависят от полноты интериоризации ценностей камертонной культуры.

В социокультурном и психологическом аспектах структуры камертонной культуры, значимы исследования Г. В. Иванченко, который рассматривает одну из важных составляющих камертонной культуры – эстетическое восприятие мира. Г. В. Иванченко экспериментальным путем исследованы «имплицитные концепции» развития музыкально-художественной культуры и показана её взаимосвязь с камертонной культурой [8].

Существенный интерес в рамках изучаемого нами феномена – камертонная культура, имеют положения культурно-исторической психологии о культурном опосредствовании развития человека Л.С. Выготского [5], М. Коула [10], взаимосвязь искусства и камертонной культуры В.Д. Диденко [7], синергетической, камертонной и эмоциональной культуры личности, представленной в исследованиях А.Г. Маджуга, И.А. Синициной, В.А. Мельникова [14], семиотика культуры Ю.М. Лотмана [13]; психосемиотические принципы построения структурных моделей знаковых образований Г.П. Щедровицкого [24].

В исследованиях И.В. Черемисовой особое внимание уделяется атрибутам камертонной культуры, в роли которых, по мнению автора, выступают тексты [23]. Она подчеркивает, что образцами камертонной российской культуры являются святоотеческая литература, классические художественные произведения, музыкальные, архитектурные и пр. Понимание камертонных текстов близко лингвистическому пониманию «прецедентных» – хрестоматийных, классических. Но понятие прецедентных текстов распространяется на вербальные произведения, а текстами камертонной культуры являются любые семиотические объекты, отражающие ценности камертонной культуры. В качестве основных факторов психологического воздействия музыкального искусства на развитие личности, активизацию творческих возможностей и формирования камертонной культуры человека, И.В. Черемисова выделяет духовно-нравственное содержание и эмоционально-образную насыщенность музыки как вида искусства. В своих исследованиях она, характеризуя структуру камертонной музыкальной культуры, отмечает, что этот многомерный феномен содержит установки четырех смысловых уровней: бытового (1), социального (2), национально-культурного (3), духовного (4), является основой музыкально-семантической образовательной модели [11; 22]. В её понимании камертонная культура обозначается как классическое музыкальное искусство, музыкальные произведения академических жанров композиторов-классиков.

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования показал, что формирование камертонной культуры имеет тесную взаимосвязь с таким феноменом,

как музыка. В связи с тем, что музыка – чрезвычайно сложный феномен, имеющий вековую историю развития и методологическая основа исследования формирующих потенциалов музыкального искусства обусловлена сложностью и многоаспектностью предмета исследования, ещё одним методологическим подходом, который позволяет объяснить сущность камертонной культуры является синергетический подход (К.Х. Делокаров [6], Е.Н. Князева, С. П. Курдюмов [9]) В центре внимания данного подхода многомерный сложный характер процессов, объектов, явлений, находящихся в постоянном развитии, самоорганизация и саморазвитие систем.

Обращая внимание на взаимосвязь камертонной культуры с жизнедеятельностью человека, целесообразно обозначить её зависимость от контекста (культурных особенностей среды), следует иметь в виду неоднородность последнего. Камертонная культура обуславливает возможность смыслоразвивающего диалога с людьми иных эпох посредством «текстов», с другой стороны, она предлагает вербальные и невербальные средства выражения личностных смыслов.

По мнению В.М. Розина, ценностями камертонной культуры являются духовные ценности, поведение человека, обуславливающие такие реалии, как язык, культура, история (традиции), общение, свободный выбор [18]. Именно поэтому, для нас важным концептуальным положением является рассмотрение камертонной культуры во взаимодействии с актуальной культурой, через призму которого формируется глобальная культура.

Обсуждение результатов

В нашем представлении в рамках глобальной культуры одновременно существуют два концентрических контекстуальных слоя: камертонная и актуальная культуры. Камертонная культура – это знаковая система, структурные подсистемы которой: религия, философия, этика, эстетика. Эти структурные элементы содержательно оформлены в процессе длительного общественного генезиса. Актуальная культура включает субкультуры и культуры неорганические. Субкультура – это вторичная система, для которой характерно моделирование отдельных элементов камертонной культуры или противостояние ей. Культура неорганическая сформирована в исторически и географически иной среде. Такая иерархия в структуре взаимосвязей между обозначенными видами культур, позволяет предложить ещё один важный методологический подход в изучении камертонной культуры – коэволюционный.

Подчеркнём, что коэволюционная онтология заложила основы для понимания того факта, что новая цивилизационная парадигма должна выстраиваться на признании включенности эволюции культуры и социокультурной реальности в целом, в глобально представленные эволюционные процессы мирового порядка.

Новая комплементарная парадигмальная позиция мироосвоения, развивающаяся в эпоху постиндустриального, информационного общества, с его открытостью, неопределенностью, толерантностью, экологическим кризисом, перевернула представления о человеке и мире, в котором он живет, способах его познания. И.А. Сидоренко акцентирует внимание на том, что комплементарная стратегия воплощает экокультурные идеалы эпохи, непрерывность и динамичность взаимосвязанного социоприродного сосуществования в логике устойчивого развития, которые могут стать основой для формирования камертонной культуры [20]. В рамках камертонной культуры, по мнению А.П. Огурцова

актуализируются позиции мирного, равноправного взаимодействия; монологичность уступает место полистилистичности; допускается возможность вероятностных и системных представлений и интерпретаций, сочетаний методов художественно-образного и рационально-логического в познании [16]. Комплементарная стратегия воплощает экокультурные идеалы эпохи, непрерывность и динамичность взаимосвязанного социоприродного сосуществования в логике устойчивого развития, которые могут стать основой для формирования камертонной культуры. Новый стиль мышления предполагает познание сложившейся ситуации изнутри нее самой, погруженным в нее осваивающим сознанием.

Г.П. Сикорская подчеркивает, что помимо сопряженности и взаимообусловленности коэволюционным изменениям свойственны направленность движения процессов, независимость во взаимодействии элементов, согласованность, урегулированность и иные черты, способствующие сохранению и жизнедеятельности «человек-ноосфера» [21].

В понимании коэволюционного подхода развитие цивилизации представляет собой механизм коэволюции человека и природы, социума и биосферы, процесс взаимодействия человека и создаваемого им мира в форме техники, идеальных структур, выполняющих функцию социокультурных регулятивов своего поведения, основанных на ценностных представлениях.

Отсюда следует, что наиболее существенной особенностью саморазвивающихся сложных систем мира в рамках коэволюционного подхода является их «человекомерность» – соответствие человеческой сущности. Устойчиво развивающееся общество – это общество, способное гармонично строить отношения «человек – общество – природа» и достигшее понимания (коллективного осознания) необходимости коэволюционного, по выражению Н.Н. Моисеева, соразвития общества и природы [15].

В.И. Вернадский отмечает, что возможность человека изменять все среды биосферы связана с влиянием на него, его сознание, трудовой деятельности, а именно научной деятельности [4, с. 127]. Естественная взаимосвязь различных обстоятельств во всех сферах существования общества является онтолого-гносеологической чертой жизнепродуктивности человека разумного и человечества в целом. Подобные установки становятся закономерно действующими процессами на всех уровнях реализации человеческой деятельности и проявляются в разных видах. Непосредственно эта черта относится к целевому реализационному поведению. Особенно это актуально в массовом проявлении, когда явным, нежелательным, непреднамеренным «продуктом», сориентированным на определенный результат деятельности, происходит частичное совпадение итога и содержания ранее поставленной цели. В этой связи любой социальный институт определяет конкретные нормативы реализации профессиональной деятельности в целях учета возможных рисков стихийной самоорганизации в механизме достижения желаемой цели и получения необходимого результата.

Подобный подход показывает всё системно-структурное единство современного научного знания. Он демонстрирует базовое единство истории человечества и, в итоге, коэволюционное происхождение и исторические последовательности возникновения и развития правил поведения человека в природе. Кроме того, всеобщее понимание и принятие этой идеи в массовой культуре будет способствовать созданию общественного сознания, направленного на гуманизм и общечеловеческие ценности.

Заключение

Теоретический анализ литературы позволяет сделать вывод, что камертонная культура занимает «стержневую» позицию в структуре общей культуры, так как способствует гуманному развитию, как отдельной личности, так и общества в целом и имеет отношение к становлению и развитию человека в коэволюционном мире, который связан с сосуществованием и соразвитием мира природы и мира цивилизации на Земле. Коэволюционный подход может проявляться на уровне так называемых «человекоразмерных» систем.

В нашем исследовании, коэволюционный подход обеспечивает понимание камертонной культуры, как «эстетического события» в его онтологических и аксиологических горизонтах.

На наш взгляд, камертонная культура, включает в себя житейскую философию (убеждения); мыследеятельность в режиме рефлексии, имеющей отношение к эстетическим, нравственным и экзистенциальным ценностям, органичным национальной культуре, составляющих ее идеальное ядро (понимание); внутренний план сознания, ориентирующий человека на опосредование процесса развития насыщенного культурными смыслами социодинамического пространства (самосознание) и детерминированное разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности, имеющей отношение к языку, культуре, истории (традициям), общению, свободному выбору, поведению человека, обусловленного ценностями иной, национальной, исторической, географической среды, выражение которого возможно через вербальные и невербальные средства.

Таким образом, в концентрированном виде камертонная культура выражает исторический опыт человечества, содержащий в себе определенные регламентации и императивы социоприродного взаимодействия. Главной целью формирования камертонной культуры человека в коэволюционно-развивающемся мире является формирование у него ценностно-смысловых установок, обеспечивающих адаптацию человеческой деятельности к естественным процессам развития окружающей природной среды для максимального сохранения условий бытия, сформировавших человека. В этом контексте, механизм коэволюции представляет собой систему духовно-нравственных и экологических императивов, минимизирующую возможность изменения параметров, в которых человек появился и развивался.

Резюмируя сказанное, можно сформулировать ряд сущностных характеристик камертонной культуры, которые определяют её содержание, механизмы, лежащие в основе её формирования у человека в коэволюционно развивающемся мире:

1. социально принятые ценности, которые имеют историческую предопределённость и связаны с особенностями психического склада людей, живших в различные исторические эпохи, отстоящие от нас по времени;
2. построение синтонической модели общения, в рамках которой гармония человека с самим собой и окружающим миром, выступает в качестве главного регулятора поведения и деятельности;
3. наличие регуляторного опыта, который содержит информацию об общих закономерностях организации и реализации разных видов деятельности, закреплённую в соответствующих знаниях, умениях, переживаниях, являю-

щихся субъективными репрезентантами системы осознанного саморегулирования,

4. национальная культура, которая может проявляться в традициях, культах, верованиях, нарративных формах культуры;
5. трансляция модели мироздания конкретной, отдельно взятой исторической эпохи через различные знаково-символические категории, имеющие отношение к формам познания мира: философия, наука, религия, искусство.

Все обозначенные сущностные характеристики обеспечивают формирование духовно-нравственных императивов человеческой жизнедеятельности, выдвигая новые регулятивы, связанные с эстетическими, нравственными и экзистенциальными ценностями, органичными национальной культуре, которые имеют значение в формировании камертонной культуры человека в коэволюционно развивающемся мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиев Ш.М. Реализация идеи коэволюции в процессе самоорганизации сложных систем // Общие вопросы. Юг России: экология, развитие. 2011. № 3. С. 6–9.
2. Баксанский О.Е. Коэволюционные репрезентации в современной науке // Методология биологии: новые идеи (Синергетика, Семиотика, Коэволюция). М.: Эддиториал УРСС, 2001. С. 44–64.
3. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: два филос. введ. в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1991. 412 с.
4. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста. М.: Наука, 1988. 522 с.
5. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций: из неопублик. тр. М.: Изд-во «Акад. пед. Наук», 1960. 500 с.
6. Делокаров К.Х. Синергетика и концептуальные сдвиги в познании: ценностно эпистемологические аспекты // Личность. Культура. Общество. 2011. Т. 13. Вып. 2. 2011. С.63–69.
7. Диденко В.Д. Духовная реальность и искусство: эстетика преображения. М.: Беловодье, 2005. 288 с.
8. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: Подходы, пробл., перспективы. М.: Смысл, 2001. 252 с.
9. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Коэволюция: человек как соучастник коэволюционных процессов // Устойчивое развитие. Наука и Практика. 2002. № 1. С. 5–18.
10. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. М.: Когито–Центр; Изд-во «Ин-т психол. РАН», 1997. 432 с.
11. Курешева И.В. Психологические основы музыкально-творческого развития личности в образовательном процессе: автореф. дис.... д-ра психол. наук: 19. 00. 07; Нижегород. гос. арх.-строит. ун-т. Н. Новгород, 2011. 53 с.
12. Кыштымова, И.М. Психосемиотика креативности. Иркутск: Изд-во Иркутского гос. ун-та, 2008. 579 с.
13. Лотман Ю. М. Семиосфера. С.-Петербург: «Искусство-СПб», 2000. 704 с.
14. Маджуга А. Г., Синицина И. А., Мельников В. А. Взаимосвязь синергетической, камертонной и эмоциональной культуры личности: фрактально резонансный подход // Учёные записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2014. № 8 (114). С. 114–120.
15. Моисеев Н.Н. Универсум. Информация. Общество. М.: Устойчивый мир, 2001. 200 с.
16. Огурцов, А.П. Постмодернизм в контексте новых вызовов науки и образования // Вестник Самарской гуманитарной академии. Выпуск «Философия. Филология». 2006. № 1(4). С.3–27.
17. Подорога В. Выражение и смысл. Ландшафтные миры философии: С. Киркегор, Ф. Ницше, М. Хайдеггер, М. Пруст, Ф. Кафка. М.: AdMarginem. 1995. 426 с. URL: <https://www.freedocs.xyz/view-docs.php?pdf=445446069> (дата обращения: 30.08.2019).
18. Розин В.М. Культурология: Учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Гардарики, 2003. 462 с.
19. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
20. Сидоренко И.А. Холистические и коэволюционные закономерности в развитии социально-экономических систем: учеб. пособие. Новосибирск: НГАСУ, 2007. 48 с.
21. Сикорская Г. П. Целостная педагогическая система ноосферной ориентации (модель школы ноосферного образования) // Теория и практика ноосферного образования: сборник научных статей. Екатеринбург: Раритет, 2007. С. 39–55.
22. Черемисова И.В. Шедевр в музыкально-семантической модели психологического сопровождения творческого развития обучающегося. Качество педагогической деятельности в условиях перехода на федеральные государственные общеобразовательные стандарты и профессиональный стандарт «Педагог»: материалы XVI Международных педагогических чтений, Волгоград, 15 апреля 2016 года / под ред. проф.

- Кузибецкого А.Н., проф. Л.К. Максимова. Волгоград: Изд-во ВГАПО, Изд-во Лицея №8 «Олимпия», 2016. С.29-35.
23. Черемисова (Курышева) И.В. Формирование интеллектуальной элиты в высшей школе: эстетико-семиотический подход // Научный вестник Волгоградского филиала РАНХиГС. 2015. № 2. С.101–105.
 24. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М.: Шк.Культ.Полит., 1995. 800 с.
 25. Kidd M.A. Archetypes, stereotypes and media representation in a multi-cultural society // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2016. Vol. 236. P. 25–28. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.12.007.
 26. Korzhuev A.V., Madzhuga A.G., Kislyakov P.A., Amirov A.F., Sokolova A.S., Ikrennikova Yu.B. Semantic content of pedagogic knowledge and the problem of comprehension // *Ponte*. 2017. V. 73. № 10. P. 274-280.
 27. Madzhuga A.G., P.A. Kislyakov, Abdullina L.B., Serdakova K.G., Sadovnikova T.Yu. Human health as a multidimensional phenomenon: approaches to study and phenomenology // *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*. 2018. V. 10. № 11. P. 2972-2975.
 28. Nagel J. Constructing Ethnicity – Creating and Recreating Ethnic-Identity and Culture // *Social Problems*. 1994. Vol. 41, is. 1. P. 152–176. DOI: 10.1525/sp.1994.41.1.03x0430n.

REFERENCES

1. Aliev Sh. M. the implementation of the idea of co-evolution in the process of self-organization of complex systems. *General questions. South of Russia: ecology, development*, 2011, no. 3, pp. 6–9. (in Russ.)
2. Baksansky O. E. Coevolutionary representations in modern science / *Methodology of biology: new ideas (Synergetics, Semiotics, Coevolution)*. Moscow, Editorial URSS Publ., 2001, pp. 44–64. (in Russ.)
3. Bibler V. S. From science to the logic of culture: two Philos. intr. in the twenty-first century. Moscow, Politizdat Publ., 1991. 412 p. (in Russ.)
4. Vernadsky, V. I. Philosophical thoughts of a naturalist. Moscow, Science Publ., 1988. 522 p. (in Russ.)
5. Vygotsky L. S. Development of higher mental functions: from the unpublished. Tr. Moscow, Publishing house «Acad. Ped. Sciences», 1960. 500 p. (in Russ.)
6. Delokarov K. H. Synergetics and conceptual shifts in cognition: the epistemological axiological aspects. *Personality. Culture. Society*, 2011, vol.13, issue 2, pp. 63–69. (in Russ.)
7. Didenko V. D. Spiritual reality and art: aesthetics of transformation. Moscow, Belovod'e Publ., 2005. 288 p. (in Russ.)
8. Ivanchenko G. V. Psychology of music perception: Approaches, prob., prospects. Moscow, Smysl Publ., 2001. 252 p. (in Russ.)
9. Knyazeva E. N. Coevolution: man as an accomplice of coevolutionary processes / E. N. Knyazeva, S. P. Kurdyumov. *Sustainable development. Science and Practice*, 2002, no. 1, pp. 5–18. (in Russ.)
10. Cole M. Cultural and historical psychology: the science of the future. Moscow, Kogito–Centre; Publishing house «Institute of psychology. Russian Academy of Sciences», 1997. 432 p. (in Russ.)
11. Kuryshva I. V. Psychological bases of musical-creative development of personality in the educational process: abstract Diss. Dr. Psychol. Sci., / I. V. Kuryshv; Nizhegor. GOS. Arkh.-builds. UN-T-N. Novgorod, 2011. 53 p.
12. Kyshtymova I. M. Psychosemiotic of creativity. Irkutsk: publishing house of Irkutsk state University, 2008. 579 p. (in Russ.)
13. Lotman, Y. M. Universe of The Mind. Saint-Petersburg, «Art-St. Petersburg, 2000. 704 p. (in Russ.)
14. Madzhuga A. G., Sinitina, I. A., Melnikov V. A. the Relationship synergistic, tuning fork and emotional culture: a resonant fractal approach. *Scientific Notes of University P. F. Lesgaft*, 2014, no. 8 (114), pp. 114-120. (in Russ.)
15. Moiseev, N. N. Universum. Information. Society. Moscow, Sustainable peace, 2001. 200 p. (in Russ.)
16. Ogurtsov, A. P. Postmodernism in the context of new challenges of science and education. *Bulletin of the Samara humanitarian Academy. Series «Philosophy. Philology»*, 2006, no. 1(4), pp. 3–27. (in Russ.)
17. Podoroga V. Expression and meaning. Landscape worlds of philosophy: S. Kierkegaard, F. Nietzsche, M. Heidegger, M. Proust, F. Kafka. Moscow, AdMarginem Publ., 1995. 426 p. Available at: <https://www.freedocs.xyz/view-docs.php?pdf=445446069> (accessed 30 August 2019). (in Russ.)
18. Rozin V. M. Culturology: Textbook. 2nd ed., Rev. and extra. Moscow, Gardariki Publ., 2003. 462 p. (in Russ.)
19. Rubinstein S. L. Being and consciousness. Man and the world / S. L. Rubinstein. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2003. 512 p. (in Russ.)
20. Sidorenko I. A. Holistic and coevolutionary regularities in the development of socio-economic systems: Studies. benefit. Novosibirsk, NGASU, 2007. 48 p. (in Russ.)
21. Sikorskaya G. P. A Holistic educational system oriented at noosphere (the noosphere model of school education). *Theory and practice of noospheric education: collection of scientific articles*. Ekaterinburg, Raritet Publ., 2007. pp. 39–55. (in Russ.)
22. Cheremisova I. V. a Masterpiece in musical-semantic model of psychological support of creative development of the student. *Quality of pedagogical activity in conditions of transition to Federal state educational standards and the professional standard «Teacher»: proceedings of the XVI International pedagogical readings, Volgograd, 15 Apr 2016 / under the editorship of prof Kuzbasskogo A. N., Professor L. K. Maksimov*. Volgograd: publishing house of VAPO, Publishing house of the Lyceum №8 «Olympia», 2016, pp. 29-35. (in Russ.)

23. Cheremisova (Kurysheva) I. V. Formation of intellectual elite in higher school: aesthetic and semiotic approach. *Scientific Bulletin of the Volgograd branch of Ranepa*, 2015, no. 2, pp. 101–105. (in Russ.)
24. Shchedrovitskiy G. P. Selected works. Moscow, SHK.Cult.Polit., 1995. 800 p. (in Russ.)
25. Kidd M.A. Archetypes, stereotypes and media representation in a multi-cultural society. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 236, pp. 25–28. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.12.007.
26. Korzhuev A.V., Madzhuga A.G., Kislyakov P.A., Amirov A.F., Sokolova A.S., Ikrennikova Yu.B. Semantic content of pedagogic knowledge and the problem of comprehension. *Ponte*, 2017, vol. 73, no. 10, pp. 274–280.
27. Madzhuga A.G., P.A. Kislyakov, Abdullina L.B., Serdakova K.G., Sadovnikova T.Yu. Human health as a multidimensional phenomenon: approaches to study and phenomenology. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*, 2018, vol. 10, no. 11, pp. 2972–2975.
28. Nagel J. Constructing Ethnicity – Creating and Recreating Ethnic-Identity and Culture. *Social Problems*, 1994, vol. 41, issue 1, pp. 152–176. DOI: 10.1525/sp.1994.41.1.03x0430n.

Информация об авторах

Маджуга Анатолий Геннадьевич

(Россия, Стерлитамак)

Профессор, доктор педагогических наук
Стерлитамакский филиал Башкирского
государственного университета
E-mail: madzhuga.anatolij@inbox.ru
ORCID ID: 0000-0002-5482-9119
Scopus Author ID: 56195702600

Воровщиков Сергей Георгиевич

(Россия, Москва)

Профессор, доктор педагогических наук
Московский городской педагогический университет
E-mail: vorschsergey@mail.ru

Головнева Елена Вениаминовна

(Россия, Стерлитамак)

Профессор, доктор педагогических наук
Стерлитамакский филиал Башкирского
государственного университета
E-mail: kaf_ped_nach@strbsu.ru

Салимова Роза Мирхатовна

(Россия, Стерлитамак)

Доцент, кандидат педагогических наук
Стерлитамакский филиал Башкирского
государственного университета
E-mail: salimova@strbsu.ru

Information about the authors

Anatoly G. Madzhuga

(Russia, Sterlitamak)

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences
Sterlitamak branch of
Bashkir State University
E-mail: madzhuga.anatolij@inbox.ru
ORCID: 0000-0002-5482-9119
Scopus Author ID 56195702600

Sergey G. Vorovschikov

(Russia, Moscow)

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences
Moscow City Pedagogical University
E-mail: vorschsergey@mail.ru

Elena V. Golovneva

(Russia, Sterlitamak)

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences
Sterlitamak branch of
Bashkir State University
E-mail: kaf_ped_nach@strbsu.ru

Roza M. Salimova

(Russia, Sterlitamak)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences
Sterlitamak branch of
Bashkir State University
E-mail: salimova@strbsu.ru



А. В. Шуталева, Ю. В. Циплакова, А. А. Керимов

Гуманизация образования в цифровую эпоху

Актуальность исследования обусловлена необходимостью трансформации образовательных методов и технологий, которые смогут удовлетворить когнитивные, социальные и эмоциональные потребности людей в цифровом мире. Современная система образования ориентирована на реализацию образовательных стратегий, соответствующих высоким этическим и техническим стандартам. Цель статьи – исследование гуманизации как направления развития образования в цифровую эпоху. Методологическим основанием данного исследования является понимание принципа гуманизации как объединяющего общекультурное, социальное, нравственное и профессиональное развитие личности. Показано, что цифровые устройства являются неотъемлемой частью идентичности современного человека, что приводит к необходимости развития медиаграмотности обучающихся средствами медиаобразования. В рамках гуманизации образования в учебных заведениях реализуется направление по организации и осуществлению проектной деятельности, что предполагает трансформацию роли участников образовательного процесса и методов, и технологий, которые применяются для его реализации. Результаты исследования доказывают, что осуществление целей современного образования возможно при условии реализации принципов гуманизации и индивидуализации в образовательном процессе.

Ключевые слова: образование, гуманизация, цифровизация, информация, медиаграмотность

Ссылка для цитирования:

Шуталева А. В., Циплакова Ю. В., Керимов А. А. Гуманизация образования в цифровую эпоху // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 31-43. doi: 10.32744/pse.2019.6.3



A. V. SHUTALEVA, A. A. KERIMOV, YU. V. TSIPLAKOVA

Humanization of education in digital era

The relevance of the study is due to the need to transform educational methods and technologies that can satisfy the cognitive, social, and emotional needs of people in the digital world. The modern education system is focused on the implementation of educational strategies that meet high ethical and technical standards. The purpose of the article is the study of humanization as the development direction of education in the digital age. The methodological basis of this study is an understanding of the principle of humanization as combining the general cultural, social, moral, and professional development of an individual. It is shown that digital devices are an integral part of the identity of a modern person, which leads to the need to develop media literacy among students using media education. As part of the humanization of education in educational institutions, a direction is being implemented for organizing and implementing project activities. This instructional format involves the transformation of the role of participants in educational processes and the methods and technologies that are used for its implementation. The results prove that the goals of modern education are possible provided if the principles of humanization and individualization are implemented in the educational process.

Key words: education, humanization, digitalization, information, media literacy

For Reference:

Shutaleva, A. V., Kerimov, A. A., & Tsiplakova, Yu. V. (2019). Humanization of education in digital era. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 31-43. doi: 10.32744/pse.2019.6.3

Введение

Человечество в XXI веке сталкивается с глобальными угрозами и вызовами. Периодические финансово-экономические кризисы, обострение межгосударственных отношений, геополитические проблемы вызвали и кризис нравственности и духовности. Современный этап развития общества характеризуется взаимосвязанностью процессов и научных разработок в микропроцессорной и вычислительной технике, робототехнике, генной инженерии, биотехнологиях и нанотехнологиях.

Развитие технологии осуществляется в тесной связи с наукой и научными исследованиями, что стимулирует инновационную направленность самой науки и откладывает отпечаток на развитие всех сфер общества. Появление компьютерной технической системы «Интернет» является условием существования единого мирового информационного пространства. Однако развитие современных технологий порождает социальные, политические, этические проблемы, характерные для современного общества. Появляются экологические проблемы глобального масштаба, а также этические проблемы цивилизационного развития. В этом контексте становится актуальной проблема поиска новых моделей политического, социального и экономического развития человечества, которая не может быть решена без учета и реализации принципа всестороннего гармоничного развития личности, огромная роль в реализации которого принадлежит образованию.

Образование является хранилищем культурной традиции, важным условием бытия культуры в целом. В динамичном развитии современного общества, когда роль традиций ослабевает, образование помогает сохранить и передать опыт культуры, представить его в настоящем, в актуальных формах. Образование сохраняет культурную традицию, связывает прошлое, настоящее и будущее в диахронической перспективе. Глобальные проблемы, с которыми сталкивается все российское общество требуют пристального внимания и принятия срочных мер по их предотвращению и решению со стороны общества и государства. Необходима выработка соответствующих стратегий и механизмов, с помощью которых можно было бы решать проблемы образования и его гуманизации.

В современном российском обществе имеется запрос на гуманизацию образования, о чем свидетельствуют результаты опроса граждан. Итоги социологического опроса, проведенного Всероссийским центром изучения общественного мнения, показывают, что большинство опрошенных оценивают уровень подготовки детей в основном позитивно: 52% отметили, что «удовлетворены полностью» и «скорее удовлетворены», 32% – «отчасти удовлетворены, отчасти нет», и лишь 15% выразили разочарование качеством школьных знаний. Основную задачу современной школы россияне видят не только в передаче базовых знаний по предметам (32%), но также и в нравственном воспитании (19%). «Слабыми местами», по мнению респондентов, оказались оснащенность школ компьютерами и лабораторным оборудованием, кадровая обеспеченность. Вне внимания участников опроса не остался и аспект гуманизации образования. Среди приоритетов в школьном образовании опрошенные назвали передачу знаний и формирование кругозора (48%), развитие аналитического мышления и умения рассуждать (41%), развитие индивидуальных способностей и талантов (39%) [3].

Если раньше от образования требовалось передача определенного набора знаний обучающимся, то современное развитие общества ставит перед образованием другую цель – образование должно способствовать личностному развитию, раскрытию и развитию способностей обучающихся, что требует изменения в системе обучения, предполагает изменение методов и приемов обучения. Осуществление цели современного образования возможно при условии реализации принципов гуманизации и индивидуализации в образовательном процессе. Цель статьи – исследование гуманизации как направления развития образования в цифровую эпоху.

Материалы и методы

Одним из трендов в развитии системы современного образования является ее гуманизация, которая определяется как «создание условий, направленных на раскрытие и развитие способностей человека, его позитивную самореализацию, в основе чего лежит уважение к человеку и вера в него, определение целей, содержания, организации и средств его жизнедеятельности, а также характер взаимодействия с окружающими людьми, в целом – средой» [7, с. 91]. Из содержания данного определения следует, что гуманизация образования предполагает единство общекультурного, социального, нравственного и профессионального развития личности.

Истоком тенденции гуманизма, наиболее близким к современной эпохе, являются идеи Вильгельма фон Гумбольдта, который в соответствии с идеалом неогуманизма провел в начале XIX века реформу образования в Пруссии. Идеи этого мыслителя являются важными для понимания процесса гуманизации образования в цифровую эпоху. Гумбольдт отказался от абстрактных идеалов в образовании, свойственных эпохе Просвещения. Он подчеркивал, что значимость образования заключается в том, чтобы помочь индивиду прийти к самому себе, раскрыть свои сущностные силы, реализовать полноту отношения человека к миру. Для этого необходимо изучение языка и традиций античности, которые способствуют всестороннему развитию личности. Образование, по Гумбольдту может преодолеть антиномии мира модерна, нарушающие целостность и гармонию человека [2, с. 58]. В образовании Гумбольдт ориентирован на индивидуальность, что также подчеркивает гуманистическую направленность его концепции.

Процесс гуманизации обеспечивается развивающейся методологией гуманистической педагогики. Ученые работают над формированием целостной концепции гуманизации, связывая ее с развитием в педагогике личностного подхода, актуализированного в психологии и философии [17, с. 117]. Суть этого подхода, как определил А. Маслоу, «заключается в том, что цель воспитания и предмет воспитания – сам человек и цели гуманистические, то есть отвечающие интересам человека» [12, с. 180]. Гуманизацию образования нельзя рассматривать в отрыве от технологических достижений человечества. Век прогресса предлагает все больше технических возможностей, которые могут быть применены и в процессе преподавания. Необходим разумный баланс в сочетании возможностей цифровой эпохи и принципов гуманизации образования.

Сегодня мир вступил в эпоху тотальной информатизации, и нет сомнений в том, что будущее за цифровыми технологиями, что обостряет вопросы идеологизации функционирующей в социальном пространстве информации [31]. Все доступнее становятся различные продукты цифровых технологий. По данным аналитической компании

GfK, к началу 2019 г. аудитория интернет-пользователей в России среди населения старше 16 лет составила 90 миллионов человек, т.е. проникновение интернета достигло отметки 75,4% взрослого населения страны, а доля пользователей интернета на мобильных устройствах достигла 61% [16].

Прежде всего, следует отметить, что аудитория пользователей цифровых технологий растет прежде всего за счет учащейся молодежи. Чаще всего эта категория населения выходит в Интернет со смартфонов и планшетов, что открывает широкие возможности для доступа к различным контентам, в том числе образовательным. Цифровые технологии позволяют в значительной мере обеспечить доступ к единому пространству образовательных ресурсов [1], что предоставляет равные возможности для получения качественного образования обучающимся независимо от их места жительства. Информатизация позволяет интенсифицировать процесс организации контрольных мероприятий по проверке знаний обучающихся через организацию онлайн-тестирования, интернет-олимпиад и т. д. Все эти инструменты позволяют создавать систему отслеживания успеваемости и прогресса учащегося. Компьютерные технологии позволяют преподавателям создавать разнообразные модульные образовательные блоки, учитывающие скорость овладения новыми знаниями, глубину изучения предмета и качество усвоения пройденного материала.

В рамках гуманизации образования в средних, средних специальных и высших учебных заведениях все большую популярность приобретает направление по организации и осуществлению проектной деятельности. Этот формат предполагает работу в команде, где все участники равноправны. Проектная работа позволяет ставить конкретные задачи перед группой, где участники сами определяют алгоритм работы, распределяют обязанности, планируют время, находят и анализируют информацию и презентуют итоги коллективной работы. «При взаимодействии в процессе групповой работы возникает рефлексия, перестраивается мотивационная сфера, и обучающиеся эффективнее овладевают новыми способами деятельности» [7, с. 102]. Проектная работа предполагает изменение роли преподавателя. Здесь преподаватель перестает быть единственным источником знаний. Он выступает в качестве консультанта. Его задача – предложение новых методов обучения, выстраивания алгоритма обучения, правильное и своевременное «дирижирование» образовательным процессом.

Цифровые технологии сегодня в России уже в немалой степени влияют на определение направлений дальнейшего развития современного образования. Прежде всего, это выражается в развитии и распространении дистанционного и электронного обучения. Как отмечают эксперты, «для России дистанционное высшее образование гораздо более актуально, чем для большинства стран мира – мы живем в огромной стране, и далеко не каждый может позволить себе обучение в желанном ВУЗе на очном или даже на заочном» [11].

Результаты исследования и их обсуждение

В традиционном и индустриальном обществе социализация была жесткой, принудительной, являлась насильем. Такое понимание социализации раскрывалось в работах А. Шопенгауэра, Ф. Ницше, З. Фрейда. Они рассматривали культуру как аскетизм и дисциплину, предполагающую отказ от желаний, наслаждений, подавляющей и подчиняющей человека. Достаточно подробно данная проблематика раскрыта и в рабо-

тах М. Фуко. Принудительная социализация сохраняла и поддерживала дисциплину, порядок, обеспечивала сохранение общества, часто в ущерб конкретным индивидам [2, с. 175-177].

В современном постиндустриальном обществе социализация меняется, она становится мягкой, умеренной [10, с. 262], исходя из логики индивидуализации общества. Над человеком не довлеет власть традиции, человек имеет возможность выбирать различные варианты профессиональной реализации, образования, вероисповедания и др. В большей степени, чем традиционные авторитеты школы, семьи, церкви, партии на человека оказывают влияние медийные информационные потоки. В современных условиях образовательная стратегия должна предусматривать формирование и развитие у обучающихся навыков и способностей рационального анализа и оценки сообщений, идущих от СМИ, что требует обучения молодого поколения языковому и социокультурному анализу [20; 21; 26]. Данная необходимость обусловлена тем, что современное общество живет в цифровом пространстве, в котором функционирует не только информация, адекватная реальности и развитию общества, науки и техники, но и ложный, вредный онлайн-контент.

В 2017 году в Страсбурге (Франция) К. Уордл и Х. Дерахшан, исследователи Harvard's Shorenstein Center on Media, Politics And Public Policy, выступили с докладом перед Советом Европы, посвященном вопросам междисциплинарной структуры исследований и разработки политики в области информации [34]. К. Уордл и Х. Дерахшан рассмотрели формы ложной и вредной информации, которые включают семь типов нарушений в информационной сфере, а именно: сфабрикованный контент (новый контент на 100% ложный, предназначен для обмана и вреда), импровизировать контент (подражание подлинным источникам), вводящее в заблуждение содержание (вводящее в заблуждение использование информации для постановки проблемы или отдельного лица), сатира или пародия (намерения причинять вред нет, однако может привести к обману), ложное соединение (заголовки, изображения и подписи не поддерживают контент), ложный контекст (подлинный контент передается с ложной контекстной информацией), контролируемый контент (подлинная информация или образы используются для обмана) [34, с. 17].

Обучение медийной грамотности в области доступа, анализа, производства и рефлексии над окружающей человека информацией, требует разработки методов преподавания и внедрения стандартов в профессиональную деятельность специалистов [8; 21; 23]. Директор Программы сравнительных исследований медиа в Массачусетском технологическом институте Генри Дженкинс и другие участники данной программы считают, что недостаточно размышлять о предвзятости читателя и автора в киберпространстве, где идентичность меняется; современные медиа функционируют в мире пост-правды, одним из шагов к развитию навыков интерпретации и рационального отношения к которому является образование, обучение созданию собственного медиа-сообщения и др., что позволит будущим практикам понять сложности передачи смыслов и научит их грамотно оценивать информационные потоки и создавать эффективную коммуникацию с людьми [22].

Йонти Фризем, исследователь и преподаватель медиа, считает, что необходимо объединить медиа анализ с медиа производством в педагогическом процессе [20]. Если в качестве преподавателей грамотности в области массовой информации принять представление Маклюэна о средствах массовой информации как о расширении человеческого тела и разума, то необходимо в образовательном процессе иметь в

виду, как учащиеся могут использовать средства массовой информации как часть своей идентичности [13]. Современные школьники и студенты считают, что их мобильные устройства являются неотъемлемой частью их собственной идентичности, поэтому одной из задач образовательного процесса – научить их предвидеть и понимать последствия потребления медиа, этические последствия медиа-сообщений, которые они получают и отправляют. Обучение медиаграмотности позволит людям использовать медиа в соответствии с более высокими этическими и техническими стандартами, которые в то же время могут удовлетворить когнитивные, социальные и эмоциональные потребности современных студентов [20, с. 187].

Медиа способствуют индивидуализации жизни людей, благодаря разнообразию содержания, ориентации на настоящее, представленное в новостной форме. При этом, у человека происходит утрата корней, потеря ориентиров, разрушение ценностной иерархии. Модернизация приводит к умножению выборов, традиция перестает восприниматься как священная и незабываемая, многие сферы человеческого существования, которые ранее воспринимались как предопределенные судьбой, сейчас зависят от выбора индивида. Таким образом сциентизм, линейный характер, монолизм, авторитаризм и механицизм, являющиеся сущностными характеристиками парадигмы образования, возникшего в результате научной революции XVII–XVIII веков в цифровой эпохе меняются на антисциентизм, нелинейность, диалогизм, демократичность в образовании. В этом процессе важную роль играют цифровые технологии. Они предполагают разнообразие, многообразие образовательных ситуаций, в том числе, обучение без учителя, частично контролируемое обучение, обучение с подкреплением, использование нейронной сети [5, с. 94].

Современная образовательная система призвана учитывать запрос нового поколения людей, которые родились и выросли в цифровом мире. Люди, родившиеся в 90-е гг. XX века и позже Д. Тапскот назвал «Net Generation» [27], Л. Розен – «iGeneration» [28], американские ученые Н. Хоув и В. Штраус – поколением миллениалов (миллениум – тысячелетие) [32; 33], ван Дейк, Поэлл и де Ваал – обществом платформы, на том основании, что в последнее десятилетие онлайн-общение привело к изменению отношения людей к информации и расширило возможности взаимодействия с людьми по отношению к традиционным способам общения людей, подразумевающие общение в рамках и через границы [18].

Л. Розен обращается к вопросу об особенностях нового поколения и предлагает использовать для его характеристики термин «iGeneration», где в «i» представлено как тип цифровых технологий, которые популярны у детей и подростков (iPhone, iPod, Wii, iTunes и т. д.), так и высоко индивидуализированные виды деятельности, которые эти технологии делают возможными [28; 29; 30]. Современная молодежь выросла в эпоху быстро меняющихся гаджетов. Молодые люди проводят значительное время со смартфоном. Мобильный телефон в отличие от традиционной книги, традиционного телевидения, формирует их сознание. Феномен современной молодежи связан с тем, что цифровая среда меняется гораздо быстрее, чем растет поколение. Раньше человек развивался, где телевидение радикально не менялось, разве что дизайн. Техника менялась человеком раз в пятьдесят лет. Сейчас, пока человек вырастет из ребенка до взрослого, он несколько раз успеет поменять свое техническое оснащение. Постоянно появляются новые гаджеты, которые становятся востребованными в обществе. Л. Розен делает вывод, что предоставление информации с помощью различных методов и источников помогает обучающимся развить более богатое и сложное представление

об изучаемом материале, что приводит к необходимости трансформации образовательного процесса.

Для детей и молодежи поколения «i» характерно то, что они родились в мире высоких технологий и средств массовой информации, им свойственно электронное общение, присуща потребность в многозадачности. Обычно в школе требуется от обучающихся выполнение одной задачи (слушать учителя, заполнение рабочей тетради и т. д.), однако современные цифровые ресурсы позволяют соответствовать индивидуальным потребностям обучающегося (видео для тех, кому комфортнее кинестетические и слуховые модальности, письменные газетные репортажи для тех, кто лучше учится с помощью визуальных модальностей, и даже интерактивные веб-сайты для тех, кому комфортнее в тактильном и кинестетическом стиле обучения). В связи с этим, процесс обучения должен учитывать потребности нового поколения для успешного обучения, что делает его творческим процессом и позволяет реализоваться как преподавателю, так и обучающемуся [14; 25].

Л. Розен описывает поколение iGeneration как людей, погруженных в технологии, и чей технический мир открыт 24/7. Поэтому образовательный процесс должен переориентироваться в направлении цифровизации, что позволит не только больше вовлекать учащихся в процесс обучения, но и освободить время в аудиториях, чтобы помочь осознать обучающимся огромное количество информации, которая их окружает [28].

Формируются новые черты человека, новые особенности его сознания, важные для процесса образования. Согласно Н. Хоуву и В. Штраусу, миллениалы воспринимают себя существующими в игровой реальности, они постоянно находятся в состоянии игры [32]. Компьютерные игры, квесты, соревнования на работе. В игре все не серьезно, важны индивидуальные достижения. Вместо модернистского принципа функциональности, в котором знание применяется в соответствии с поставленными целями, здесь господствует ролевой принцип.

Посредством игры реальность воспринимается как шоу, что коррелирует с концепцией «общества спектакля» Ги Дебора [4]. Человек постоянно себя кем-то представляет, он хочет кем-то казаться, и это накладывает отпечаток на коммуникации, социальные отношения, разъедает авторитеты. Если для предыдущих поколений фигура родителя, священника, учителя являлась серьезной, внушала с одной стороны, доверие, а с другой уважение и страх, то сейчас это воспринимается как роль. В образовании студент, который приходит сдавать экзамен, понимает, что он находится в роли студента, и не полагает эту «маску» чем-то ключевым для своей личности, не идентифицируется с ней. Студент в данной ситуации понимает, что и преподаватель играет роль, и его авторитет уже не может быть безусловным. Таким образом, игровой компонент сознания выходит на первый план, в образовании геймификация также становится актуальной и востребованной. Погружение в виртуальную реальность, мир ярких красок, который является альтернативой серой обыденной реальности, дает дополнительные возможности в самореализации и делает виртуальную реальность основной для нового поколения, что актуализирует онтологическую проблему переживания человеком собственного бытия и его осознание [24]. Мир оффлайн становится вторичным по отношению к миру онлайн. Диджитализация жестко задает правила в социуме, которые необходимо освоить, либо человек выпадает из социума.

Игра становится важнейшим принципом современного образования, поскольку именно через игру происходит обучение, образование и целостное развитие человека, о котором в эпоху модерна писал В. Гумбольдт. При этом игра не терпит зашкали-

вающей сложности, сложность должна быть строго дозирована, иначе современному человеку становится скучно, он бросает игру, переключается в другие, более легкие игровые форматы. Поэтому сложная научная информация в эпоху «мягкой социализации» нуждается в популяризации, в легком и доступном изложении. Мы видим популярность таких каналов как «Дискавери», «Арзамас», «Постнаука», которые в короткой и доступной форме рассказывают о явлениях окружающего мира.

Еще одной важной характеристикой поколения «мягкой социализации» является следование моде, брендам. Принцип игры предполагает, что игроку необходима оболочка, упаковка, яркий образ, привлекающий внимание. Иначе герой игры не будет отличаться от других, здесь нужна уникальная «аватарка», отражающая модные тенденции. Как пишет Ж. Липовецки: «Мода – наш закон, поэтому вся наша культура создает культ Нового, легитимируя достоинства настоящего времени как вечные достоинства» [10, с. 308].

Процессы взаимодействия в цифровой реальности происходят на значительной скорости, время заметно уплотняется, ускоряется [15], что сказывается и на темпе образовательных процессов. Сознание при этом, значительно лучше воспринимает визуальные образы. Восприятие информации происходит успешнее, если она закодирована в визуальном коде. Словесный код становится архаичным, его освоение требует много времени и усилий. Современное поколение мыслит образами, «иконками», «смайликами», «эמודзи», поскольку картинки можно заметить, оценить, быстро интерпретировать даже на высокой скорости, что невозможно сделать с текстом или речью. Развитие визуальных технологий включает в себя видео-формат представления информации. Через видео, иллюстрированные подкасты в сети, анимированную инфографику современное поколение получает информацию, и это становится более востребованным в образовании. Образование в современную цифровую эпоху должно предлагать игровые форматы, тяготеть к коротким формам, использовать визуализацию, ориентироваться на желание человека быть уникальным в соответствии с модными тенденциями. Все эти характеристики выходят за рамки традиционной передачи знаний, умений и навыков, превосходят модели компетенций, становясь более пластичными и подвижными.

Современное цифровое общество индивидуалистично, в нем общности создаются и существуют зачастую посредством виртуальности, а реальности социальные связи могут быть ослаблены. Индивидуалистические тенденции современного общества Ж. Липовецки называет нарциссизмом, в котором существует новый тип человека, ориентированного в первую очередь, на самого себя, свои желания, свою телесность, воспринимающего мир и других через данную призму [9, с. 79]. Ж. Липовецки указывает на то, что данная тенденция во многом действует как дегуманизация человека, разрушая привычные связи с миром и социумом. Так, для нарциссизма характерно существование в настоящем, без связи с прошлым и будущим [9, с. 81], потерей идентичности, гедонизмом [9, с. 88–89, 126–127], равнодушием [9, с. 115]. При этом, возможно найти и положительные стороны такой радикальной индивидуализации современного общества. Ж. Липовецки называет это умиротворением, когда в обществе ослабевают насилие и подавление, преобладают демократические процессы [9, с. 290]. Из процесса воспитания и образования уходит физическое воздействие, телесные наказания, применяемые в прошлые эпохи [9, с. 290].

Нацеленность современного индивидуализма на личностные достижения является перспективной основой для мотивации каждого человека к образованию,

которое становится принципиально незавершенным процессом, поэтому появляется концепция life learning education, т.е. постоянного образования в течение всей жизни. Важной проблемой современного индивидуализированного общества видится одиночество, что делает необходимым поиск способов его преодоления [19]. Шведский экономист К. Нордстрем в 2016 г. на Sinergy Global Forum отметил, что в Швеции за последнее десятилетие значительно увеличилось число домохозяйств с одним человеком. Ж. Липовецки также отмечает, что в Париже половина домохозяйств состоит из одиночек [10, с. 325]. Взаимодействуя друг с другом посредством гаджетов, людям становится достаточно сложно выйти на непосредственные межличностные отношения. Возникает кризис коммуникации. В восстановлении непосредственных межличностных отношений может сыграть свою роль современное образование.

Заключение

Российская система образования долгое время была ориентирована на углубленное изучение общеобразовательных дисциплин, а компоненты образовательной программы, ориентированные на гуманистическое, личностно-ориентированное развитие учащихся, имели второстепенное значение или вообще оставались вне внимания. В условиях интенсификации межгосударственных отношений во всех сферах общественной жизни, глобализационных процессов российская система образования сталкивается с вызовами, своевременное реагирование на которые является одним из главных условий успешного существования России в мировой системе.

Решение проблемы неизбежно заключается в изменении отношения к личности. В таком случае основным смыслом образования становится развитие личности, ее совершенствование, повышение ее духовного потенциала и ответственности [6]. Следовательно, такой подход может быть реализован через гуманизацию всех сфер жизни общества, и особенно образования. Образование противостоит тенденциям дегуманизации, распаду целостности личности своей направленностью на сохранение творческих сил человека, развитие универсальных способностей к осмыслению действительности.

Задача современного образования – научить человека жить на уровне культуры и самых прогрессивных идей своего времени, ориентироваться в современном мире, где взаимодействие с информацией требует от человека подготовленности к ее критическому восприятию. Стремительно меняющийся мир требует реагирования на вызовы и внедрения новейших технологий в образовательный процесс. Как показывает опыт развитых стран, все более востребованным становится практико-ориентированное образование, которое невозможно без гуманизации образования и использования цифровых технологий. Однако пока рано утверждать, что российское образование окончательно перешло на цифровые технологии, и как будет выглядеть система образования в цифровую эпоху. Россия еще находится на ранней стадии развития данного процесса; необходимы структурные изменения, которые определили бы вектор дальнейшего развития системы образования. Хотя и не приходится сомневаться в том, что будущее образования за цифровыми технологиями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боуэн У.Г. Высшее образование в цифровую эпоху. Москва: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2018. 244 с.
2. Вульф К. Антропология воспитания. М.: Праксис, 2012. 295 с.
3. ВЦИОМ: Об отношении россиян к системе школьного образования, 15-17 августа 2019 года [Электронный ресурс]. URL: <https://www.wciom.ru> (дата обращения: 15.09.2019).
4. Дебор Г. Общество спектакля. М.: Логос, 1999. 224 с.
5. Доэрти П., Уилсон Дж. Человек + машина. Новые принципы работы в эпоху искусственного интеллекта. М., 2019. 304 с.
6. Дьячкова М. А. Духовно-нравственное воспитание как социально-педагогический феномен // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 4 (28). С. 23–28.
7. Иванова С. В. Гуманизация образования: цели, задачи и условия // Ценности и смыслы. 2010. № 2 (5). С. 91–109.
8. Кириллова Н. Б. Человек и миф в пространстве медиареальности // Культура и искусство. 2012. № 2. С. 78–86.
9. Липовецки Ж. Эра пустоты. Эссе о современном индивидуализме. СПб: Владимир даль, 2001. 330 с.
10. Липовецки Ж. Империя эфемерного. Мода и ее судьба в современном обществе. М.: Новое литературное обозрение, 2012. 336 с.
11. Пупков А. Н., Телешева Н. Ф. Российское образование в цифровую эпоху: состояние и перспективы // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 3–1. С. 116–119. [Электронный ресурс]. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=4770> (дата обращения: 15.09.2019).
12. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1997. 430 с.
13. Маклюэн М. Понимание медиа М.; Жуковский: КАНОН-пресс-Ц., Кучково поле, 2003. 464 с.
14. Томюк О. Н. Творчество: онтологический аспект // Эпистемы. Сборник научных статей. Екатеринбург: Издательство: Ажур. 2013. С. 82–90.
15. Хуэй Ю. Технологическое знание в эпоху автоматизации. Доклад на симпозиуме IV Уральской индустриальной биеннале. 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://syg.ma/@uralskii-filial-gtssi-rosizo/iuk-khuei-tiekhnologhichieskoie-znaniie-v-epokhu-avtomatizatsii> (дата обращения: 15.09.2019).
16. Цифра дня: Сколько человек пользуются интернетом в России? [Электронный ресурс]. URL: <https://news.rambler.ru/internet/41563983/> (дата обращения: 15.09.2019).
17. Чепеленко К. О. Гуманизация в пространстве непрерывного образования // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 17 (1). С. 117–120.
18. Dijck J., Poell T., de Waal M. The platform society: Public values in a connective world. Oxford, UK: Oxford University Press, 2018. 240 p.
19. Farkhidinova O. M., Shumkova V. A., Overcoming ontological alienation in the urban environment // Journal of Siberian Federal University – Humanities and Social Sciences. 2019. Vol. 12 (5). Pp. 771–779.
20. Friesem Y. Teaching Truth, Lies, and Accuracy in the Digital Age: Media Literacy as Project-Based Learning // Journalism & Mass Communication Educator. 2019. Vol. 74 (2). Pp. 185–198.
21. Hobbs R. Create to learn: Introduction to digital literacy. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2017. 304 p.
22. Jenkins H., Clinton K., Purushotma R., Robison A. J., Weigel M. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. EE. UU.: MacArthur Foundation. 2009. 68 p.
23. Jenkins H., Purushotma R., Weigel M., Clinton K., & Robison A. J. Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. Cambridge, MA: MIT Press, 2009.
24. Kerimov K., Kerimov T. The evanescent thing: Heidegger and Ozu // KronoScope. 2014. Vol. 14 (2). Pp. 195–210.
25. Merenkov A., Sushchenko A. How university students develop and meet their need for additional education // Voprosy Obrazovaniya. 2016. Vol. 2016 (3). Pp. 204–223.
26. Olkhovikov G. K., Schroeder-Heister P. On flattening elimination rules // Review of Symbolic Logic. 2014. Vol. 7 (1). pp. 60–72.
27. Tapscott D. Growing up digital: The rise of the Net Generation. New York: McGraw-Hill, 1999.
28. Rosen L. Teaching the iGeneration // Educational Leadership. 2007. № 68 (5). Pp. 10–15.
29. Rosen L. Me, MySpace, and I: Parenting the Net Generation. New York: St. Martin's Press, 2007. 272 p.
30. Rosen L. Rewired: Understanding the iGeneration and the Way They Learn. New York: Palgrave Macmillan, 2009. 250 p.
31. Rudenkin D. V., Loginov A. V. Ideology in late modern society: Disappearance or transformation? [Идеология в обществе позднего модерна: исчезновение или трансформация?] // Sotsiologicheskoe Obzrenie. 2018. № 17 (3). Pp. 197–220.
32. Strauss W., Howe N. Generations: The History of America's Future 1584 to 2069. HarperCollins, 1992. 544 p.
33. Strauss W., Howe N. The Fourth Turning: An American Prophecy. New York: Broadway Books. 1997. 400 p.
34. Wardle C., Derakhshan H. Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making (Report № DGI(2017)09). Strasbourg, France: Council of Europe. 2017. Retrieved from <https://shorensteincenter.org/information-disorderframework-for-research-and-policy-making/> (дата обращения: 15.09.2019).

REFERENCES

1. Bowen U. G. Higher education in the digital age. Moscow, HSE Publishing House Publ., 2018. 2424 p. (in Russ.)
2. Wulf K. Anthropology of education. Moscow, Praxis Publ., 2012. 295 p. (in Russ.)
3. VTsiOM: On the attitude of Russians to the school system, August 15–17, 2019 [Elektronnyj resurs]. Available at: <https://www.wciom.ru> (accessed 15 September 2019). (in Russ.)
4. Debord G. La Société du spectacle. Moscow, Logos Publ., 1999. 224 p. (in Russ.)
5. Doherty P., Wilson J. Man + machine. New principles of work in the era of artificial intelligence. Moscow, 2019. 304 p. (in Russ.)
6. Dyachkova M. A. Spiritual and moral education as a socio-pedagogical phenomenon. *Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University*, 2008, no. 4 (28), pp. 23–28. (in Russ.)
7. Ivanova S. V. Humanization of education: goals, objectives, and conditions. *Values and meanings*, 2010, no. 2 (5), pp. 91–109. (in Russ.)
8. Kirillova N. B. Man and myth in the space of media reality. *Culture and Art*, 2012, no. 2, pp. 78–86. (in Russ.)
9. Lipovetski J. Era of emptiness. An essay on contemporary individualism. St. Petersburg, Vladimir Dal Publ., 2001. 330 p. (in Russ.)
10. Lipovetsky J. Empire of the Ephemeral. Fashion and its fate in modern society. Moscow, New Literary Review Publ., 2012. 336 p. (in Russ.)
11. Pupkov A. N., Telesheva N. F. Russian education in the digital age: state and prospects. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2014, no. 3–1, pp. 116–119. Available at: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=4770> (accessed 15 September 2019). (in Russ.)
12. Maslow A. G. The far reaches of the human psyche. Saimt-Petersburg, 1997. 430 p. (in Russ.)
13. McLuhan M. Understanding Media M.; Zhukovsky: CANON-press-Ts., Kuchkovo field, 2003. 446 p. (in Russ.)
14. Tomyuk O. N. Creativity: ontological aspect. Epistemes. Collection of scientific articles. Ekaterinburg, Publ. Azhur, 2013. pp. 82–90. (in Russ.)
15. Hui Yu. Technological knowledge in the era of automation. Report at the Symposium IV of the Ural Industrial Biennale. 2019. Available at: <https://syg.ma/@uralskii-filial-gtssi-rosizo/iuk-khuei-tiekhnologhichieskoie-znaniie-v-epokhu-avtomatizatsii> (accessed 15 September 2019). (in Russ.)
16. The figure of the day: How many people use the Internet in Russia? Available at: <https://news.rambler.ru/internet/41563983/> (accessed 15 September 2019). (in Russ.)
17. Chepelenko K. O. Humanization in the space of continuing education. *News of the Saratov University. New Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2017, vol. 17 (1), pp. 117–120. (in Russ.)
18. Dijck J., Poell T., de Waal M. The platform society: Public values in a connective world. Oxford, UK: Oxford University Press, 2018. 240 p.
19. Farkhidinova O. M., Shumkova V. A., Overcoming ontological alienation in the urban environment. *Journal of Siberian Federal University – Humanities and Social Sciences*, 2019, vol. 12 (5), pp. 771–779.
20. Friesem Y. Teaching Truth, Lies, and Accuracy in the Digital Age: Media Literacy as Project-Based Learning. *Journalism & Mass Communication Educator*, 2019, vol. 74 (2), pp. 185–198.
21. Hobbs R. Create to learn: Introduction to digital literacy. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2017. 304 p.
22. Jenkins H., Clinton K., Purushotma R., Robison A. J., Weigel M. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. EE. UU.: MacArthur Foundation, 2009. 68 p.
23. Jenkins H., Purushotma R., Weigel M., Clinton K., & Robison A. J. Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st Century. Cambridge, MA: MIT Press, 2009.
24. Kerimov K., Kerimov T. The evanescent thing: Heidegger and Ozu. *KronoScope*, 2014, vol. 14 (2), pp. 195–210.
25. Merenkov A., Sushchenko A. How university students develop and meet their need for additional education. *Journal of Educational Studies Moscow*, 2016, vol. 2016 (3), pp. 204–223.
26. Olkhovikov G. K., Schroeder-Heister P. On flattening elimination rules. *Review of Symbolic Logic*, 2014, vol. 7 (1), pp. 60–72.
27. Tapscott D. Growing up digital: The rise of the Net Generation. New York: McGraw-Hill. 1999.
28. Rosen L. Teaching the iGeneration. *Educational Leadership*, 2007, no. 68 (5), pp. 10–15.
29. Rosen L. Me, MySpace, and I: Parenting the Net Generation. New York: St. Martin's Press, 2007. 272 p.
30. Rosen, L. Rewired: Understanding the iGeneration and the Way They Learn. New York: Palgrave Macmillan, 2009. 250 p.
31. Rudenkin D. V., Loginov A. V. Ideology in late modern society: Disappearance or transformation?. *Russian Sociological Review*, 2018, no. 17 (3), pp. 197–220.
32. Strauss W., Howe N. Generations: The History of America's Future 1584 to 2069. HarperCollins, 1992. 554 p.
33. Strauss W., Howe N. The Fourth Turning: An American Prophecy. New York: Broadway Books. 1997. 400 p.
34. Wardle C., Derakhshan H. Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making (Report No. DGI (2017) 09). Strasbourg, France: Council of Europe. 2017. Retrieved from <https://shorensteincenter.org/information-disorderframework-for-research-and-policy-making/> (accessed 15 September 2019).

Информация об авторах

Шуталева Анна Владимировна

(Россия, г. Екатеринбург)

Доцент, кандидат философских наук, Департамент философии

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина

E-mail: a.v.shutaleva@urfu.ru

ORCID ID: 0000-0003-1845-4417

Керимов Александр Алиевич

(Россия, г. Екатеринбург)

Доцент, доктор политических наук, доцент кафедры политических наук Департамента политологии и социологии

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина

E-mail: kerimov68@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-5807-9810

Циплакова Юлия Владимировна

(Россия, г. Екатеринбург)

Доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры истории философии, философской антропологии, эстетики и теории культуры Департамента философии

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина

E-mail: julia.tsiplakova@urfu.ru

ORCID ID: 0000-0001-7559-5692

Information about the authors

Anna V. Shutaleva

(Russia, Ekaterinburg)

Associate Professor, PhD in Philosophy, Department of Philosophy

Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin

E-mail: a.v.shutaleva@urfu.ru

ORCID ID: 0000-0003-1845-4417

Alexander A. Kerimov

(Russia, Ekaterinburg)

Associate Professor, Doctor of Political Science, Associate Professor of political science Department of political science and sociology

Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin

E-mail: kerimov68@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-5807-9810

Yulia V. Tsiplakova

(Russia, Ekaterinburg)

Associate Professor, PhD in Philosophy, Associate Professor of Department of History of Philosophy, Philosophical Anthropology, Aesthetics and Theory of Culture, Department of Philosophy

Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin

E-mail: julia.tsiplakova@urfu.ru

ORCID ID: 0000-0001-7559-5692



Р. Р. Муслумов

Проблемы формирования правового самосознания личности

Актуальность рассматриваемой проблемы определяется наличием противоречия между социальными условиями, предъявляющими особые требования к формированию правового самосознания личности и недостаточной изученностью психолого-педагогических факторов и механизмов его развития, а также слабой разработанностью теоретико-методологических аспектов проблемы. Методологической основой теоретического исследования явился системно-структурный подход; применялись общенаучные методы анализа и синтеза, индукции и дедукции, единства исторического и логического; объект рассматривался на стыке психологии и права. Результаты исследования показали, что правовое самосознание личности выступает одновременно как процесс и как результат выработки личностью относительно устойчивой осознанной системы представлений о самой себе в правовом пространстве, осознание себя субъектом права, своей роли, целей, интересов, ценностных ориентаций, идеалов и мотивов правового поведения. Это выделение себя, отношение к себе, оценка своих возможностей в правовых отношениях, которые являются необходимым компонентом правового сознания как целого. В зависимости от субъекта правовое самосознание может выступать в форме индивидуального и в форме социального самосознания (больших и малых социальных групп). Правовое самосознание не имеет самостоятельного пути развития отдельного от развития личности. Правовое самосознание – динамичное, исторически развивающееся образование, выступающее на разных уровнях и в разных формах, является сложным структурным образованием. Правовое самосознание личности включает три основных компонента: когнитивный, эмоционально-оценочный (самоотношение), поведенческий. Каждый из рассмотренных компонентов в свою очередь имеет сложную структуру, отражающую разнообразные процессы, модальности «Я», механизмы правового самосознания. Происхождение деформаций правового самосознания личности объясняется нарушениями в его структуре и функциях. Определены новые направления в исследовании феномена правового самосознания личности, среди которых явления травли и кибертравли, харассмента, правовой активности, криминальных и асоциальных субкультур, правовое самосознание представителей ЛГБТ, экологическое сознание.

Ключевые слова: самосознание, образ Я, Я-концепция, структура правового самосознания, компоненты, самооценка, развитие самосознания, деформации правового самосознания, саморазвитие, саморегуляция, самоконтроль, защитные механизмы

Ссылка для цитирования:

Муслумов Р. Р. Проблемы формирования правового самосознания личности // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 44-54. doi: 10.32744/pse.2019.6.4



R. R. MUSLUMOV

Issues of formation of legal consciousness of personality

The relevance of this issue is a contradiction between the social conditions requiring special requirements for the formation of legal consciousness of a person and insufficient knowledge of psychological and pedagogical factors and mechanisms of its development, weak development of theoretical and methodological aspects of the problem. The methodological basis of the theoretical research was the system-structural approach; general scientific methods of analysis and synthesis, induction and deduction, unity of historical and logical were applied; the object was considered at the interface of psychology and law. The results of the study showed that the legal consciousness of the person acts both as the process and as the result of the development by the individual of a relatively stable conscious system of representations about himself in the legal space, consciousness as a subject of law, roles, goals, interests, value orientations, ideals and motives of legal behavior. It is the identification of oneself, attitude and the assessment of the possibilities in legal relations, which are a necessary component of legal consciousness as a whole. Legal consciousness can act in the form of individual and in the form of social consciousness depending on the subject (large and small social groups). Legal consciousness does not have an independent path of development separate from the development of the individual. Legal identity - a dynamic, historically developing education, acting at different levels and in different forms, is a complex structural entity. Legal consciousness of a person includes three main components: cognitive, emotionally-evaluative (self-attitude), and behavioral. Each of the considered components, in turn, has a complex structure that reflects a variety of processes, modalities of "I", and mechanisms of legal consciousness. The origin of deformations of a person's legal consciousness is explained by violations in its structure and functions. New directions have been identified in the study of the phenomenon of legal consciousness of the person, including the phenomena of bullying and cyberbullying, harassment, legal activity, criminal and antisocial subcultures, legal consciousness of LGBT persons and ecological consciousness.

Key words: consciousness, self-identity, one's self-concept, structure of legal consciousness, components, self-assessment, development of consciousness, deformation of legal consciousness, self-development, self-regulation, self-control, defense mechanism

For Reference:

Muslimov, R. R. (2019). Issues of formation of legal consciousness of personality. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 44-54. doi: 10.32744/pse.2019.6.4

Введение

Современный человек должен быть эффективен в том, что он делает, успешно вступать во взаимодействие, включаться в многочисленные общественные и организационные системы. Выстраивание коммуникации, видение своих возможностей, способность применить себя требует от индивида знания и исполнения собственных прав и обязанностей. Проблема развития правового самосознания личности является одной из центральных в процессе демократизации, становления правового государства и гражданского общества, что приводит к необходимости исследования правосознания в свете психолого-педагогических аспектов его формирования. Правовое самосознание является важнейшей внутренней предпосылкой поведения человека в различных сферах общественных отношений, которые регулируются нормами права. Проблема носит междисциплинарный характер, и несмотря на большое количество работ, посвященных изучению самосознания личности, и сегодня не разработана концепция правового самосознания, не получили должного психологического обоснования теория, методология, методы и система практических мер по развитию правового самосознания личности в условиях нестабильного трансформирующегося общества.

Важнейшим источником преобразований в сфере права является не только непосредственно законодатель, но и опосредовано изменяющееся общественное мнение, которое через «петлю обратной связи» воздействует на общество и его нормы [1, с. 33–40]. Согласно «петле Фридмана», отражаясь в общественном мнении, закон изменяется, находит определенное русло в своем воплощении, так решается задача согласованности правовой идеологии и правовой психологии.

Правовое самосознание тесно связано с феноменом самосознания личности, сущность и вопросы формирования которого как основы человеческой субъективности, рассматривались уже в античной философии Сократом, Платоном, Аристотелем, Плотинем, в средние века эта проблема анализируется Августином Блаженным, Фомой Аквинским, в эпоху Возрождения и в Новое время Н. Кузанским, Р. Декартом, Ф. Бэконом, Б. Спинозой, Дж. Локком, Г. В. Лейбницем, Г. Гегелем, И. Кантом и др. [2]. В современной психологии среди зарубежных ученых самосознание и способы его формирования изучали А. Адлер, У. Джемс, Р. Бернс, Ч. Кули, Дж. Мид, А. Маслоу, Р. Кеттел, К. Роджерс, Г. Олпорт, К. Хорни, К. Юнг, Э. Эриксон, Э. Фромм, З. Фрейд и многие другие. В отечественной психологии проблема самосознания анализируется в работах Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейн, И. С. Кона, К. А. Абульхановой, Т. Н. Березиной, Ф. Е. Василюк, Д. И. Фельдштейна, В. А. Ядова и др. Немало работ посвящено изучению профессионального и этнического самосознания.

Большой вклад в изучение сущности и социальной роли правосознания внесли представители классической немецкой философии И. Кант и Г. Гегель. Основные принципы и максимы правосознания в отечественной науке анализировали И. А. Ильин, Н. А. Бердяев, В. С. Соловьев, Г. Ф. Шершеневич. Проблемы формирования правосознания разрабатывали С. С. Алексеев, Р. С. Байниязов, Л. С. Мамут, Д. Э. Марченко, Н. И. Матузов, Ф. Ш. Ямбушев и др. Правовое поведение исследовали М. В. Бондаренко, Е. А. Ковалев, В. Я. Кудрявцев, М. Ф. Орзих, И. В. Тенляшин, Н. В. Щербакова, В. М. Шафиров и многие другие.

Эти многочисленные труды не потеряли своей значимости и сегодня, одни из них имеют фундаментальное значение, другие вызывают дискуссию. В связи с проблемой реализации закона правосознание является одним из наиболее важных и широко изучаемых во всем мире, в исследовании вопросов формирования которого в последние годы наблюдается все большая активность. Так, согласно Чуа и Энгел количество публикаций по проблеме правосознания возросло более чем в пять раз за последние четверть века [3]. Обзор научной литературы показывает, что правосознание рассматривается преимущественно как форма общественного сознания, как целостное явление, а изучение правового самосознания личности как важнейшего его компонента не получило должного внимания, в то же время теория и практика данной проблемы требует более предметного и обстоятельного подхода.

Задачей нашей статьи является проведение теоретического анализа проблемы правового самосознания личности, определение его сущности, выделение и характеристика его структурных компонентов, определение перспективных областей прикладных исследований в этом направлении.

Материалы и методы

Вопросы формирования и развития правового самосознания невозможно решить, не опираясь на исследования сущности сознания, самосознания и правового сознания. Правовое самосознание имеет те же гносеологические корни, что и сознание, т. е. отражательную природу. Объектом самосознания является сама личность, ее мысли, чувства, потребности, весь ее внутренний мир. Методологической основой нашего исследования правового самосознания личности и совокупности факторов, его обуславливающих явился системно-структурный подход; применялись общенаучные методы анализа и синтеза, индукции и дедукции, единства исторического и логического, моделирования. Рассматривая явления на стыке психологии и права, обратились к сравнительному методу исследования для оценки понятий «самосознание», «правовое сознание» и «правовое самосознание».

Результаты исследования

Самосознание является условием личностной самоидентификации и самоопределения. А. Г. Спиркин определяет понятие «самосознание» как «осознание и оценку человеком своих действий и их результатов, мыслей, чувств, морального облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, как целостную оценку самого себя и своего места в жизни. Самосознание – конституирующий признак личности, формирующийся вместе со становлением последней» [4, с. 149]. Самосознание предполагает выделение субъектом самого себя в качестве носителя определенной активной позиции по отношению к окружающему миру. Выделение себя, отношение к себе, оценка своих возможностей характеризуют важнейшие качества личности. Представители разных научных школ и направлений считают, что структура самосознания закладывается в детском возрасте, наиболее ярко и наглядно формирование самосознания происходит в подростковом и раннем юношеском возрасте.

Правовое сознание возникает на определенном историческом этапе, оно обусловлено возникновением государства и права. Типы правового сознания определяются

соответствующими общественно-экономическими формациями и политическими режимами. Общественная обусловленность формирования правового сознания отражается в законах общества, в правовых отношениях, в понимании личностью правовых норм. Правовое сознание представляет собой систему знаний, оценок, настроений и чувств, выражающих отношение к праву, действующему законодательству и юридической практике.

Правовое самосознание как важнейшая сторона правосознания предполагает выделение субъектом самого себя в качестве носителя определенной активной позиции по отношению к праву, к правовым отношениям. Правовое самосознание личности мы рассматриваем как процесс и одновременно как результат выработки ею относительно устойчивой осознанной системы представлений о самой себе в правовом пространстве, осознание себя субъектом права, своей роли, целей, интересов, ценностных ориентаций, идеалов и мотивов правового поведения. Это выделение себя, отношение к себе, оценка своих возможностей, которые являются необходимым компонентом правового сознания как целого. В акте правового самосознания сознание человека, будучи субъективной формой действительности, само раздваивается на субъект и объект, на сознание, которое познает, и сознание, которое познается.

В зависимости от субъекта правовое самосознание может выступать в форме индивидуального и в форме социального самосознания (больших и малых социальных групп). Определенную сложность представляет изучение индивидуального самосознания, в котором наблюдается раздвоение сознания личности на объект и субъект. Самосознание не имеет самостоятельного пути развития отдельного от развития личности. Согласно С. Л. Рубинштейну, самосознание – это «осознание самого себя как сознательного субъекта, реального индивида, а совсем не осознание своего сознания». Подлинным источником и движущими силами развития самосознания выступают «растущая самостоятельность индивида, его деятельность и взаимоотношения с окружающими» [5].

Современная ситуация социального развития характеризуется тем, что человеку приходится не просто включаться в систему устоявшихся правил и норм, но и принимать самостоятельные решения, которые не нашли отражения в социальных нормах. Постоянно появляются новые виды и формы поведения, с квалификацией которых возникают сложности даже у профессиональных юристов, не говоря уже о трудностях такой квалификации у простых граждан, как например, использование биткоинов, кибертравля, авторское право в интернет и прочее. Одновременно с этим наблюдается огромный информационный поток суждений, решений, мнений, который создает ощущение правового и нравственного хаоса.

Становление правового самосознания начинается с чувственного и рационального познания окружающего мира, оценки социальной обстановки, усвоения содержания права и юридической практики, рефлексии сознания. Формирование правового самосознания личности осуществляется в процессе правовой социализации, включающей в себя перевод внешнего нормативного воздействия во внутренний мир человека, создания внутренней нормативной системы. В процессе социализации правовые нормы усваиваются индивидом и становятся личностными, «внутренними» регуляторами поведения. «При этом усвоенные человеком нормы воздействуют на его поведение через систему других внутренних факторов – например, через Я-концепцию индивида, посредством социальных установок и т. д. Механизм нормативной саморегуляции поведения зависит от степени осознания и принятия тех или иных норм личностью.

Осознанные нормы выступают в качестве эталонов, с которыми индивид соотносит свои и чужие поступки, регулируя тем самым свое поведение» [6, с. 211].

В развитии правового самосознания можно выделить два уровня: обыденный и теоретический. Обыденный уровень опирается на будничные взаимоотношения между людьми, на обычаи, традиции, стереотипы, слухи и пр. Теоретический уровень основывается на правовых понятиях, знании законов, правовой идеологии, помогающих осмыслить суть правовых проблем. Здесь идет осмысление таких структурных компонентов как правовые ценности, смыслы и идеалы, правовое мировоззрение, которые связывают правовое самосознание с правовым поведением человека.

Самосознание – динамичное, исторически развивающееся образование, выступающее на разных уровнях и в разных формах. Самосознание является сложным структурным образованием. Г. М. Андреева, рассматривая самосознание как сложный психологический процесс, выделяет следующие компоненты: самоопределение (поиск позиции в жизни), самореализацию (активность в разных сферах), самоутверждение (достижение, удовлетворенность), самооценку. При этом самосознание предстает не как простой перечень составляющих его компонентов, а как некая целостность, личностная идентичность [7], что имеет особое значение в области педагогических практик, направленных на формирование правового самосознания.

Самый высокий уровень развития самосознания – это возникновение «Я-концепции». Понятие «Я-концепции» было введено в науку У. Томасом и Ф. Заннецим в 1918 г. Первым из психологов начал разработку проблематики Я-концепции У. Джемс, который анализирует личностное «Я» как двойственное образование, объединяющее Я-сознающее (процесс познания самого себя, чистый опыт) и Я-как объект (содержание опыта) [8, с. 80]. Р. Бернс определяет Я-концепцию как «совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженную с их оценкой» [9]. «С точки зрения психологии, – пишет А. Г. Спиркин, – человеческое «Я» – это высшее и сложнейшее интегральное образование в духовном мире человека, это динамическая система всех сознательно осуществляющихся психических процессов. «Я» – и сознание, и самосознание как целое. Это некий нравственно-психологический, характерологический и мировоззренческий стержень личности» [10]. Я-концепция состоит из взаимосвязанных подструктур или относительно устойчивых «Я-образов» («актуальное Я», «реальное Я», «идеальное Я» и т. п.).

В большинстве работ отечественной психологии выделяют следующие структурные компоненты самосознания: когнитивный (Я-образы); эмоционально-оценочный (самоотношение); поведенческий (регулятивный).

Правовое самосознание как определенная форма также структурно организовано, представляет собой целостную систему, состоящую из различных элементов, находящихся между собой в закономерных отношениях. Структура правового самосознания личности – это совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов, обеспечивающих целостность правового самосознания, его развитие и функционирование.

Правовое самосознание включает три основных компонента:

- Когнитивный компонент выступает как образ я, как представление индивида о себе, «самоописание» через тот или иной набор отдельных черт, ролевые, атрибутивные или статусные характеристики. Индивид имеет множество образов (семьянин, гражданин, студент). Многие из этих образов определены законодательством, наделены соответствующими правами и обязанностями.

Когнитивный компонент правового самосознания характеризует уровень правовых знаний, умений, навыков личности, позволяющий определить границы, возможности и способности в правовом поле при исполнении различных ролей. Он проявляется также в отношении к правам других лиц.

- Эмоционально-оценочный (самоотношение) компонент включает общее чувство «за» или «против» себя, так и такие измерения как самоуважение, ауто-симпатию, самоинтерес, уверенность в себе, удовлетворенность собой, чувство собственного достоинства, принятие себя. Важнейшей составляющей является самооценка как ценность, значимостью которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. Основу самооценки составляет система личностных смыслов индивида, принятая им система ценностей. Самооценку делят на адекватную, заниженную и завышенную. Люди с различными типами самооценки в одинаковых ситуациях могут вести себя совершенно по-разному. Эмоциональный аспект правового самосознания характеризует правовые эмоции и чувства индивида, он выражается в степени одобрения требований правовых норм, в определенном субъективном отношении к знанию своего правового статуса, который может восприниматься как благоприятный или неблагоприятный, высокий или низкий, устраивать или не устраивать.
- Поведенческий компонент – это поведенческие установки, конкретные действия, вызванные образом Я и самоотношением, которые проявляются в саморегулировании, самоконтроле, самоактуализации, самовоспитании и пр. Между реальным поведением и Я – концепцией нередко возникает рассогласованность. Механизмы психологической самозащиты делают это рассогласование более терпимым. Защитные механизмы могут обнаруживаться в любом поведении. Впервые защитные механизмы были выявлены еще З. Фрейдом, однако и на сегодняшний день в правовом поведении они не получили должного изучения.

Каждый из рассмотренных компонентов в свою очередь имеет сложную структуру, отражающую разнообразные процессы, модальности «Я», механизмы правового самосознания. В своей совокупности рассмотренные компоненты правового самосознания образуют целостный образ самого себя в праве, существующий на разных уровнях развития. Уровень развития правового самосознания различен как у разных людей, так и на различных этапах жизненного пути одного человека.

Формирование правового самосознания личности предполагает, что человек воспринимает нормы права не только как инструмент реализации своих желаний и находится в курсе обязанностей, подлежащих исполнению, но и осознанно рассматривает правовые нормы как точку отсчета своей личности. Это связано с интеграцией самооценки и правовой оценки своего поведения. Цели и ценности человека согласованы и выступают единым смысловым комплексом, а оценка явлений окружающей жизни преломляется через представление о правовой норме.

Деформации правового самосознания связаны с нарушениями в формировании отдельных компонентов и уровней правового самосознания личности. Так, например, правовой нигилизм, можно рассмотреть не просто как наличие негативной эмоциональной оценки права и сформированных отрицательных правовых установок, на фоне иногда значительных правовых знаний, но и как личностную деформацию, нарушение смысловой структуры права, устойчивую эгоистическую позицию в обществен-

ных отношениях, искажение мотивации правового поведения. Деформация правового самосознания проявляются в различных формах: правовой инфантилизм, правовой негативизм, правовой нигилизм, правовой релятивизм, правовой идеализм, правовой фетишизм, правовой субъективизм, криминальное самосознание.

Обсуждение результатов

Правовое самосознание не имеет своей отдельной от личности линии развития, оно включается как сторона в процесс ее реального развития. По мере того, как человек приобретает жизненный опыт перед ним не только открываются новые стороны бытия, но и происходит переосмысление жизни, формируются интересы, ценностные ориентации, определяются мотивы поведения и внутренний смысл тех задач, которые он разрешает в жизни. В формировании правового самосознания значение имеет не только внешняя среда, но и внутренние условия, взаимозависимость когнитивного и личностного развития личности. Основные компоненты правового самосознания тесно взаимосвязаны, однако они возникают в онтогенезе не одновременно и могут существенно отличаться по уровню своего развития. Исследования в области правового самосознания дают возможность оценить прикладные проблемы правоприменения в рамках психологии, открывают перспективу использования данных в различных областях психологического знания и на стыке педагогики, психологии с другими науками. Актуальными педагогическими и психологическими прикладными проблемами в данном направлении, на наш взгляд, являются:

- Буллинг и кибербуллинг, как явления не новые, но значительно обострившиеся в связи со снижением способности молодежи к решению межличностных конфликтов и выстраиванию взаимодействия с окружающими [11].
- Харассмент, в узком смысле, как проблема сексуального домогательства, а в широком, как оскорбление другого человека по какому-либо стигматизирующему признаку (пол, национальность, сексуальная ориентация и пр.) Анализ восприятия правовой нормы, как средства защиты и реальной практики применения права позволил бы изучить почему потенциальная жертва обращается или отказывается от обращения за справедливостью, по аналогии с исследованием Бойтина [12].
- Правовая активность, как декларируемая необходимость уметь отстаивать свои законные права, но при этом незнание конкретных алгоритмов решения своих проблем. В связи с этим появляются такие сообщества как «Стопхам», «Лев против» и другие, где члены самостоятельно решают проблемы аморального и противозаконного поведения.
- Проблема преподавания правоведения для будущих неспециалистов права (педагогов, управленцев и пр.).
- Многочисленные деформации правосознания, проявляющиеся в поведении, в негативной оценке институтов права и их представителей, осуждении лиц, живущих по закону.
- Проблема криминальной и асоциальной субкультур, а также проблемы субкультур, вступающих в противоречие с правовой культурой, но являющиеся при этом средствами социализации и идентификации. Такими, например, выступают фанатские сообщества.

- Правовое самосознание представителей ЛГБТ сообществ, в контексте восприятия изменений Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях федеральным законом от 29.06.2013 № 135-ФЗ «о запрете пропаганды нетрадиционных сексуальных отношений среди несовершеннолетних» [13]. Такое направление может быть интересно и в контексте практики изучения данных вопросов за рубежом, как в исследованиях Ричмана [14] или Хардинга [15].
- Возрастающий интерес к экологическим вопросам, где зачастую активные граждане, ориентированные на решение экологических проблем, идут впереди государственных структур, призванных заниматься решением этих вопросов [16].

Правовое самосознание личности оказывает влияние на все стороны жизни, и это вызывает необходимость изучения его механизмов, закономерностей формирования, функционирования и развития, разработки способов оптимизации и коррекции [17; 18], а также особенностей его функционирования в условия конфликта [19; 20]. Особого внимания требует создание психолого-педагогических условий, способствующих развитию правового самосознания молодежи.

Заключение

Выделено новое в контексте психологических исследований понятие – «правовое самосознание», предоставляющее перспективы анализа целой группы явлений на стыке психологии и права. Раскрыта сущность правового самосознания личности, представлена структура этого явления, включающего когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты, обозначены уровневые критерии оценки каждого из них. Обосновывается предположение о происхождении деформаций правового самосознания в связи с нарушением согласованности указанных компонентов. Основываясь на изложенных теоретических положениях, перечислены актуальные прикладные проблемы, требующие своего разрешения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Friedman L. M. The concept of legal culture: a reply. In: Comparing; Legal Cultures. Dartmouth Publishing Company, Brookfield, VT, 1997. P. 33–40.
2. Гарнцев М. А. Проблема самосознания в западноевропейской философии (от Аристотеля до Декарта). М., 1987. 215 с.
3. Chua L. J., Engel D. M. Legal Consciousness Reconsidered // Annual Review of Law and Social Science 2019, vol. 15:1, pp. 335-353
4. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М.: Изд-во политической литературы, 1972. 304 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Изд-во Питер. 2008. 713 с.
6. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности: Учеб. пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2001. 238 с.
7. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2009. 432 с.
8. Джемс У. Д. Психология. М.: Педагогика, 1991. 368 с.
9. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 2016. 420 с.
10. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М.: Изд-во политической литературы, 1972. 304 с.
11. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования [Электронный ресурс]. URL: http://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2011/n4/56243.shtml (дата обращения: 05.09.2019).
12. Voittin M. L. 2013. New perspectives from the oldest profession: abuse and the legal consciousness of sex workers in China. Law Soc. Rev. 47(2):245–278. doi: 10.1111/lasr.12016

13. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 № 195-ФЗ (ред. от 02.08.2019).
14. Richman K. D. License to Wed: What Legal Marriage Means to Same-Sex Couples. New York/London: NYU Press. 2014.
15. Harding R. Regulating Sexuality: Legal Consciousness in Lesbian and Gay Lives. London: Routledge. 2011.
16. Благодатских В. Г., Керимов А. А. Образование в структуре формирования экологической культуры общества // ДИСКУРС-ПИ. 2018. № 18. 1(30). С. 40–46
17. Kerimov A., Shutaleva A. Education as a factor in preventing ethnic conflicts in modern Russia // INTED2017: 11th international technology, education and development conference. Chova L. G., Martinez A. L. & Torres I. C. (ред.). International Academy of Technology, Education and Development, 2017. С. 1382–1391.
18. Kerimov A. A. The parliamentary system in modern Russia: peculiarities and problems of implementation // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2019. № 48. С. 145–153.
19. Rudenkin D., Loginov A. Ideologiya v obshchestve pozdnego moderna: ischeznovenie ili transformatsiya? [Ideology in Late Modern Society: Disappearance or Transformation?]. The Russian Sociological Review, 2018, vol. 17, no 3, pp. 197-220 (in Russian)
20. Menshikov A.S. Antropologiya bez etnografii: filosofiya voyny M. Shelera i poisk "prirody cheloveka" [Anthropology without Ethnography: M. Scheler's Philosophy of War and the Search for the "Nature of Man"]. Etnograficheskoe obozrenie, 2018, no. 5, pp. 43-58. <https://doi.org/10.31857/S086954150001476-3>

REFERENCES

1. Friedman L. M. The concept of legal culture: a reply. In: Comparing; Legal Cultures. Dartmouth Publishing Company, Brookfield, VT, 1997. pp. 33-40.
2. Garntsev M.A. The problem of self-consciousness in Western European philosophy (from Aristotle to Descartes). Moscow, 1987. 215 p.
3. Chua L. J., Engel D. M. Legal Consciousness Reconsidered. *Annual Review of Law and Social Science*, 2019, vol. 15: 1, pp. 335-353
4. Spirkin A.G. Consciousness and self-awareness. Moscow, Political Literature Publishing House, 1972. 304 p.
5. Rubinstein S. L. Fundamentals of General Psychology. Saint-Petersburg, Publishing House Peter. 2008. 713 p.
6. Belinskaya E.P., Tikhomandritskaya O.A. Social personality psychology: Textbook. manual for universities. Moscow, Aspect Press, 2001. 238 p.
7. Andreeva G. M. Social Psychology. Moscow, Aspect Press, 2009. 432 p.
8. James W. D. Psychology. Moscow, Pedagogy, 1991. 368 p.
9. Burns R. Development of self-concept and education. Moscow, 2016. 420 p.
10. Spirkin A.G. Consciousness and self-awareness. Moscow, Political Literature Publishing House, 1972. 304 p.
11. Feldstein D.I. The profound changes in modern childhood and the actualization of psychological and pedagogical problems of the development of education due to them [Electronic resource]. Available at: http://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2011/n4/56243.shtml (accessed 5 September 2019).
12. Boittin M. L. New perspectives from the oldest profession: abuse and the legal consciousness of sex workers in China. *Law Soc. Rev.*, 2013, vol. 47 (2), pp. 245–278. doi: 10.1111 / lasr.12016
13. The Code of the Russian Federation on Administrative Offenses of December 30, 2001. No. 195-FZ (as amended on August 2, 2019).
14. Richman K. D. License to Wed: What Legal Marriage Means to Same-Sex Couples. New York / London: NYU Press. 2014.
15. Harding R. Regulating Sexuality: Legal Consciousness in Lesbian and Gay Lives. London: Routledge. 2011.
16. Blagodatskikh V.G., Kerimov A.A. Education in the structure of the formation of the ecological culture of society. *DISCOURSE-PI*, 2018, no 18. 1 (30). pp. 40–46
17. Kerimov A., Shutaleva A. Education as a factor in preventing ethnic conflicts in modern Russia // INTED2017: 11th international technology, education and development conference. Chova L. G., Martinez A. L. & Torres I. C. (Ed.). International Academy of Technology, Education and Development, 2017, pp. 1382-1391.
18. Kerimov A. A. The parliamentary system in modern Russia: peculiarities and problems of implementation. *Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political science*, 2019, no. 48, pp. 145–153.
19. Rudenkin D., Loginov A. Ideologiya v obshchestve pozdnego moderna: ischeznovenie ili transformatsiya? [Ideology in Late Modern Society: Disappearance or Transformation?]. *The Russian Sociological Review*, 2018, vol. 17, no. 3, pp. 197-220 (in Russian)
20. Menshikov A.S. *Antropologiya bez etnografii: filosofiya voyny M. Shelera i poisk "prirody cheloveka"* [Anthropology without Ethnography: M. Scheler's Philosophy of War and the Search for the "Nature of Man"]. *Etnograficheskoe obozrenie*, 2018, no. 5, pp. 43-58. <https://doi.org/10.31857/S086954150001476-3>

Информация об авторе

Муслумов Рустам Рафикович

(Россия, Екатеринбург)

Доцент, кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
образования

Уральский федеральный университет им. Первого

Президента России Б.Н. Ельцина

E-mail: mrr82@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0003-1327-1590

Information about the author

Rustam R. Muslumov

(Russia, Ekaterinburg)

Assistant Professor, PhD in Psychological Sciences,
Associate Professor of Department of Pedagogy and
Psychology of Education

Ural Federal University named after First President of
Russia B.N. Yeltsin

E-mail: mrr82@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0003-1327-1590



Е. В. ИВАНОВА, О. В. КУЗНЕЦОВА, Е. В. МЕЛЬНИКОВА

Государственные образовательные стандарты (уровень бакалавриата) о профессиональной деятельности религиоведа и теолога: характеристики и изменения

Российская высшая школа стремится стать конкурентоспособной на мировом образовательном рынке. Этим вызвана модернизация отечественного образования, которая нашла отражение в смене образовательных стандартов по направлениям «Религиоведение» и «Теология». Что, в свою очередь, должно изменить и представление о профессиональной деятельности выпускников данных направлений.

В этой связи интересной научной задачей представляется проследить изменения в характеристиках областей и видов профессиональной деятельности, зафиксированных в стандартах разных поколений уровня бакалавриата для обозначения границ профессиональной деятельности религиоведа и теолога.

Для выявления изменений в характеристиках областей и видов профессиональной деятельности направлений «Религиоведение» и «Теология» использовалась качественная методологическая стратегия исследования. В рамках данной стратегии был проведен сравнительный анализ материалов (государственных образовательных стандартов по направлениям «Религиоведение» (2000, 2011, 2015) и «Теология» (2002, 2011, 2014)).

В результате выявлено, что виды профессиональной деятельности и практик религиоведов и теологов пересекаются. Совпадение можно объяснить отсутствием в российской высшей школе опыта и соответствующих традиций как религиоведческого, так и теологического образования, а различия – разными разработчиками и заказчиками данных видов образования.

Анализ стандартов по направлению «Религиоведение» позволяет констатировать отсутствие существенных изменений в характеристиках и видах профессиональной деятельности религиоведа с 2000 года. В то время как перечень видов деятельности теологов постоянно расширялся в прикладном измерении. Однако, отсутствие в стандарте по направлению «Религиоведение» подробного перечня прикладных видов деятельности не препятствует их включению в образовательную программу, а предоставляет свободу образовательным организациям в самостоятельном выборе тех видов деятельности и практик, которые наиболее востребованы.

Ключевые слова: религиоведческое образование, теологическое образование, государственный образовательный стандарт, виды профессиональной деятельности, религиовед, теолог

Ссылка для цитирования:

Иванова Е. В., Кузнецова О. В., Мельникова Е. В. Государственные образовательные стандарты (уровень бакалавриата) о профессиональной деятельности религиоведа и теолога: характеристики и изменения // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 55-64. doi: 10.32744/pse.2019.6.5



E. V. IVANOVA, O. V. KUZNETSOVA, E. V. MELNIKOVA

State educational standards (undergraduate level) on the professional activities of study of religious scholar and theologian: characteristics and changes

Russian higher school strives to become competitive in the global educational market. This caused the modernization of Russian education, which was reflected in the change in educational standards in the areas of "Religious Studies" and "Theology". Which in turn leads to changes in perceptions about the professional activities of graduates of these areas.

In this regard, it seems to be an interesting scientific task to trace changes in the characteristics of areas and types of professional activity, fixed in the standards of different generations of the undergraduate level to indicate the boundaries of the professional activity of a study of religion scholar and theologian.

The qualitative methodological strategy of the study was used to identify changes in the characteristics of the fields and types of professional activity of the directions "Religious Studies" and "Theology". Within the framework of this strategy, a comparative analysis of materials (state educational standards in the areas of "Study of religion" (2000, 2011, 2015) and "Theology" (2002, 2011, 2014) was carried out.

As a result it was revealed that the types of professional activities and practices of study of religion scholar and theologians intersect. The coincidence can be explained by the lack of experience and the relevant traditions of both study of religion and theological education in the Russian higher education institution, and differences by different developers and customers of this education.

The analysis of standards in the field of "Religious Studies" allows us to state the absence of significant changes in the characteristics and types of professional activity of a study of religion scholar since 2000. At the same time, the list of theologians' activities was constantly expanding in the applied dimension. However, the lack of a detailed list of applied activities in the standard in the field of Religious Studies does not prevent them from being included in the educational program, but gives freedom to educational organizations to independently choose the types of activities and practices that are most in demand by educational program developers.

Key words: religious education, theological education, state educational standard, types of professional activity, religious scholar, theologian

For Reference:

Ivanova, E. V., Kuznetsova, O. V. & Melnikova, E. V. (2019). State educational standards (undergraduate level) on the professional activities of study of religious scholar and theologian: characteristics and changes. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 55-64. doi: 10.32744/pse.2019.6.5

Введение

Подготовка религиоведов в России началась со второй половины 90-х годов XX века. С этого момента ведется работа по конституированию специальности/направления «Религиоведение». В области высшего религиоведческого образования РФ сменилось несколько поколений государственных образовательных стандартов. Изменения были продиктованы необходимостью унификации государственных требований к подготовке профессиональных кадров, переходом России на многоуровневую систему высшего образования и перестройкой системы высшего образования по Болонскому типу [11; 12; 15].

Интересным представляется рассмотреть проблему изменения характеристик профессиональной деятельности религиоведа в связи с эволюцией стандартов по религиоведению. Для этого мы обращаемся к анализу религиоведческих стандартов с целью выявления направлений, векторов их эволюции. В ходе исследования значимым, на наш взгляд, является фиксация расхождения между обозначенными в стандартах видами профессиональной деятельности и реальной профессиональной практической деятельностью религиоведа. Кроме того, для понимания границ профессиональной деятельности религиоведа мы проводим сравнение стандартов подготовки теолога и религиоведа, обозначаем специфику их деятельности.

Материалы и методы

Источником исследования явились стандарты уровня бакалавриата различных поколений по направлениям «Религиоведение» (2000, 2011, 2015) и «Теология» (2002, 2011, 2014). Стандарт задает общие требования к высшему образованию. Однако содержательное наполнение разделов стандарта осуществляется представителями конкретных профессий, учебно-методическими объединениями. В этом отношении интересным представляется проследить, как сами разработчики стандартов – религиоведы и теологи видят профессиональную деятельность выпускника.

Методологической рамкой была выбрана качественная стратегия исследования. В рамках данной стратегии был проведен сравнительный анализ стандартов, что позволило авторам выявить особенности, тенденции в динамике характеристик профессиональной деятельности религиоведа и теолога. Сравнительному анализу подлежали такие разделы стандартов как область, виды, задачи профессиональной деятельности, компетенции, а также предусмотренные стандартом практики. Сложность исследования состояла в том, что сравнению подлежали стандарты разных поколений, основанные на разном понимании целей образования, заданных разными парадигмами – «знаниевой» и «компетентностной». Следствием чего явилась разная структура и наполненность образовательных стандартов. Тем не менее, сравнительный анализ возможен в виду того, что во всех стандартах описывается профессиональная деятельность выпускников.

В стандарте второго поколения (ГОС, 2000) по направлению «Религиоведение» отсутствует описание характеристики профессиональной деятельности религиоведа. Традиционная «квалификация» специалиста подразумевала функциональное соответствие между требованиями профессии и целями образования. Подготовка сводилась к усвоению студентами стандартного набора знаний, умений и навыков. Тем не менее, в разделе «Квалификационная деятельность выпускника» перечислены следующие направления его деятельности: научное исследование коренных мировоззренческих, методологических и ценностных проблем, стоящих перед современной цивилизацией; практическая реализация образовательных программ и учебных планов в части требований по религиоведению в высших и средних специальных учебных заведениях на уровне, отвечающем принятым стандартам; обслуживание органов управления в системах государственной власти, общественных организаций, коммерческих структур в целях научно-информационного обеспечения их деятельности [1]. Таким образом, «специалист подготовлен к деятельности, требующей углубленной фундаментальной и профессиональной подготовки, в том числе к научно-исследовательской работе, а при условии освоения соответствующей образовательно-профессиональной программы педагогического профиля – к педагогической деятельности» [1].

В стандартах третьего поколения по направлению «Религиоведение» уровня бакалавриата (2011, 2015) в отличие от предыдущих четко прописана область профессиональной деятельности выпускника. Она включает в себя «научно-исследовательскую, педагогическую и организационно-управленческую работу в сфере образования, науки, культуры, а также в сфере государственного и муниципального управления (взаимодействие с религиозными объединениями, проведение религиоведческой экспертизы)» [7].

Таким образом, мы можем зафиксировать, что в стандартах 2011 г. и 2015 г. перечислены одни и те же виды деятельности, к которым готовятся выпускники-религоведы, освоившие программу бакалавриата: научно-исследовательская, педагогическая, организационно-управленческая.

Параллельно с развитием религиоведческого образования и его стандартов, шло развитие образования теологического. Как и в случае со стандартом по направлению «Религиоведение» (2000), в стандарте по направлению «Теология» (2002) отсутствует характеристика профессиональной деятельности теолога, однако описана область его профессиональной деятельности. Так, теолог может осуществлять свою деятельность в «1. в научно-исследовательской работе в области истории и теории религии и церкви, религиозно-философских проблем бытия человека и современной цивилизации; 2. в государственных и муниципальных образовательных учреждениях как преподаватели; в воспитательной работе с детьми и молодежью и в группах социальной адаптации и реабилитации; 3. в составе экспертных комиссий и в качестве независимых экспертов государственных, муниципальных, конфессиональных и общественных организаций, средств массовой информации» [2]. Стоит отметить, что в данном варианте стандарта по направлению «Теология» имелась в виду только православная теология и «...не существовало прямого указания на возможность защиты и (или) признания квалификаций по другим направлениям христианской теологии» [3] что, несомнен-

но, отражалось на содержании теологического образования в целом, и на профессиональной деятельности теолога. Аналогично стандартам направления «Религиоведение» в последующих стандартах по направлению «Теология» ФГОС ВПО (2011) и ФГОС ВО (2014) область профессиональной деятельности бакалавров остается неизменной и переходит из одного стандарта в другой, с одним небольшим дополнением – добавляется просветительский вид деятельности. Таким образом, стандарт 2014 г. в область деятельности бакалавров теологов включает «систему теологического знания, традиционные духовные ценности общества и человека, теологическое образование, науку и просвещение, религиозную культуру и философию, сферу государственно-конфессиональных, межконфессиональных и общественных отношений, практические аспекты жизни конфессий и соответствующую им социальную активность» [8]. Видами профессиональной деятельности теолога названы: научно-исследовательская; учебно-воспитательная и просветительская; социально-практическая; экспертно-консультативная; представительско-посредническая; организационно-управленческая.

Важной составляющей высшего образования являются практики как один из способов формирования и применения полученных в ходе учебного процесса компетенций. Типы практик находятся в прямой зависимости от видов деятельности, на которые ориентирована образовательная программа. Для религиоведческого образования как, впрочем, для гуманитарного образования в целом, наиболее распространенными видами практик являются практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе научно-исследовательской деятельности и практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, в том числе педагогическая практика. Таким образом, перечисленные виды практик отражают те виды профессиональной деятельности, которые заданы образовательным стандартом: педагогическую, научно-исследовательскую и организационно-управленческую. Отметим, что образовательный стандарт по направлению «Теология» предлагает более разнообразные виды профессиональной деятельности и соответствующие им виды практик.

Обсуждение результатов

Проведенный выше анализ образовательных стандартов выявил, что у религиоведов и теологов обозначены разные виды профессиональной деятельности и практик. Но в части научно-исследовательской, педагогической и организационно-управленческой видов деятельности стандарты обоих направлений значительно совпадают. Скорее всего, такое совпадение можно объяснить, во-первых, отсутствием в российской высшей школе опыта и соответствующих традиций как религиоведческого, так и теологического образования. С момента своего возникновения высшая светская школа была отделена от богословия [13; 14]. Подготовкой богословов-священнослужителей в дореволюционной России занимались специальные конфессиональные заведения. В советское время изучение религии велось на кафедрах научного атеизма. Подготовка в вузах России профессиональных кадров религиоведов и теологов начинается только с 90-х годов XX века. Во-вторых, в советский период как религиоведение, так и теология находились в изоляции от мирового религиоведческого и теологического сообществ. Это привело к тому, что существующие в мире модели религиоведческого и теологического образования

не были известны, либо их невозможно было перенести на отечественную почву. В-третьих, перед сообществами религиоведов и теологов стояла задача создания специфических национальных моделей профессиональной подготовки религиоведов и теологов с учетом современных социальных потребностей. В-четвертых, специальность теология была включена в перечень направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования в 2000 г. и подлежала такой же стандартизации как и любое направление высшей светской школы.

Различие спектра видов профессиональной деятельности религиоведов и теологов, отраженный в стандартах, обусловлен, на наш взгляд, следующими факторами. Во-первых, разработчиками стандартов направления «Религиоведение» были учебно-методические объединения по классическому университетскому образованию, куда входили представители академического сообщества, как правило, деканы и профессора тех факультетов, на которых велось научное исследование религии и преподавание связанных с ней дисциплин. Поэтому стандарты наследуют академическую традицию преподавания религиоведческих дисциплин советской школы, но без атеистическо-идеологической составляющей. Поэтому стандарт специалиста-религиоведа (2000) ориентирован, прежде всего, на научно-исследовательскую работу, а при условии освоения соответствующей образовательно-профессиональной программы педагогического профиля – на педагогическую деятельность. Стандарт по теологии, утвержденный спустя два года, скорее всего, ориентировался на уже действующий стандарт по религиоведению. Помимо подготовки выпускников к научно-исследовательской деятельности, в стандарте была предусмотрена подготовка теологов к учебно-воспитательной и экспертно-консультативной видам деятельности.

Во-вторых, разницу можно объяснить разными заказчиками. Заказчиком теологического образования выступает, как правило, конфессиональное сообщество, заинтересованное в миссионерской деятельности. Поэтому логично, что в стандартах по направлению «Теология» прописаны в качестве обязательных для подготовки практико-ориентированные и социально-направленные виды деятельности, способствующие проведению миссионерства. Заказчиком же религиоведческого образования выступают те институты, которые нуждаются не в конфессионально ангажированном объяснении религии и религиозных ситуаций, а в их научном и объективном осмыслении: академическое сообщество, государственные и муниципальные органы, гражданское сообщество, СМИ и пр.

Следует отметить, что отличительной чертой стандартов высшего образования третьего поколения является предоставление вузам свободы в создании образовательной программы, так как компетентностный подход в отличие от «знаниевой» парадигмы предполагает развитие у выпускников способности ориентироваться в разнообразных сложных, непредсказуемых ситуациях. В зависимости от собственных ресурсов, запросов потенциальных работодателей, региональных особенностей, сложившихся академических традиций, образовательная организация при разработке образовательной программы может самостоятельно формировать виды профессиональной деятельности выпускников, помимо перечисленных в стандарте. Так, например, значимой представляется сегодня деятельность религиоведа по оценке и анализу религии в Интернет пространстве [4], в различных медиа.

Еще один аспект деятельности религиоведа, недостаточно прописанный в образовательных стандартах – это возможность проведения религиоведами экспертной де-

тельности. Специальные познания в области религиоведения, как правило, требуются: при регистрации религиозных движений в органах Федеральной регистрационной службы; в работе органов внутренних дел по пресечению правонарушений связанных с преступлением на религиозной почве (человеческие жертвоприношения, убийства с использованием наркотических веществ в ритуальных, медитативных целях, в целях самосовершенствования, аскезы и т. п., убийства, связанные с войной); нарушениями законодательства о религиях (контроль за соблюдением законности о свободе совести и вероисповедания). В этом значительную помощь правоохранительным органам оказывает религиоведческая экспертиза. В религиоведческой экспертизе необходимо определить соответствие системы ценностей исследуемого религиозного направления социально значимым ценностям, принятым в обществе [5, с. 54]. Требуется определить, не противоречат ли нормы религии соответствующим положениям законодательства страны. Эксперту необходимо также дать оценку определенным воззрениям и культовым действиям, которые, не являясь запрещенными законом, тем не менее, считаются социально нежелательными, оценить вероятность негативного влияния этих взглядов и культовых практик на последователей учения и других членов общества. Пути решения поставленных задач связаны с рассмотрением вероучения, обрядово-деятельностного комплекса и особенностей социально-психологической структуры религиозной группы.

Об острой нужде в религиоведах-практиках пишет член Европейской ассоциации по изучению религии, член совета Ассоциации российских религиоведческих центров, доктор философских наук Е. С. Элбакян: «до тех пор, пока будущие религиоведы продолжают изучение исключительно теоретических дисциплин и истории религий, молодые специалисты – выпускники кафедр религиоведения, вряд ли будут широко востребованными на рынке труда. Практически, на всех должностях - в государственном аппарате, в силовых структурах или в медиа-сообществе, где, безусловно, учитывается значимость религиозного фактора и его влияния на современную жизнь, работают люди, не имеющие специальной религиоведческой подготовки» [10, с. 196]. Смирнов М.Ю. в статье «Религиоведение как призвание и профессия» профессиональную деятельность религиоведа видит в трех «ипостасях»: исследователь, преподаватель и эксперт [9].

В-третьих, в отличие от теологии в стандартах по направлению «Религиоведение» 2011 и 2015 г. в формулировке компетенций акцент смещен на знаниевый компонент. На эту особенность обращают внимание О.В. Кузнецова, Н.С. Смолина: «Специфика образовательного стандарта по направлению «Религиоведение», в отличие от других направлений, в том, что задается не только компетенция как предполагаемая способность выпускника применять полученные знания, умения или навыки, но и та дисциплина, посредством которой компетенция может быть сформирована» [6, с. 128]. Так, например, количество профессиональных компетенций в стандарте по направлению «Религиоведение» 2015 г. насчитывает 34 наименования. Из них 26 компетенций (76%) сформулированы через обозначение способности пользоваться в процессе преподавания знанием дисциплин религиоведения или интерпретировать и представлять в ясной форме содержание и специфические особенности религиозного комплекса с позиций этих дисциплин. Формулирование компетенций через указание конкретных учебных дисциплин можно объяснить тем, что разработчики стандарта понимают религиоведение как профессиональную деятельность в академической традиции.

Заключение

1. Зафиксированные нами изменения в содержании стандартов по направлениям «Религиоведение» и «Теология» вызваны, с одной стороны, общей тенденцией реформирования высшей школы в РФ, переходом от «знаниевой» парадигмы к компетентностному подходу. С другой стороны, содержание профессиональной деятельности выпускников, отраженное в соответствующих стандартах, явилось результатом деятельности представителей профессиональных сообществ.

2. Проведенный анализ стандартов по направлению «Религиоведение» в период с 2000 по 2015 г. позволяет констатировать отсутствие существенных изменений в характеристиках и видах профессиональной деятельности религиоведа. В 2011 г. к научно-исследовательской и педагогической видам деятельности была добавлена организационно-управленческая деятельность. И это объяснялось, прежде всего, логикой эволюции стандартов, а не изменением понимания разработчиками профессиональной деятельности религиоведа. В стандарте 2011 г. по направлению «Теология» тоже присутствует этот вид деятельности, как и во многих других стандартах.

3. Выявлено, что в стандартах по направлению «Теология» с 2002 г. по 2014 г. перечень видов деятельности постоянно расширялся и конкретизировался. Разработчики стандартов по теологии все больше стремились придать профессиональной деятельности теолога прикладное измерение.

4. С того момента как государство признало теологию научной специальностью, религиоведение и теология начали пересекаться и вторгаться в области друг друга. Дискуссии в понимании статусов религиоведения и теологии нашли отражение в соответствующих стандартах высшего образования, в определенном дублировании областей и видов профессиональной деятельности.

5. Отсутствие в стандарте по направлению «Религиоведение» подробного перечня прикладных видов деятельности религиоведа не препятствует их включению в образовательную программу подготовки религиоведа образовательными организациями. Стандарт прямо указывает, что «при разработке и реализации программы бакалавриата организация должна ориентироваться на конкретный вид (виды) профессиональной деятельности, к которому (которым) готовится бакалавр, исходя из потребностей рынка труда, научно-исследовательских и материально-технических ресурсов организации» [7; 8]. Образовательным организациям следует учесть тот перечень видов профессиональной деятельности, который предусмотрен в стандарте теологов и по возможности осуществлять подготовку религиоведов-практиков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 022200 Религиоведение. Утверждено 05.04.2000 // EduScan – все вузы и ссузы России [Электронный ресурс]. URL: <https://eduscan.net/standart/031801> (дата обращения: 05.09.2019).
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 020500 Теология. Утверждено 28.01.2002 // EduScan — все вузы и ссузы России [Электронный ресурс]. URL: <https://eduscan.net/standart/031900> (дата обращения: 05.09.2019).
3. Егоров С. Краткая история российских государственных стандартов по теологии // РОСХВЕ [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cef.ru/infoblock/publications/newsitem/article/1506536> (дата обращения: 05.09.2019).

4. Забияко А. П., Воронкова Е. А., Лапин А. В., Пратына Д. А. и др. Киберрелигия: наука как фактор религиозных трансформаций / под. ред. А. П. Забияко. Благовещенск: Амурский гос. ун-т, библиотека журнала «Религиоведение», 2012. С. 208.
5. Иванова Е. В. Значение религиоведческой экспертизы как важнейшего инструмента выявления материалов экстремистского толка // Человек. Религия. Право. Историческое сознание и социально-политические реалии. Екатеринбург: Уральский юридический институт МВД России, 2015. С. 50–56.
6. Кузнецова О. В., Смолина Н. С. Современные образовательные программы по направлению подготовки «Религиоведение» в российских университетах // Религиоведение. 2017. № 1. С. 126–128.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень подготовки бакалавриат. Направление подготовки 47.03.03 Религиоведение. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 марта 2015 г. № 183 // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/470303.pdf> (дата обращения: 05.09.2019).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Уровень подготовки бакалавриат. Направление подготовки 48.03.01 Теология. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.02.2014 № 124 // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/480301.pdf> (дата обращения: 05.09.2019).
9. Смирнов М. Ю. Религиоведение как призвание и профессия // XX юбилейные Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф. 20–21 апр. 2016 г.: в 3 т. / Под общ. ред. В. Н. Скворцова. СПб.: Изд-во ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. Т. 1 С. 151–156.
10. Элбакян Э. С. Современное российское религиоведение – в горе и в радости... // Религиоведческие исследования. 2015. № 1 (11). С. 191–196.
11. Riad Shams S. M. International education management: Implications of relational perspectives and ethnographic insights to nurture international students' academic experience // Journal for Multicultural Education. 2017. Vol. 11 (3). Pp. 206–223.
12. Vishnevsky Y. R., Narkhov D. Yu., Didkovskaya Y. V Trends in higher vocational education: Professionalization or deprofessionalization? // Obrazovanie i Nauka. 2018. Vol. 20 (1). Pp. 152–170.
13. White J. M. A Sacred Space Is Never Empty: A History of Soviet Atheism // European History Quarterly. 2019. Vol. 49 (1). Pp. 164–166.
14. White J. M., Palkin A. S. Religion and Nationalism in Modern Russia; Or the Uses and Abuses of Edinoverie // Soviet and Post Soviet Review. 2017. Vol. 44 (3). Pp. 343–356.
15. Williams D., Kluev A. The Entrepreneurial University: Evidence of the Changing Role of Universities in Modern Russia // Industry and Higher Education. 2014. Vol. 28 (4). Pp. 271–280.

REFERENCES

1. State educational standard of higher professional education. Specialty 022200 Religious studies. Approved 04/05/2000. *EduScan - all universities and colleges of Russia* [Electronic resource]. Available at: <https://eduscan.net/standart/031801> (accessed 9 September 2019). (in Russ.)
2. State educational standard of higher professional education. Specialty 020500 Theology. Approved January 28, 2002. *EduScan - all universities and colleges of Russia* [Electronic resource]. Available at: <https://eduscan.net/standart/031900> (accessed 9 September 2019). (in Russ.)
3. Egorov S. A brief history of Russian state standards in theology. *ROSHVE* [Electronic resource]. Available at: <https://www.cef.ru/infoblock/publications/newsitem/article/1506536> (accessed 9 September 2019). (in Russ.)
4. Zabayako A. P., Voronkova E. A., Lapin A. V., Pratina D. A. et al. Cyberreligion: science as a factor of religious transformations / under. ed. A.P. Zabayako. Blagoveshchensk, Amur State University, library of the journal "Religious Studies", 2012. p. 208. (in Russ.)
5. Ivanova E.V. The Importance of Religious Studies Expertise as the Most Important Tool for Identifying Extremist Materials. *Man. Religion. Right. Historical consciousness and socio-political realities*. Ekaterinburg, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2015. pp. 50–56. (in Russ.)
6. Kuznetsova O. V., Smolina N. S. Modern educational programs in the field of preparation "Religious studies" in Russian universities. *Religious studies*, 2017, no 1, pp. 126–128. (in Russ.)
7. Federal state educational standard of higher education. Undergraduate level of training. Direction of preparation 47.03.03 Religious studies. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated March 6, 2015 No. 183 / Portal of the Federal State Educational Standards of Higher Education [Electronic resource]. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/470303.pdf> (accessed 9 September 2019). (in Russ.)
8. Federal State Educational Standard of Higher Professional Education. Undergraduate level of training. Direction of preparation 48.03.01 Theology. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 17, 2014 No. 124 / Portal of the Federal State Educational Standards of Higher Education [Electronic resource]. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/480301.pdf> (accessed 9 September 2019). (in Russ.)

- resource]. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/480301.pdf> (accessed 9 September 2019). (in Russ.)
9. Smirnov M. Yu. Religious Studies as a Calling and a Profession // *XX Anniversary Tsarskoye Selo Readings: Materials of an International Scientific Conference. Apr 20-21 2016: in 3 volumes.* / Under the general editorship of V. N. Skvortsov. St. Petersburg, Publishing House of Leningrad State University named after A.S. Pushkin, 2016, vol. 1, pp. 151–156. (in Russ.)
 10. Elbakyan E. S. Contemporary Russian religious studies - in grief and in joy ... *Religious Studies*, 2015, no. 1 (11), pp. 191–196. (in Russ.)
 11. Riad Shams S. M. International education management: Implications of relational perspectives and ethnographic insights to nurture international students 'academic experience. *Journal for Multicultural Education*, 2017, vol. 11 (3), pp. 206–223.
 12. Vishnevsky Y.R., Narkhov D.Y., Didkovskaya Y.V. Trends in higher vocational education: Professionalization or deprofessionalization? *The Education and science journal*, 2018, vol. 20(1), pp. 152-170. (In Russ.). doi: 10.17853/1994-5639-2018-1-152-170
 13. White J. M. A Sacred Space Is Never Empty: A History of Soviet Atheism. *European History Quarterly*, 2019, vol. 49 (1), pp. 164–166.
 14. White J. M., Palkin A. S. Religion and Nationalism in Modern Russia; Or the Uses and Abuses of Edinoverie. *Soviet and Post Soviet Review*, 2017, vol. 44 (3), pp. 343–356.
 15. Williams D., Kluev A. The Entrepreneurial University: Evidence of the Changing Role of Universities in Modern Russia. *Industry and Higher Education*, 2014, vol. 28 (4), pp. 271-280.

Информация об авторах

Иванова Евгения Владимировна

(Россия, Екатеринбург)

Доцент, доктор философских наук, профессор кафедры онтологии и теории познания департамента философии

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина

E-mail: ieviev@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-4394-5202

Кузнецова Олеся Васильевна

(Россия, Екатеринбург)

Старший преподаватель кафедры онтологии и теории познания департамента философии

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина

E-mail: olesyakzn@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0001-9764-0503

Мельникова Елена Владимировна

(Россия, Екатеринбург)

Кандидат философских наук, доцент кафедры онтологии и теории познания департамента философии

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина

E-mail: e.v.melnikova@urfu.ru

ORCID ID: 0000-0001-9011-9424

Information about the authors

Evgenia V. Ivanova

(Russia, Yekaterinburg)

Associate Professor, Doctor of Philosophy, Professor, Department of Ontology and Theory of Knowledge, Department of Philosophy

Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin

E-mail: ieviev@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-4394-5202

Olesya V. Kuznetsova

(Russia, Yekaterinburg)

Senior Lecturer, Department of Ontology and Theory of Knowledge, Department of Philosophy

Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin

E-mail: olesyakzn@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0001-9764-0503

Elena V. Melnikova

(Russia, Yekaterinburg)

PhD in Philosophy, Associate Professor, Department of Ontology and Theory of Knowledge, Department of Philosophy

Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin

E-mail: e.v.melnikova@urfu.ru

ORCID ID: 0000-0001-9011-9424



М. А. Якунчев, Н. В. Жукова, Т. А. Маскаева, О. А. Ляпина

Модернизация государственной итоговой аттестации выпускников педагогического вуза

Изменениям социально-экономической и технико-технологической ситуации в России вызвали качественное преобразование сферы общего образования, что отразилось на требованиях, предъявляемых к современному учителю. Выпускник педагогического вуза должен соответствовать требованиям образовательного стандарта высшего образования и Профессионального стандарта педагога, а также быть способным к саморазвитию и профессиональному совершенствованию. Сегодня достаточно актуальным остается вопрос не только качества подготовки будущих учителей, но и процедуры оценивания уровня готовности выпускников вуза к профессиональной педагогической деятельности. Поэтому основной целью представленного исследования стала разработка модели государственной аттестации выпускников педагогического вуза.

С этой целью был проведен анализ литературы, а также систематизация материалов, подготовленных и апробированных авторами. Особое внимание было уделено методу моделирования, позволившего объединить теоретические и прикладные стороны предмета исследования.

В результате исследования была разработана общая модель оценивания квалификации выпускников педагогического вуза, а также представлены результаты апробации трех вариантов проведения государственного экзамена в педагогическом вузе. Каждый из вариантов предполагает выяснение уровня теоретической и прикладной подготовки студентов. Предлагаемая модель и варианты государственного экзамена могут быть использованы при аттестации выпускников педагогического вуза независимо от профиля подготовки. Результаты эксперимента показали, что предложенная модель с использованием элементов «демонстрационного экзамена» вполне может обеспечить успешную сдачу первого квалифицированного экзамена на предмет присвоения учительской квалификации «вход в профессию», объявленной в Национальной системе учительского роста в качестве первоначального элемента.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; педагогическое образование; государственная итоговая аттестация; государственные экзамены; проверка готовности выпускников педагогического вуза к профессиональной деятельности

Ссылка для цитирования:

Якунчев М. А., Жукова Н. В., Маскаева Т. А., Ляпина О. А. Модернизация государственной итоговой аттестации выпускников педагогического вуза // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 65-77. doi: 10.32744/pse.2019.6.6



M. A. YAKUNCHEV, N. V. ZHUKOVA, T. A. MASKAEVA, O. A. LYAPINA

Organization and conduct of the state final certification of graduates of pedagogical university

Changes in the socio-economic and technical-technological situation in Russia have caused a qualitative transformation in the field of general education. A graduate of a pedagogical university must meet the requirements of the educational standard of higher education and the professional level of teachers, as well as be capable of self-development and professional development. Today requires not only quality training of future teachers, but also procedures for assessing the level of readiness of university graduates for professional pedagogical activity. Therefore, the main purpose of the study was the development of models of state certification of graduates of a pedagogical university.

For this purpose, an analysis of the literature was carried out, as well as systematized materials prepared and tested by the author. Particular attention was paid to modeling, which allows combining theoretical and applied aspects of subject research.

As a result, the results of testing three options for conducting a state exam in a pedagogical university were obtained. Each of the options involves ascertaining the level of theoretical and applied training of students. The proposed models and options for the state exam can be used in the certification of graduates of a pedagogical university, regardless of profile. The results of the experiment showed that the proposed model using the elements of the "demonstration exam" may well ensure the successful passing of the first qualified exam for the assignment of teaching qualifications and teaching, declared in the national system of teacher growth as the initial element.

Key words: professional training; pedagogical education; state final certification; new forms of state final certification of graduates of pedagogical high school

For Reference:

Yakunchev, M. A., Zhukova, N. V., Maskaeva, T. A., & Lyapina, O. A. (2019). Organization and conduct of the state final certification of graduates of pedagogical university. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 65-77. doi: 10.32744/pse.2019.6.6

Введение

В связи с коренными изменениями социально-экономической и технико-технологической ситуации в мире сегодня пристальное внимание обращается на качественное преобразование сферы общего образования. В связи с этим Президентом и Правительством Российской Федерации выдвинута амбициозная задача по вхождению нашей страны в десятку лучших. Важно, чтобы при сохранении позитивного опыта традиционной отечественной общеобразовательной школы она ускоренными темпами проявляла бы признаки нового исторического типа образовательной организации, где предпочтение отдается развитию личности. Не случайно в последних документах государственного значения указывается на необходимость обновления учебного содержания в деятельностном ключе, применение интерактивных форм и методов работы с обучающимися, создания и грамотного использования безопасной цифровой образовательной среды, разработки системы педагогической поддержки способных и талантливых детей при их дальнейшем самоопределении и профессиональной ориентации [1].

Формирование и использование учебных планов подготовки студентов педагогического вуза – будущих учителей к предстоящей деятельности по Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования (далее ФГОС ВО), обновленных на основе Профессионального стандарта педагога, вызвали определенные изменения содержания основных профессиональных образовательных программ. Они коснулись нескольких их аспектов, среди которых совершенно очевидно проявились следующие: 1) усиление целей обучения в сторону практической направленности; 2) обогащение общекультурной, методико-технологической и информационно-коммуникационной составляющих содержания учебного материала; 3) внедрение деятельностных, интерактивных, личностно-ориентированных форм и методов обучения; 3) применение определенного спектра средств оценивания уровня достижения результатов вузовского обучения, разработанных в компетентностном ключе. Многие составляющие обозначенных изменений стали выполняться совместными усилиями преподавателей и студентов в процессе реализации соответствующих учебных планов и образовательных программ.

Наша практика показала, что вектор движения в данном направлении является актуальной и необходимой потребностью, что вызвано еще и возникшим обстоятельством. Дело в том, что в педагогическом пространстве страны достаточно активно внедряется процедура независимой оценки квалификаций в форме профессионального экзамена [2]. Он предполагает проверку деятельности работающих учителей по нескольким критериям. Первый из них предполагает выяснение реальных профессиональных достижений – динамики учебных успехов обучающихся, их развития и степени освоения ими учебного материала. Второй касается определения уровня освоенности новых теоретических подходов в сфере общего образования – системно-деятельностного, аксиологического, технологического, культурологического, личностно-ориентированного, практико-направленного. Третий критерий призван выяснять степень овладения учителем практическими компетенциями – умениями / навыками организации и проведения педагогических, дидактических и методических процедур с использованием предметного содержания, а также необходимых психологических

действий. Причем, названные критерии будут проверяться при использовании Единых федеральных оценочных материалов (далее ЕФОМ), приоритетное назначение которых заключается как в выяснении собственно предметной подготовки, так и определении готовности учителя к выполнению профессионального стандарта в целом.

На основе приведенных рассуждений можно уверенно утверждать о необходимости грамотного и согласованного сочетания процедур аттестации работающих учителей и выпускников педагогического вуза. Понятно, что через несколько лет они окажутся в ситуации независимой оценки профессионально-педагогической деятельности, когда по ее теоретическим и прикладным составляющим будет приниматься решение о дифференцированном уровне квалификации. Поэтому необходимость модернизации – переосмысления содержания и процедуры Государственной итоговой аттестации (далее ГИА) в педагогическом вузе становится настоятельной потребностью. Традиционная ее модель с устными ответами, преимущественно по теоретическим вопросам, не позволяет произвести полную и объективную оценку готовности выпускников к профессионально-педагогической деятельности, особенно в отношении прикладного компонента. В сложившейся ситуации важен поиск иных моделей аттестации.

Обзор литературы

В последнее время в печати появились публикации, посвященные теме аттестации выпускников педагогических вузов. Причем об этом размышляют как отечественные, так и зарубежные авторы. Представим позиции некоторых из них в интересующих нас направлениях.

Анализ работ отечественных специалистов позволяет утверждать о том, что в них обращается внимание и на содержание, и на процедуру аттестационного дела. Так, Т. Г. Архипова для определения уровня готовности выпускников педагогического вуза к предстоящей профессиональной деятельности указывает на использование нескольких процедурных элементов, а именно, оценки преддипломной практики, оценки экзамена, оценки выпускной квалификационной работы и оценки работодателя [3]. Е. Е. Дурнева для оптимального проведения ГИА выпускников предлагает применять три элемента: 1) тестирование мировоззренческих и нормативных компетенций; 2) решение комплексных профессиональных задач в форме кейсов; 3) защиту выпускной квалификационной работы [4]. Е. В. Яковлев и Н. О. Яковлева предлагают разграничивать аттестационные экзамены как по содержанию, так и процедуре с использованием соответствующих названий. Экзамен, организованный в ходе ГИА, по их мнению, лучше называть профессиональным и его целью считать оценку компетенций, сформированных у выпускников на протяжении всего периода обучения в вузе. Экзамен для аттестации учителей предлагается именовать квалификационным [5]. С позиции уточнения содержания аттестации в отношении учителя нам кажется привлекательным мнение В. А. Далингера. Она должна включать оценку профессионального опыта, мотивации, личностных качеств и других его профессиональных характеристик [6]. К сожалению, в рамках итоговой аттестации студентов-выпускников уровни мотивации и проявления личностных качеств сегодня практически не оцениваются, хотя они являются мощными факторами педагогической деятельности. Нам еще больше импонируют рассуждения Е. П. Антиповой и Т. Н. Шамало по поводу процедуры и содержания аттестации будущих учителей [7]. Они предлагают проводить их оценивание на осно-

ве проведения государственного профессионального экзамена и защиты выпускной квалификационной работы. Названный экзамен должен состоять из двух компонентов – профессионального и предметного. Первый из них призван оценивать психолого-педагогические и методические компетенции, а второй – собственно предметные знания, которыми овладел будущий учитель на более высоком уровне, чем выполнение заданий ЕГЭ. Примечательным является факт, что авторы предлагают содержательно связывать итоговую аттестацию в вузе и аттестацию учителей, считая государственный профессиональный экзамен как первый квалификационный экзамен учителя.

Анализ работ зарубежных авторов говорит о том, что в них большее внимание обращается на поиск и использование конкретных форм аттестации выпускников, выразивших желание быть учителями. Особенностью педагогического образования в Германии является то, что завершение обучения в магистратуре университета не предоставляет выпускнику права самостоятельно работать в школе [8]. После окончания университета и сдачи первого государственного экзамена начинается второй или практический этап подготовки специалиста. Он завершается еще одним государственным экзаменом, определяющим уровень профессиональной компетентности, необходимым для получения должности учителя [9; 10]. Для нас интересным является факт, что эта аттестация состоит из представления двух экзаменационных уроков по преподаваемым предметам, письменной работы по исследовательской проблеме учителя и коллоквиума по определенным вопросам. Экзаменационный урок является подобием открытого урока, на который приглашаются специалисты-профессионалы. Учитель-стажер заранее представляет комиссии подробный план-конспект проводимого урока, а приглашенные экзаменаторы оценивают дидактические и методические умения в планировании и проведении урока, а также уровень достижения поставленных задач. В заключение проводится педагогическая дискуссия, где экзаменуемый должен ответить на поставленные ему вопросы. Тема письменной работы соискателя на должность учителя должна связываться с собственной педагогической практикой и в то же время основываться на научных положениях и принципах. Цель коллоквиума заключается в подтверждении высокого уровня сформированных 11 компетенций, указанных в стандарте педагогического образования и педагогической деятельности начинающего учителя [11]. Одной из особенностей аттестации педагогических кадров во Франции является обязательное участие выпускников в конкурсах на замещение вакантной должности преподавателя. Студенты педагогических университетов сдают конкурсные экзамены. Наравне со студентами экзамен сдают и претенденты на вакансии, готовившиеся к конкурсу самостоятельно. Испытание начинается с письменной работы и устного экзамена, по результатам которых они будут допущены к основному конкурсу. Успешно пройдя этот конкурсный экзамен, студент-выпускник вуза получает место работы в качестве учителя [12; 13]. Концепция оценивания результатов высшего образования, предложенная американским исследователем Дж. Биггсом, строится на идее о том, что предполагаемые результаты продуманы, четко и ясно сформулированы. Вся подготовка должна быть направлена на достижение запланированных результатов практического содержания, а разработанные инструменты оценивания обучающихся позволяли бы им продемонстрировать чего они достигли на протяжении определенного времени обучения в вузе [14; 15].

Получается, что зарубежные авторы в отношении аттестации выпускников педагогического вуза и учителей, претендующих на вакантные места, большую склонность проявляют к использованию практико-ориентированных демонстрационных версий

[16; 17]. В этом улавливается их устремленность к итоговым процедурам международного движения WorldSkills. Здесь кроется справедливость, ибо многие компетенции будущих педагогов предполагают формирование готовности к выполнению практических действий. По ним, в определенном значении, можно судить об уровне компетентности и конкурентоспособности будущих специалистов [18-22].

Завершая анализ публикаций в целом, мы утверждаем, что они для нас являются важными с нескольких позиций. Во-первых, тема аттестации выпускников педагогических вузов и работающих учителей остается актуальной. Понятно, что от их профессионального уровня во многом зависит благополучнее любой страны. Во-вторых, и в нашей стране, и за рубежом используются различные модели аттестации, совпадающие по целям использования, но отличающиеся по их структуре и содержанию. В-третьих, привлекает внимание устремленность многих специалистов к использованию практико-ориентированной основы организации аттестационного дела. Содержание вышеизложенного аналитического материала и обозначенные выводы послужили для нас ориентиром для выработки собственной модели аттестации и реализации ее вариантов в практике подготовки студентов – будущих учителей биологии, химии, географии и технологии на естественно-технологическом факультете ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

Материалы и методы

В качестве основы статьи послужили материалы об актуальности изменения форм ГИА будущих педагогов с позиции современных требований к предстоящей профессиональной деятельности, аналитические данные из педагогической, дидактической и методической литературы в направлении поиска новых форм организации аттестации в нашей стране и за рубежом, сведения о подготовке и проведении аттестационного дела по нескольким профилям, реализуемым в собственном в вузе. Исследование проводилось на основе использования методов теоретического уровня, среди которых приоритетными были анализ литературы, ее обобщенное выражение в интересующих нас аспектах, а также систематизация материалов, подготовленных и апробированных авторами. Особое внимание было уделено методу моделирования, позволившего объединить теоретические и прикладные стороны предмета исследования и отобразить его в виде схемы. Из эмпирических методов использовалась беседа с выпускниками и экспертами с последующим анализом их ответов в отношении предложенных вариантов, форм и процедуры и ГИА.

Результаты исследования

На протяжении нескольких лет нами осуществляется поиск вариантов и форм ГИА выпускников естественно-технологического факультета – будущих учителей направления подготовки 44.05.03 Педагогическое образование с двумя профилями – Биология. Химия; Биология. География; Технология. Информатика. На основе анализа литературы и собственного опыта работы можно уверенно утверждать, что большой успех достигается в том случае, если процедура оценивания продумывается как целостное педагогическое явление и реализуется в определенных видах действий с учетом особенностей того или иного профиля. Целостность процедуры оценивания нами отра-

жена с помощью модели, которая вырабатывалась совместными усилиями преподавателей выпускающих кафедр, членов ГИА и независимых экспертов – работодателей (см. рис. 1).

1 Предпосылки оценивания квалификации выпускников			
ФГОС высшего образования	Профессиональный стандарт педагога	Национальная система учительского роста	
2 Итоговые формы оценивания квалификации выпускников			
Государственный профессиональный экзамен		Выпускная квалификационная работы	
Теоретическая часть	Прикладная часть	Методологическая часть	Процедурная часть
Психолого-педагогические, методико-технологические и предметные знания	Процедурные умения и навыки для организации и осуществления образовательного процесса	Знания и умения для применения научного аппарата квалификационной работы	Знания и умения для представления структуры и содержания квалификационной работ
Конкретные формы оценивания квалификации выпускников			
Экзамен по завершению цикла дисциплин с ответами на задания компетентностного смысла	Решение профессиональной задачи (кейса) по организации учебного занятия и его демонстрация	Публичная защита сформулированного научного аппарата ВКР	Публичная защита содержания и структуры ВКР
Критерии оценивания	Критерии оценивания	Критерии оценивания	Критерии оценивания
Готовность выпускника к педагогической деятельности, выполнению заданий ЕФОМ Национальной системы учительского роста для входа в профессию			

Рисунок 1 Общая модель оценивания квалификации выпускников педагогического вуза

Как видно, модель состоит из нескольких компонентов. В составе первого из них не случайно указываются три элемента. Полагаем, что ФГОС ВО предопределяет обязательную проверку компетенций, которыми овладевают студенты. Но вместе с этим, они уже в стенах вуза должны знать, что полученные компетенции соотносятся с трудовыми действиями учителя в зависимости от направленности предстоящей работы, а также являются базой для достижения определенных уровней учительского роста при последующем прохождении аттестации с использованием ЕФОМ. Для нас это означает, что материалы ГИА для выпускников должны разрабатываться и предлагаться с использованием терминов и понятий, используемых в трех обозначенных документах государственного значения.

В составе второго компонента называются два элемента, а именно сдача государственного профессионального экзамена и защита выпускной квалификационной работы. Для более полного прояснения их содержания, они конкретизированы дополнительными суждениями, расположенными на рисунке ниже. По нашему мнению, оба элемента аттестации сохранятся и будут применяться в будущем, но прежними не останутся.

Представим несколько вариантов нашего поиска в отношении модернизации содержания и процедуры профессионального экзамена.

Первый вариант проведения экзамена предполагал выяснение уровня теоретической и прикладной подготовки студентов в соответствии с разработанной программой ГИА. В предэкзаменационный период они ориентировались на представление своих ответов по билетам. В каждый из них включались два теоретических вопроса психолого-педагогического, предметного и методического содержания в определенных

комбинациях и одно практическое задание в виде кейсов. Они касались преимущественно оптимальной организации и проведения будущим учителем образовательного процесса с учащимися разных возрастных категорий. Ответы на теоретические вопросы студенты готовили непосредственно на экзамене, а кейсовое задание получали накануне экзамена. Для его решения нужна была литература и достаточно серьезная долговременная работа. В день экзамена после ответа на теоретические вопросы студенты представляли решение своего практического задания с аргументацией мнения в отношении правильности его выполнения.

Приведем пример задания:

Известно, что сегодня в общем образовании реализуются программы, определяющие в целом содержание и организацию образовательного процесса на разных ступенях. Обязательным ее элементом является рабочая учебная программа по изучаемым в школе предметам. В соответствии с Новым законом «Об образовании в Российской Федерации» рабочая учебная программа – это документ, в котором определены наиболее оптимальные и эффективные для класса или группы содержание изучаемого материала (предмета), формы, методы, приемы, технологии, организации образовательного процесса для получения ожидаемых результатов – личностных, предметных и метапредметных. На основе использования соответствующих источников выполните задания:

1. Выразите основные элементы структуры рабочей программы учебного предмета «Биология». Почему в нее включены именно данные, а не другие элементы? Приведите свои аргументы.

2. Составьте алгоритм разработки рабочей программы учебного предмета «Биология».

3. Разработайте модель рабочей программы учебного предмета «Биология» в части Биология-8 по варианту программы В. В. Пасечника (серия «Линия жизни»).

Второй вариант экзамена также предполагал выяснение уровня теоретической и прикладной подготовки студентов по разработанной программе ГИА. В соответствии с выбранным билетом они непосредственно во время экзамена готовили ответы на два вопроса, требующих правильных суждений по соответствующим предметным областям, в частности биологии и географии. Вместе с этим, каждое задание предполагало использование психолого-педагогических и методико-технологических знаний для демонстрации своих способностей применить их в предстоящей профессионально-педагогической деятельности.

Приведем пример задания:

Сформулируйте основные теоретические положения, отражающие представления о полезных ископаемых с указанием их основных категорий. На комплексной карте покажите месторождения полезных ископаемых России, объясните их размещение с обозначением экономического потенциала. Предложите методику проведения урока «Литосфера и человек» (полезные ископаемые России и их использование) в 7 классе общеобразовательной школы. Обоснуйте выбор методов обучения учащихся с учетом их возрастных (физиологических, психологических) особенностей.

При оценивании ответов особое внимание обращалось на знание содержания образовательных программ по предметной области и сформированность умений применять теоретические знания в предметной области для решения практических задач обучения, в частности способность использовать современные методы, техно-

логии обучения и диагностики; способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения.

Третий вариант экзамена также предполагал выяснение уровня теоретической и прикладной подготовки студентов. Соответственно он состоял из двух частей. Выяснение уровня овладения теоретическим материалом, лучше осуществлять в несколько этапов, условно говоря, с помощью «рассредоточенного экзамена». На первом этапе – это конец третьего курса, студентам предлагалось выполнить итоговые задания, разработанные с использованием содержания дисциплин психологического и педагогического циклов. В соотношении с имеющимися знаниями им необходимо было разрешить реальную ситуацию из повседневной школьной жизни. На втором этапе – это конец четвертого курса, студенты выполняли итоговые задания с использованием полученных знаний по дисциплинам методического цикла. Им важно было показать уровень их «приложения» в направлениях правильного выражения сущности процесса обучения предмету, названия и характеристики компонентов методической системы, разных форм, методов, технологий, средств обучения, контроля за предметными, личностными, метапредметными достижениями и способов их оценки. На третьем этапе – это середина пятого курса, студенты выполняли итоговую письменную работу по предмету – биологии, химии, географии, технологии. Первый ее блок имел предметный смысл и состоял из заданий, соотносимых с заданиями ЕГЭ, а второй – профессиональный смысл и предполагал выполнение заданий на выяснение ошибок в ответах учащихся, правильное выражение логики учебного материала на занятии, грамотное выставление оценок учащимся. Студентам объявлялось, что подобные задания будут входить в содержание ЕФОМ Национальной системы учительского роста и придется их выполнять на предстоящих профессиональных аттестациях. На каждом из обозначенных этапов результаты выполненных работ по определенным критериям оценивались комиссией, созданной деканатом, и учитывались при выставлении выпускнику итоговой аттестационной отметки.

Процедура выяснения уровня овладения прикладным материалом нами осуществлялась на основе использования технологии «демонстрационного экзамена». Его основная цель, как известно, заключается в определении степени сформированности профессиональных умений будущего учителя. В этом случае каждый студент на экзамене получает задание, на подготовку которого отводится 1,5 часа в компьютерном классе. Ему необходимо спроектировать сценарий модельного учебного занятия (урока) по теме, заданной в билете и продемонстрировать его здесь и сейчас. Вся процедура проводится в присутствии аттестационной комиссии с участием волонтеров – студентов младших курсов, выполняющих роль учащихся определенного возраста. Демонстрация длится 20 минут, после чего в течение 5 минут члены комиссии задают вопросы экзаменуемому, побуждая его к участию в дискуссии. Аттестационная комиссия оценивает как сценарий, так и процедуру демонстрации занятия по отдельным критериям оценки, примеры которых представлены в таблице 1.

Каждый член аттестационной комиссии выставляет общую оценку в оценочный лист студента. Итоговая оценка выставляется как среднее арифметическое между всеми выставленными оценками, включая и оценки «рассредоточенного экзамена».

Обязательным компонентом ГИА, независимо от профиля подготовки, является защита ВКР, которая предназначена для определения уровня сформированности компетенций, глубины его знаний в избранной научной области, относящейся к профи-

лю подготовки, а также навыков экспериментально-методической работы. В рамках государственной аттестации оценивается не только качество выполнения ВКР – актуальность и полнота исследования, достоверность полученных результатов, но и способность автора работы достойно представить результаты своих научных изысканий. При оценивании выступления студента членами комиссии обращается внимание на способность к коммуникации в устной и письменной формах (ясность и четкость речи, лаконичность формулировок, логичность объяснений); качество представления работы (соответствие мультимедийного сопровождения устной речи выпускника; наглядность, оптимальность изложения информации на слайдах); владение навыками аргументации собственного мнения.

Таблица 1

Примеры критериев оценки демонстрационного экзамена

Первая часть задания подготовка сценария (конспекта) учебного занятия (урока)	
критерии оценки	
<ul style="list-style-type: none"> – в сценарии грамотно представлены методологическая и процедурная части; – в сценарии правильно отражены цель (задачи) и планируемые результаты; – в сценарии верно названы применяемые средства обучения; – в сценарии адекватно определено сочетание индивидуальной, групповой и фронтальной форм работы учащихся; – в сценарии оптимально структурировано время работы 	
Вторая часть задания демонстрация учебного занятия (урока)	
критерии объективной оценки	критерии субъективной оценки
<ul style="list-style-type: none"> – соответствие демонстрации в целом содержанию выполненного задания; – соблюдение режима времени при проведении занятия; – соблюдение смены видов деятельности учащихся; – соблюдение требований к возрастным особенностям учащихся 	<ul style="list-style-type: none"> – вовлечение всех учащихся в учебную работу; – разнообразие организационных форм работы учащихся с учетом их возраста; – оптимальность взаимодействия всех учащихся; – целесообразность использования методов обучения и ИКТ-средств

Заключение

Проблема аттестации выпускников педагогического вуза – будущих учителей до настоящего времени остается нерешенной. Об этом можно утверждать на основе анализа работ как отечественных, так и зарубежных специалистов. Большая часть из них солидарна в том, аттестация выпускников педагогических вузов и работающих учителей является делом государственного значения. От их профессионального уровня во многом зависит благополучнее любой страны. Традиционные модели аттестации, построенные на устных ответах, преимущественно по теоретическим вопросам, должны «уходить в историю», ибо не позволяет выполнять объективную оценку готовности педагогических кадров к полноценной профессиональной деятельности, особенно в аспекте реализации ее практической составляющей. Сегодня взор работодателей устремлен на использование практико-ориентированной основы организации аттестационного дела, что соответствует социальному заказу, зафиксированному и в российских документах государственного значения. Модернизация содержания аттестации педагогических кадров явно будет продолжаться. Предложенная нами модель с третьим вариантом ее воплощения в реальной вузовской практике вполне может обе-

спечить успешную сдачу первого квалифицированного экзамена на предмет присвоения учительской квалификации «вход в профессию», объявленной в Национальной системе учительского роста в качестве первоначального элемента. Однако содержание Государственного профессионального экзамена должно совершенствоваться не только представителями вузов. К данному процессу следует включиться и работодателям. Об этом говорят полученные нами данные в ходе бесед с выпускниками – будущими учителями и независимыми экспертами из числа работодателей. Так, большая часть выпускников (почти 80 %) поддержала идею организации и проведения «рассредоченного экзамена», выполнения на экзамене кейсовых заданий, их демонстрации с привлечением волонтеров перед аттестационной комиссией. Они утверждали, что такие обстоятельства вселяют в них уверенность в отношении выбранной профессии, связанной с учением, воспитанием и развитием подрастающих поколений. Практически 100 % независимых экспертов поддержала идею содержательной взаимосвязи между образовательными стандартами высшего педагогического образования, профессиональными стандартами педагога и Национальной системой учительского роста. Вместе с этим они выразили явное удовлетворение демонстрацией выпускниками своих практических действий при проведении учебного занятия (урока) при осмысленном их обращении к теоретическим основам педагогики, психологии и методики обучения.

Финансирование

Статья выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по теме «Разработка научно- и учебно-методического обеспечения дисциплины «Методики обучения химии» и «Методики обучения биологии» для студентов направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Паспорт национального проекта «Образование». URL: <http://government.ru/info/35566/> (дата обращения: 10.09.2019)
2. Постановление Правительства РФ от 16 ноября 2016 г. № 1204 «Об утверждении Правил проведения центром оценки квалификаций независимой оценки квалификации в форме профессионального экзамена».
3. Архипова Т. Г. Роль итоговой аттестации в оценке готовности выпускников педагогического вуза к профессиональной деятельности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 12. С. 33-35.
4. Дурнева Е.Е. Итоговая государственная аттестация бакалавров, обучающихся по федеральным образовательным стандартам третьего поколения // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 10-1. С. 23-26.
5. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Профессиональный экзамен как компонент многоканального «входа» в педагогическую профессию // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15406> (дата обращения: 10.09.2019)
6. Далингер В.А. Требования к аттестации учителей математики в условиях действия новых профессиональных стандартов педагога // Международный журнал экспериментального образования. 2018. № 6-1. С. 60-64.
7. Антипова Е.П. Совершенствование государственной итоговой аттестации будущих учителей на основе требований профессионального стандарта // Педагогическое образование в России. 2018. № 12. С. 76-82.
8. Грачева Е.Ю., Лучкина Т.В. Роль центра педагогического образования в профессиональной деятельности начинающего учителя в Германии // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. №. 1 (13). С. 139-143.
9. Лучкина Т.В., Грачева Е.Ю. Роль интернатуры в профессиональном становлении начинающего учителя в Германии // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 9. С. 281–290.

10. Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung – OVP vom 10 April 2011. URL: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/OVP_vom_10__April_2011.pdf.
11. Standards fuer die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. URL: http://lakk.sts-gym-marburg.bildung.hessen.de/modul/KMK_Standards_Lehrerbildung.pdf. (дата обращения: 10.09.2019)
12. Семенова Ю.И. Профессиональная педагогическая подготовка учителей во Франции // Высшее образование в России. 2009. № 10. С. 126-132.
13. Boulton P. Integrating Equal Opportunities // Curriculum of Teacher Education (TENET) Phase II Report. Sheffield, 2005. P. 23–28.
14. Biggs J., Tang C. Teaching for Quality Learning at University. Third edition. SRHE and Open University Press, Buckingham. 2007. 335 p.
15. Cowan J. Quality Learning at University // Higher Education. 2000. Vol. 40. No. 3. P. 374–376. URL: www.jstor.org/stable/3448041. (дата обращения: 10.09.2019)
16. Морозова М. А., Капустин А.Г., Кошкина Н.А., Касьянов В.Н., Беспятовых О.Ю. Применение методик WorldSkills Russia для оценивания уровня профессиональной компетентности будущих педагогов безопасности жизнедеятельности в ходе итоговой аттестации // В сборнике: Профессионализм учителя как условие качества образования Сборник научных трудов IV международного форума по педагогическому образованию и региональной конференции ISATT. 2018. С. 45-51.
17. Миняева Н.М., Таспаева М.Г. Опыт работы по подготовке студентов колледжа к чемпионату профессионального мастерства по стандартам WorldSkills Russia // Среднее профессиональное образование. 2017. № 8. С. 38-42.
18. Жукова И.Ю. Пилотные проекты проведения демонстрационных экзаменов в системе профессионального образования // Образование. Карьера. Общество. 2017. № 4 (55). С. 67-68.
19. Андреев В.Е., Фейгина Э.Е. Вопросы проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования в формате демонстрационного экзамена // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 4. С. 25-32.
20. Наумкина В.А. Демонстрационный экзамен по стандартам Ворлдскиллс: уверенный выход на рынок труда // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 3. С. 44–48.
21. Boyd, Donald & Goldhaber, Dan & Lankford, Hamilton & Wyckoff, James. The Effect of Certification and Preparation on Teacher Quality. The Future of Children. 2007. 17. 45-68. 10.1353/foc.2007.0000.
22. Liakopoulou, Maria. Teachers' Pedagogical Competence as a Prerequisite for Entering the Profession. European Journal of Education. 2011. 46. 474-488. 10.2307/41343395.

REFERENCES

1. Passport of the national project "Education". Available at: <http://government.ru/info/35566/> (accessed 10 September 2019) (in Russian).
2. Decree of the Government of the Russian Federation of November 16, 2016 No. 1204 "On approval of the Rules for the Qualification Assessment Center to conduct an independent assessment of qualifications in the form of a professional exam" (in Russian).
3. Arkhipova T. G. The role of final certification in assessing the readiness of graduates of a pedagogical university for professional activity. *Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities*, 2014, no. 12, pp. 33-35 (in Russian).
4. Durneva E.E. The final state certification of bachelors studying according to the federal educational standards of the third generation. *International Journal of Experimental Education*, 2013, no. 10-1, pp. 23-26 (in Russian).
5. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Professional exam as a component of a multi-channel "entry" into the teaching profession. *Modern problems of science and education*, 2014, No. 6. Available at: <http://www.science-education.ru/en/article/view?id=15406> (accessed 10 September 2019) (in Russian).
6. Dalinger V.A. Requirements for the certification of mathematics teachers under the conditions of the new professional standards of a teacher. *International Journal of Experimental Education*, 2018, no. 6-1, pp. 60-64 (in Russian).
7. Antipova E.P. Improving the state final certification of future teachers based on the requirements of a professional standard. *Pedagogical Education in Russia*, 2018, No. 12, pp. 76-82 (in Russian).
8. Gracheva E.Yu., Luchkina T.V. The role of the center for teacher education in the professional activity of a novice teacher in Germany. *Vocational education in Russia and abroad*, 2014, no. 1 (13), pp. 139-143 (in Russian).
9. Luchkina T.V., Gracheva E.Yu. The role of internship in the professional development of a novice teacher in Germany. *Actual problems of the humanities and natural sciences*, 2010, no. 9, pp. 281–290 (in Russian).
10. Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung – OVP vom 10 April 2011. Available at: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/OVP_vom_10__April_2011.pdf. (accessed 10 September 2019)
11. Standards fuer die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Available at: http://lakk.sts-gym-marburg.bildung.hessen.de/modul/KMK_Standards_Lehrerbildung.pdf. (accessed 10 September 2019)

12. Semenova Yu.I. Professional teacher training in France. *Higher education in Russia*, 2009, no. 10, pp. 126-132 (in Russian).
13. Boulton P. Integrating Equal Opportunities. Curriculum of Teacher Education (TENET) Phase II Report. Sheffield, 2005, pp. 23–28.
14. Biggs J., Tang C. Teaching for Quality Learning at University. Third edition. SRHE and Open University Press, Buckingham. 2007. 335 p.
15. Cowan J. Quality Learning at University. *Higher Education*. 2000, vol. 40, no. 3, pp. 374–376. Available at: www.jstor.org/stable/3448041. (accessed 10 September 2019)
16. Morozova M.A., Kapustin A.G., Koshkina N.A., Kasyanov V.N., Bespyatykh O.Yu. Application of WorldSkills Russia methods for assessing the level of professional competence of future life safety educators during the final certification. *In the collection: Teacher professionalism as a condition for the quality of education Collection of scientific papers of the IV international forum on teacher education and the ISATT regional conference*, 2018, pp. 45-51 (in Russian).
17. Minyaeva N.M., Taspavaeva M.G. Experience in preparing college students for the championship of professional excellence according to WorldSkills Russia standards. *Secondary vocational education*, 2017, no. 8, pp. 38-42 (in Russian).
18. Zhukova I.Yu. Pilot projects for demonstration exams in the vocational education system. *Education. Career. Society*, 2017, no. 4 (55), pp. 67-68 (in Russian).
19. Andreev V.E., Feigina E.E. Issues of conducting state final certification on educational programs of secondary vocational education in the format of a demonstration exam. *Vocational education and the labor market*, 2017, no. 4, pp. 25-32 (in Russian).
20. Naumkina V.A. WorldSkills Demonstration Exam: Confident Entry into the Labor Market. *Vocational Education and the Labor Market*, 2018, no. 3, pp. 44–48 (in Russian).
21. Boyd, D., Goldhaber, D., Lankford, H. & Wyckoff, J. The Effect of Certification and Preparation on Teacher Quality. *The Future of Children*, 2007, vol. 17, pp. 45-68. doi: 10.1353/foc.2007.0000.
22. Liakopoulou, M. Teachers' Pedagogical Competence as a Prerequisite for Entering the Profession. *European Journal of Education*, 2011, vol. 46, pp. 474-488. doi: 10.2307/41343395.

Информация об авторах

Якунчев Михаил Александрович
(Российская Федерация, г. Саранск)

Профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры биологии, географии и методик обучения Мордовский государственный педагогический институт
E-mail: mprof@list.ru
ORCID ID: 0000-0002-0555-6900

Жукова Наталья Вячеславовна

(Российская Федерация, г. Саранск)

Доцент, кандидат химических наук, доцент кафедры химии, технологии и методик обучения Мордовский государственный педагогический институт
E-mail: chemihka@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-0214-1136
Scopus ID: 16246774900

Маскаева Татьяна Александровна

(Российская Федерация, г. Саранск)

Доцент, кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии, географии и методик обучения Мордовский государственный педагогический институт
E-mail: masckaeva.tania@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-0227-6532

Ляпина Ольга Анатольевна

(Российская Федерация, г. Саранск)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии, технологии и методик обучения Мордовский государственный педагогический институт
E-mail: olga.koshelevaa@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-2618-1845

Information about the authors

Mikhail A. Yakunchov

(Russian Federation, Saransk)

Professor, Doctor of Education, Professor of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods
Mordovian State Pedagogical Institute
E-mail: mprof@list.ru
ORCID ID: 0000-0002-0555-6900

Natalya V. Zhukova

(Russian Federation, Saransk)

Associate Professor PhD in Chemistry
Associate Professor of the Department of Chemistry, technology and techniques of training
Mordovian State Pedagogical Institute
E-mail: chemihka@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-0214-1136
Scopus ID: 16246774900

Tatyana A. Maskaeva

(Russian Federation, Saransk)

Associate Professor, PhD in Biological Sciences
Associate Professor of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods
Mordovian State Pedagogical Institute
E-mail: masckaeva.tania@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-0227-6532

Olga A. Lyapina

(Russian Federation, Saransk)

Associate Professor, PhD in Pedagogy
Associate Professor of the Department of Chemistry, Technology and Techniques of Training
Mordovian State Pedagogical Institute
E-mail: olga.koshelevaa@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-2618-1845



С. И. Осипова, О. В. Приходько, А. И. Богданова

Речевая культура в сохранении национальной идентичности личности

Одним из сильных оснований самоидентификации человека в процессе его национального самоутверждения выступает родной язык. Язык человека неотделим от культуры и социального контекста его существования. Каждая мысль, являясь продуктом мыслительной деятельности, предъясняется через речь, идентифицирует её носителя.

Целью исследования является обоснование и реализация педагогических условий развития речевой культуры будущих бакалавров как оснований их национальной идентичности.

Методами исследования выступили теоретические (обоснование идеи и педагогических условий) и эмпирические (констатирующий и формирующий эксперименты).

Научная идея развития речевой культуры состоит в представлении этого процесса как поэтапного через развитие базовой культуры личности, достигнутой при освоении гуманитарных дисциплин, общей речевой культуры личности для осуществления коммуникативной деятельности с использованием языковых средств при общении и взаимодействии, профессиональной речевой культуры будущего бакалавра для определенной профессиональной сферы деятельности.

Реализация такой идеи позволит удовлетворить заказ государства и общества в подготовке будущего бакалавра, обладающего высокой речевой культурой в области устной и письменной коммуникации, навыками делового общения, умеющего оптимально использовать средства родного языка в профессионально актуальных сферах деятельности.

Выполненное исследование расширяет представление о развитии речевой культуры будущего бакалавра за счет развития устойчивого интереса к речевой деятельности, освоения нормативной стратегии качественного информационного обмена и результативной речевой деятельности при решении профессиональных задач с использованием разработанного электронного образовательного ресурса практико-профессиональной направленности на платформе Moodle.

Ключевые слова: национальная идентичность, развитие речевой культуры

Ссылка для цитирования:

Осипова С. И., Приходько О. В., Богданова А. И. Речевая культура в сохранении национальной идентичности личности // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 78-90. doi: 10.32744/pse.2019.6.7



S. I. OSIPOVA, O. V. PRIKHODKO, A. I. BOGDANOVA

Speech culture in preserving a person's national identity

One of the strong foundations of a person's self-identification in the process of his or her national self-affirmation is the native language. A person's language is inseparable from the culture and social context of his or her existence. Each thought, as a product of the mental activity, is presented through speech and identifies its carrier.

The aim of the study is to substantiate and implement the pedagogical conditions for the development of future bachelors' speech culture as the foundations of their national identification.

The authors used theoretical (substantiation of the idea and pedagogical conditions) and empirical (summative and formative assessment) research methods.

The scientific idea of the development of speech culture is to present it as a step-by-step process through the development of a person's basic culture achieved by mastering the humanities, general speech culture aimed to carry out communicative activities using language tools in communication and interaction, and the professional speech culture of a future bachelor for a certain professional sphere of activity.

The implementation of such an idea will satisfy the order of the state and society for the preparation of future bachelors, having a high speech culture in the area of oral and written communication, business communication skills, able to optimally use the means of the native language in professionally relevant areas of activity.

The conducted study expands the understanding of the development of future bachelors' speech culture by developing a sustainable interest in speech activities, mastering a normative strategy for high-quality information exchange and effective speech activity in solving professional tasks with the use of the practice- and profession-oriented electronic educational resource developed on the Moodle platform.

Key words: national identity, development of speech culture

For Reference:

Osipova, S. I., Prikhodko, O. V., & Bogdanova, A. I. (2019). Speech culture in preserving a person's national identity. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 78-90. doi: 10.32744/pse.2019.6.7

Глобализация как определяющая тенденция современного мира выступает закономерным процессом исторического развития человечества и важнейшим фактором мирового развития и проявляется в разных формах: экономической, политической, культурной, экологической, коммуникативной и др. Этот процесс порождает ряд проблем для конкретного человека, который теперь становится человеком мира: необходимость освоения языка и культуры народа по месту жизнедеятельности; адаптация к условиям многонациональной и поликультурной среды, осуществление взаимодействия с людьми разных культур, национальностей, вероисповеданий; формирование готовности к пониманию многообразия социальных, культурных норм, а также средств и способов межкультурной коммуникации. В то же время вхождение человека в иную культуру имеет и другую проблему, а именно сохранение национальной идентичности, так как глобализация в соответствии с её гуманистическим характером в основе своей имеет потребности и интересы человека, которые отвечают национальным моральным и духовным принципам, не противоречат национальной культуре и традиционным ценностям.

Речевая культура человека и профессионала показывает уровень владения языком, степень развития языковых способностей, навыков, умений, позволяющих достичь необходимый эффект коммуникации в различных сферах общественной жизни и профессиональной деятельности. Объективная необходимость сохранения национальной идентичности человека, значимость в этом процессе его речевой культуры определили актуальность теоретического и практического решения проблемы развития речевой культуры будущего бакалавра в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Проблема национальной идентичности является многоаспектной. Исследователи подчеркивают значимость культуры как способа существования с другими людьми, сохранение национальной идентичности рассматривает через развитие народной музыки, изучение и сохранение фольклора, а также сохранение и развитие народных ремесел, национальных видов искусств, танцев [2].

При рассмотрении национальной идентичности ряд авторов в качестве основания выделяют родной язык. Язык определяется сильным элементом идентификации, на примере создания и утверждения словацкого языка демонстрируется важная функция языковой самоидентификации в процессе национального самоутверждения [7]. Эта же мысль подчеркивается в определении ключевой роли родного языка в построении идентичности, взаимосвязь мышления и языковой культуры личности [4]. Действительно, каждая мысль, являясь продуктом мыслительной деятельности человека, как внутренняя речь предъясняется через язык. Язык неотделим от культуры и общественного контекста его существования, именно поэтому он может быть основанием национальной идентификации его носителя. Департамент образования ЮНЕСКО рассматривает родной язык как фактор успешного социообразовательного и социоэкономического глобального развития [1].

Значимость развития речевой культуры для Российской Федерации обоснована в ряде нормативных документов. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 года и Национальная доктрина образования Российской

Федерации до 2025 года подчеркивают важность высокой культуры межличностного общения, владения государственным языком Российской Федерации, ставят перед профессиональным образованием задачу содействия развитию способностей каждого человека, его личности в соответствии с духовно-нравственными и социокультурными ценностями. Одной из таких ценностей является язык. Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» подчеркивает, что защита и поддержка русского языка «способствуют приумножению и взаимообогащению духовной культуры народов Российской Федерации». Актуальность исследования также вызвана тем, что Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО), определяя требования к результатам обучения бакалавров в виде компетенций, выделяют способность к коммуникации в устной и письменной формах для решения профессиональных задач.

Проведенный анализ научных исследований, относящихся к проблеме развития речевой культуры будущих бакалавров в России, показал её многоаспектность. Однако в этих работах слабо прослеживается связь дисциплины «Русский язык и культура речи» с профессиональной направленностью подготовки студентов, что является существенным недостатком в их подготовке, отрицательно влияющим на мотивацию изучения данной дисциплины. В то же время выделяются исследования, относящиеся к проблеме обучения общетехнической терминологической лексике [15]; рассматривающие связи дисциплины «Русский язык и культура речи» с общепрофессиональными и специальными дисциплинами учебного плана подготовки будущих бакалавров [12]; посвященные проблеме междисциплинарной интеграции [10].

В то же время анализ показал, что вопросы развития речевой культуры будущих бакалавров в процессе их профессиональной подготовки как основания идентификации профессионала и его культурно речевого уровня не получили должного развития.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью раскрытия противоречия между качеством подготовки будущих бакалавров и требованиями государства, общества и потенциальных работодателей к уровню развития речевой культуры в области устной и письменной коммуникации, владения навыками делового общения, умениями в оптимальном использовании средств родного языка в профессионально актуальных сферах деятельности и слабо выраженной профессиональной подготовки будущих бакалавров на удовлетворение этой потребности.

Названное противоречие актуализирует необходимость устранения недостатков профессиональной подготовки, требующее обогащения её содержания знаниями о видах, правилах, стратегиях, структуре, нормах профессиональной коммуникации и законах речевого общения.

Необходимо отметить, что педагогическое сообщество и государство сознают эту проблему. Так, в частности, государственные стандарты профессионального образования по всем направлениям подготовки определяют необходимость формирования общекультурных компетенций будущих бакалавров, в том числе и коммуникативно-деятельностных навыков. Международная инициатива CDIO (от англ. (Conceive – Design – Implement – Operate) ориентирует на формирование soft skills, межличностных компетенций, компетенций командной работы [3].

Данная статья посвящена теоретическому обоснованию и организации образовательного процесса для бакалавров по развитию речевой культуры как важного компонента национальной идентичности современного профессионала.

Материалы и методы исследования

Поскольку проблемой данного исследования является поиск содержания, методов и форм реализации профессиональной подготовки бакалавров, способствующих развитию их речевой культуры, авторы исследования используют широкий аспект методов, к которым относятся:

- теоретические: сравнительно-сопоставительный анализ философской, психолого-педагогической, научно-методической и лингвистической литературы, раскрывающей основные аспекты проблемы; изучение нормативных документов (ФГОС ВО, ООП, примерных рабочих программ);
- эмпирические и диагностические: анкетирование, беседа, проектирование, экспертная оценка, самооценивание, опрос, педагогическое наблюдение, тестирование;
- малоформализованные методики в виде анализа продуктов учебно-профессиональной деятельности будущих бакалавров, в частности, портфолио учебных работ, продукты выполнения исследовательской проектной деятельности, эссе, статьи;
- различные виды педагогического эксперимента: констатирующий, формирующий, контрольный; статистические: методы измерения и математической обработки экспериментальных данных, их системный и качественный анализ, графическая интерпретация, ϕ^* -критерий Фишера, G-критерий знаков.

Результаты исследования и их обсуждение

В основу исследования положена гипотеза:

развитие речевой культуры будущих бакалавров в процессе профессиональной подготовки в вузе будет результативно, если:

на теоретическом уровне:

- выявлена сущность и уточнена структура понятия «речевая культура»;
- конкретизирован педагогический смысл развития речевой культуры в процессе профессиональной подготовки в вузе;
- разработана модель, проектирующая поэтапное развитие речевой культуры в логике «базовая культура личности – общая речевая культура – профессионально-речевая культура»;
- определены критерии и уровни развития речевой культуры;
- выявлены и обоснованы педагогические условия, способствующие развитию речевой культуры будущих бакалавров;

разработаны и созданы на практическом уровне педагогические условия:

- реализация лично ориентированной направленности процесса профессиональной подготовки будущих бакалавров в вузе, способствующей занятию будущим бакалавром субъектной позиции, созданию комфортной среды, располагающей его свободно высказывать свое мнение, позволяющей индивидуализировать учебный процесс;
- обогащение содержания дисциплин учебного плана материалом, актуализирующим мотивационно-ценностное отношение будущих бакалавров к речевой

культуре, формирующим знания будущих бакалавров о видах, правилах, стратегиях, структуре, нормах профессиональной коммуникации и законах речевого общения;

- вовлечение будущих бакалавров в деятельность, способствующую развитию речевой культуры в процессе решения профессионально-ориентированных учебных заданий.

Доказательство выдвинутой гипотезы осуществлялось через решение задач, соответствующих её положениям.

Конкретизация сущности базового для данного исследования понятия «речевая культура» осуществлялась на основе сущности рядового понятия в последовательности: «культура», «речь», «речевая культура». Сравнительно-сопоставительный анализ толкований междисциплинарного и многоаспектного понятия культуры позволил вывести содержание понятия «культура» как сложного ценностного образования. Принимая к сведению мнения ученых, определяющих культуру как опыт человечества [14]; человеческое самосознание [8]; знания, верования, искусство, нравственность, законы, обычаи и привычки, усвоенные человеком как членом общества [5]; качественная характеристика способов жизнедеятельности человека [13]; сложная иерархия значимых для общества духовных и материальных образований [11]; культ предков и традиций [9], конкретизировано понятие «культура» как система духовных и материальных ценностей общества и человека в исторически определенный период его развития, закрепленных в организации жизнедеятельности людей и их взаимоотношениях.

При рассмотрении понятия «речь» отмечен её деятельностный характер. Речь трактуется как деятельность человека, заключающаяся в общении, в выражении и передаче мыслей посредством языка.

Высокий уровень владения языком, высокая степень развития языковых способностей, навыков, умений, позволяющих в определенной ситуации общения и при соблюдении этики общения достичь необходимого эффекта коммуникации в разных сферах общественной жизни раскрывают сущность речевой культуры в ее проявлениях.

На основе понимания сущности речевой культуры личности и профессиональной деятельности будущего бакалавра синтезировано понятие речевой культуры будущего бакалавра, как важнейшего компонента его духовной и профессиональной культуры, отражающего закрепленную в языке картину мира, проявляющегося в *понимании ценности и значимости* речевой культуры в *профессиональной деятельности, осуществлении* качественного информационного обмена и *результативной речевой деятельности* на основе теоретических знаний о комплексном применении социальных, коммуникативных, речеведческих и *профессиональных знаний* в устной и письменной речи [16].

Раскрытию сущности речевой культуры способствует выявление её структуры. Обоснована *структура речевой культуры, включающая мотивационно-ценностный* (мотивационно-ценностное отношение будущего бакалавра к профессиональной речевой культуре как составляющей компетентности специалиста); *когнитивный* (теоретические знания, практические речевые умения и риторические навыки, необходимые для осуществления речевой деятельности); *деятельностный* (осуществление деятельности, направленной на развитие речевой культуры); *рефлексивно-оценочный* (анализ и самооценка результатов речевой деятельности с целью совершенствования речевой культуры) компоненты.

Понимание общей культуры человека как способа его социальной жизнедеятельности, бытия, позволило определить профессиональную культуру как сформированное на основе общей культуры человека его качество, обеспечивающее возможность решения различных социально-профессиональных задач.

Формирующий эксперимент по реализации педагогических условий осуществлялся для будущих бакалавров двух направлений подготовки «Профессиональное обучение (информатика и вычислительная техника)» и «Металлургия». Объем выборки составлял 198 человек. Целью этого этапа эксперимента являлось определение наличного уровня развития у бакалавров речевой культуры. Использование F^* -критерия Фишера (на уровне значимости 0,05) не показало значимых различий между контрольными и экспериментальными группами, что позволяет подтвердить их однородность на начало экспериментальной работы.

На констатирующем этапе эксперимента зафиксирован низкий наличный уровень речевой культуры будущих бакалавров по мотивационно-ценностному (опросник И.А. Стернина «Отношение носителей русского языка к речевой культуре», эссе о необходимости владения речевой культурой), когнитивному (модифицированные контрольно-измерительные материалы ЕГЭ, методика «КОС-1»), деятельностному (малоформализованные методики: анализ продуктов деятельности, портфолио, продукты проектной и исследовательской деятельности), рефлексивно-оценочному (методика «Самоанализ выступления» [6]). Полученные результаты свидетельствуют об актуальности заявленной проблемы и необходимости реализации теоретически обоснованных педагогических условий.

Обогащение содержания дисциплин Учебного плана состояло в придании ему практико-профессиональной направленности и расширении обязательных результатов обучения, состоящих в развитии не только речевой культуры, но и профессиональной речевой культуры. В частности, для будущих бакалавров направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» обогащение состояло во включении в программу тем: «Педагогическое общение», «Речевая деятельность педагога», «Профессионально-значимые педагогические речевые жанры», учитывающие специфику профессионального педагогического общения. При обогащении раздела «Функциональные стили речи» приоритет отдавался профессионально-ориентированным текстам, для которых будущие бакалавры составляли тезисы, план, реферат, конспект; писали аннотации, отзывы, рецензии с опорой на клише, по образцу и самостоятельно, осуществляли взаимопроверку, редактируя написанное. Параллельно велась работа над темой «Нормы русского литературного языка»: будущие бакалавры работали над стилем, слогом, исправляли речевые, грамматические, орфографические и пунктуационные ошибки в своих курсовых и дипломных работах своих предшественников.

На занятиях по теме «Официально-деловой стиль» помимо пакета деловых бумаг будущие бакалавры-педагоги писали деловые письма разного жанра, востребованные в деятельности педагога.

Поскольку будущему инженеру предстоит решать разные задачи в различных сферах жизни (научно-исследовательской, проектно-аналитической, производственно-технологической, организационно-управленческой, в том числе и бытовой, социально-политической, личной), требующих речевого взаимодействия в разных речевых ситуациях: специалист – специалист, специалист – подчиненный, специалист – руководитель, специалист – группа специалистов и др., при конструировании содержания образования важно акцентировать внимание на речевом поведении будущего бака-

лавра и обеспечить разнообразие речевых ситуаций, в которых обучающийся сможет выступить в разных ролях. При разыгрывании речевых ситуаций на семинарских занятиях обучающийся выступал в одной из статусных ролей (специалист, начальник, подчиненный и др.), что позволяло ему одновременно выступать в роли и автора, и слушателя, и эксперта. Представляя в устной форме результаты своей работы на занятии или во внеаудиторной деятельности, обучающийся выступает с приоритетом одной из позиции: докладчика, оппонента, слушателя, ведущего, интервьюера и интервьюируемого, автора и рецензента и др. Такая деятельность способствует выработке диалогового стиля поведения и развитию рефлексивных умений.

При изучении темы «Официально-деловой стиль» обучающиеся направления подготовки «Металлургия» составляли пакет деловых бумаг (автобиография, резюме, характеристика), анализировали, исправляли готовые и писали свои заявления, доверенности, объяснительные и докладные записки, отчеты, деловые письма, писали на них ответы. Проводилась деловая игра «Собеседование при приеме на работу».

По теме «Функциональные стили речи» использовались специально подобранные тексты, научные и публицистические статьи на профессиональные темы.

Вовлечение будущих бакалавров в речевые практики, требующие проявления речевой культуры осуществляется за счет применения совокупности активных методов обучения (игровые технологии, речевые практики по составлению профессионального глоссария, интерактивный прием «Письменный круглый стол», тренинги, решение ситуационных речевых задач, разыгрывание ролей, проектная деятельность).

Для создания комфортной обстановки и повышения мотивации на первом семинарском занятии с целью снятия барьеров в общении, создания ситуаций эмоциональной и личностной открытости, доверительности и искренности между будущими бакалаврами использовались игры.

Формирование когнитивной составляющей речевой культуры, как базиса для развития профессиональной речевой культуры будущего бакалавра в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» происходило через приобщение к образцам речевой культуры, фактически являющихся основанием их национальной идентификации: цитирование преподавателем высказываний великих людей, обращение к притчам, пословицам, стихотворениям, художественным произведениям, отмечающим ценность Языка, Речи, Слова в жизни человека и обладающим, благодаря заложенной в них мудрости, образности, потенциалом эстетического, нравственного, патриотического воспитания. Результатом такой работы стало расширение словарного запаса, как характеристики уровня общей речевой культуры включение обучающимися в свои выступления эпиграфов, цитат, подтверждающих сказанное.

Для реализации третьего педагогического условия разработан *банк профессионально-ориентированных заданий на моделирование речевого поведения* в разных речевых ситуациях: разыгрывание ролей, создание письменных профессионально значимых текстов, коммуникативные тренинги, – который находится в электронном образовательном курсе по дисциплине «Русский язык и культура речи».

Мероприятия по внеучебной и воспитательной работе с будущими бакалаврами, проводимые на кафедре «Педагогика профессионального обучения» ИППС, представляющие собой *речевые практики*, обладают потенциалом развития речевой культуры будущих бакалавров: организация и проведение дня первокурсника, организация работы научного общества будущих бакалавров (организация работы семинаров по подготовке к научно-практической конференции), проведение кураторских часов, дней

Науки, участие в Днях ИППС (тематических дискуссий, диспутов, интеллектуальных игр, конкурсов и викторин, литературных гостиных и творческих мастерских, посвященных юбилейным датам со дня рождения писателей и ученых, а также ежегодным праздникам) развивали речевую культуру будущих бакалавров.

Речевые практики будущих бакалавров в создании рекламного материала для абитуриентов, содержащего информацию о кафедре и профессии (буклетов, постеров, презентаций, видеороликов), с которым выступали на днях открытых дверей и на родительских собраниях, способствовали развитию их речевой культуры.

Аналогичные речевые практики будущих металлургов состояли в организации и проведении ряда профориентационных мероприятий: Дни открытых дверей (площадки: «Инженеры будущего», «Настоящее и перспективы обучения по программе CDIO»); «Соревнование молодых исследователей Сибирского федерального округа «Шаг в будущее»»; Ярмарка профессий на базе МБОУ ДО «Дом детства и юношества «Школа самоопределения» Кировского района г. Красноярск; Организация павильона на VII Международном Конгрессе и Выставке «Цветные металлы и минералы»; участие в проведении квеста для школьников на «Дне открытых дверей»; экскурсия по институту и презентация программы для учеников Школы Космонавтики (г. Железногорск).

Динамика изменения уровней развития речевой культуры по окончании формирующего эксперимента представлена в таблицах 1 – 4.

Таблица 1

Изменение уровня развития речевой культуры по мотивационно-ценностному критерию речевой культуры

Уровни развития речевой культуры	Контрольные срезы	Экспериментальные и контрольные группы			
		ЭГ 1	КГ 1	ЭГ 2	КГ 2
Критический	начало (%)	32,6	30,2	30	35,4
	завершение (%)	6	26	8	28
Нормативный	начало (%)	58,7	62,8	66	64,6
	завершение (%)	65,2	62	68	70
Высокий	начало (%)	8,7	7	4	0
	завершение (%)	28,2	12	24	2

Таблица 2

Изменение уровня развития речевой культуры по когнитивному критерию речевой культуры

Уровни развития речевой культуры	Контрольные срезы	Экспериментальные и контрольные группы			
		ЭГ 1	КГ 1	ЭГ 2	КГ 2
Критический	начало (%)	32,6	32,5	26	29,2
	завершение (%)	8,7	25,6	8	25
Нормативный	начало (%)	47,8	42	42	39,6
	завершение (%)	47,8	44,2	34	39,6
Высокий	начало (%)	19,6	25,5	32	31,2
	завершение (%)	43,5	30,2	58	35,42

Таблица 3

Изменение уровня развития речевой культуры по деятельностному критерию речевой культуры

Уровни развития речевой культуры	Контрольные срезы	Экспериментальные и контрольные группы			
		ЭГ 1	КГ 1	ЭГ 2	КГ 2
Критический	начало (%)	61	56	60	64,6
	завершение (%)	22	39,5	22	54
Нормативный	начало (%)	26	32	24	25
	завершение (%)	50	44	42	31
Высокий	начало (%)	13	12	16	10,4
	завершение (%)	28	16,5	36	15

Таблица 4

Изменение уровня развития речевой культуры по рефлексивно-оценочному критерию речевой культуры

Уровни развития речевой культуры	Контрольные срезы	Экспериментальные и контрольные группы			
		ЭГ 1	КГ 1	ЭГ 2	КГ 2
Критический	начало (%)	35	35	38	37,5
	завершение (%)	13	30	16	42
Нормативный	начало (%)	52	51	46	52
	завершение (%)	58	49	58	46
Высокий	начало (%)	13	14	16	10,5
	завершение (%)	29	21	26	12

По результатам формирующего эксперимента наблюдали позитивные изменения в уровне развития профессиональной речевой культуры по всем критериям.

В частности, по деятельностному критерию количество будущих бакалавров с высоким уровнем развития речевой культуры возросло с 13% до 28% в ЭГ 1 (будущие педагоги) и с 16% до 36% в ЭГ 2 (будущие металлурги); с 26% до 50% в ЭГ 1 и с 24% до 42% в ЭГ 2 – с нормативным уровнем, в то же время по критическому уровню уменьшилось с 61% до 22% в ЭГ 1 и с 60% до 22% в ЭГ 2. Аналогичные качественные результаты, подтверждающие позитивность изменения уровней развития речевой культуры, получены для всех других критериев.

Достоверность сдвига по каждому критерию оценивалась с помощью многофункционального критерия F^* Фишера. Согласно полученным результатам, можно утверждать на уровне достоверности $p=0,95$ о результативности педагогических условий для развития речевой культуры в экспериментальных группах.

Для всех контрольных групп наблюдались незначительные положительные изменения в уровне развития речевой культуры, что подтверждается статистическим критерием F^* (в каждой контрольной группе $F^*_{\text{экс}}$ меньше $F^*_{\text{крит}}$ ($p=0,05$) = 1,64).

Для того, чтобы установить положительный сдвиг в динамике развития речевой культуры как интегративной характеристики личности, применялся G-критерий знаков. Результаты проверки показали, что положительная динамика развития речевой культуры является достоверной, поскольку показатель G-эмпирический оказался ниже G-критического для $p<0,05$. Следовательно, результативность педагогических условий развития речевой культуры будущих бакалавров подтверждена.

Заключение

В процессе исследования проблемы развития речевой культуры будущих бакалавров определены ключевые факторы, позитивно влияющие на этот процесс.

К факторам, способствующим совершенствованию системы подготовки бакалавров в контексте развития их речевой культуры следует отнести, в первую очередь, дисциплину «Русский язык и культура речи» и другие гуманитарные дисциплины, вовлекающие обучающихся в речетворческую деятельность. Экспериментальная работа с разными направлениями подготовки бакалавров показала, что соблюдение в образовательном процессе принципов профессиональной направленности, непрерывности, преемственности, интеграции и междисциплинарных связей, системности, компетентности и коммуникативной деятельности повышают уровень сформированности речевой культуры.

Профессиональная направленность в формировании речевой культуры будущего бакалавра осуществляется в соответствии с направлениями подготовки в зависимости от сфер профессиональной деятельности. С учетом полученных результатов данного исследования можно выделить ряд научных проблем и перспективных направлений, требующих дальнейшего рассмотрения: изучение и обобщение опыта ведущих российских и зарубежных вузов по совершенствованию профессионального образования, развитию речевой культуры и, в целом, ключевых компетенций будущего бакалавра в процессе их профессиональной подготовки; поиск новых форм и методов формирования идентичности будущих бакалавров посредством развития их речевой культуры.

Материалы статьи могут быть полезны в практическом плане для образовательных учреждений при реализации поэтапного развития речевой культуры в последовательности: общая культура личности, речевая культура личности, профессиональная речевая культура личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Biquard A., Eddatkra K. La langue maternelle comme outil d'enseignement. *Langage et société*, 1982, vol. 19 (1), pp. 67-73.
2. Chimombo Callista. Natural Cultural Policy. 2005. [Online] Available at: http://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/Conv2005_EU_Docs_Malawi_policy.pdf (accessed 15 September 2019).
3. Crawley E., Malmovisr I., Ostlund S., Brodeur D., Edstrom K. Rethinking engineering education. The CDIO Approach. (Crawley et. Al., 2015)
4. Robert Sylvie. Rôle des langues dans la construction de l'identité des immigrants italiens et de leurs descendants. 2009. [Online] Available at: www.memoireonline.com (accessed 15 September 2019).
5. Romanov A. Speech culture of a public servant, *Russian Journal of Communication*, 2013, vol. 5, no. 2, pp. 198-199, DOI: 10.1080/19409419.2013.805675
6. Ryklin M. The Defeat of Vision Five Reflections on the Culture of Speech, *Russian Studies in Philosophy*, 1992, vol. 31, no. 3, pp. 51-78, DOI: 10.2753/RSP1061-1967310351
7. Virgiglio Cédric. Le rôle de la langue dans l'affirmation d'une nation: l'exemple de la langue slovaque. 2009. [Online] Available at: regard-est.com/home/breve_contenu.php?id=954 (accessed 15 September 2019).
8. Белый А. Символизм как миропонимание / Сост., вступ. ст. и прим. Л. А. Сургай. М.: Республика, 1994. 528 с.
9. Бердяев Н. А. Смысл истории. М.: Мысль, 1990. 166 с.
10. Бирюкова С.Н. Формирование коммуникативной культуры студентов технического вуза: на основе изучения курса «Русский язык и культура речи»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Воронеж, 2004.
11. Выжлецов Г. П. Аксиология культуры в системе культурфилософского знания // Вестник Новгородского

университета им. Ярослава Мудрого. 2000. №16.

12. Гойхман О.Я. Теория и практика обучения речевой коммуникации студентов-нефилологов сервисных специальностей: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.02. Москва, 2001. 287 с.
13. Кадыров А.М. Культурология. Мировая и отечественная культура: учебное пособие. Уфа, 2011. 532 с.
14. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном / сост. и общая ред. Г. А. Дубровской. Изд. 3-е. М.: Дет. лит., 1989. 238 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.e-reading.club/book.php?book=34608> (дата обращения: 15.09.2019)
15. Новикова Т.А. Моделирование терминосистемы на основе тезаурусного описания терминов в профессиональной подготовке студентов технического вуза: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Орел, 2008.
16. Осипова С.И., Приходько О.В. Педагогические условия развития речевой культуры студентов в образовательном процессе технического вуза // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2, часть 23. С. 5196–5201.

REFERENCES

1. Biquard A., Eddatkra K. La langue maternelle comme outil d'enseignement. *Langage et société*, 1982, vol. 19 (1), pp. 67-73.
2. Chimombo Callista. Natural Cultural Policy. 2005. [Online] Available at: http://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/Conv2005_EU_Docs_Malawi_policy.pdf (accessed 15 September 2019).
3. Crawley E., Malmovisr I., Ostlund S., Brodeur D., Edstrom K. Rethinking engineering education. The CDIO Approach. (Crawley et. Al., 2015)
4. Robert Sylvie. Rôle des langues dans la construction de l'identité des immigrés italiens et de leurs descendants. 2009. [Online] Available at: www.memoireonline.com (accessed September 15, 2019).
5. Romanov A. Speech culture of a public servant. *Russian Journal of Communication*, 2013, vol. 5, no. 2, pp. 198-199, DOI: 10.1080/19409419.2013.805675
6. Ryklin M. The Defeat of Vision Five Reflections on the Culture of Speech. *Russian Studies in Philosophy*, 1992, vol. 31, no. 3, pp. 51-78, DOI: 10.2753/RSP1061-1967310351
7. Virgiglio Cédric. Le rôle de la langue dans l'affirmation d'une nation: l'exemple de la langue slovaque. 2009. [Online] Available at: regard-est.com/home/breve_contenu.php?Id=954 (accessed 15 September 2019).
8. White A. Symbolism as an understanding of the world / Comp., Entry. Art. and approx. L.A. Sugai. Moscow, Republic Publ., 1994. 528 p. (in Russ.)
9. Berdyaev N.A. The meaning of history. Moscow, Mysl' Publ., 1990. 166 p. (in Russ.)
10. Biryukova S.N. The formation of a communicative culture of students of a technical university: based on the study of the course "Russian language and culture of speech": Abstract Diss. PhD Ped Sci., 13.00.08. Voronezh, 2004.
11. Vyzhletsov G. P. The axiology of culture in the system of cultural-philosophical knowledge. *Bulletin of Novgorod University. Yaroslav the Wise*, 2000, no. 16. (in Russ.)
12. Goikhman O.Ya. Theory and practice of teaching speech communication of non-philological students of service specialties: Abstract Diss. Dr. Ped. Sci., 13.00.02. Moscow, 2001. 287 p. (in Russ.)
13. Kadyrov A.M. Culturology. World and domestic culture: a training manual. Ufa, 2011. 532 p. (in Russ.)
14. Likhachev D. S. Letters about the good and the beautiful / comp. and general ed. G.A. Dubrovsky. Ed. 3rd. Moscow, Det. lit. Publ., 1989. 238 s. Available at: <http://www.e-reading.club/book.php?book=34608> (accessed 15 September 2019) (in Russ.)
15. Novikova T.A. Modeling of a terminological system based on a thesaurus description of terms in vocational training of students of a technical university: Abstract Diss. PhD Ped. Sci., 13.00.02. Orel, 2008. (in Russ.)
16. Osipova S.I., Prikhodko O.V. Pedagogical conditions for the development of speech culture of students in the educational process of a technical university. *Fundamental Research*, 2015, no. 2, part 23, pp. 5196-5201. (in Russ.)

Информация об авторах

Осипова Светлана Ивановна

(Россия, г. Красноярск)

Профессор, доктор педагогических наук
Сибирский федеральный университет

E-mail: osisi@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-4728-2282

Information about the authors

Svetlana I. Osipova

(Russia, Krasnoyarsk)

Professor, Doctor of Education
Siberian Federal University

E-mail: osisi@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-4728-2282

Приходько Ольга Владимировна
(Россия, г. Красноярск)
Кандидат педагогических наук
Сибирский федеральный университет
E-mail: ov.prikhodko@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-5544-0132

Богданова Алла Ивановна
(Россия, г. Красноярск)
Кандидат педагогических наук
Сибирский федеральный университет
E-mail: guide-alla@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0003-2510-5653

Olga V. Prikhodko
(Russia, Krasnoyarsk)
PhD in Pedagogical Sciences
Siberian Federal University
E-mail: ov.prikhodko@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-5544-0132

Alla I. Bogdanova
(Russia, Krasnoyarsk)
PhD in Pedagogical Sciences
Siberian Federal University
E-mail: guide-alla@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0003-2510-5653



Е. Ю. ТЮМЕНЦЕВА, С. Х. МУХАМЕТДИНОВА, К. К. АБДУЛЛАЕВ

Моделирование уровня экологической культуры студентов вузов с использованием когнитивной методологии

Проблема исследования состоит в необходимости разрешить противоречие между постоянно усугубляющимися экологическими проблемами современной России и отсутствием эффективной системы формирования экологической культуры у студентов вузов – будущих руководителей различного уровня, предпринимателей, преподавателей и т.д., которые в недалеком будущем будут определять экономическую и экологическую политику государства.

Цель исследования – прогнозирование степени влияния различных взаимосвязанных факторов на уровень сформированности экологической культуры у студентов вузов с использованием когнитивной методологии и проектирование соответствующей продуктивной системы организации деятельности вузов.

В ходе работы были проанализированы результаты проведения Международного конкурса «Декада экологии» за 2015–2019 гг., анкетирования студентов, экспертной оценки и была впервые разработана когнитивная модель уровня сформированности экологической культуры у студентов вузов.

С использованием специализированной программной разработки, позволяющей автоматизировать процесс когнитивного моделирования, на основе разработанной модели была проведена серия имитационных экспериментов и получены прогнозы о степени влияния на уровень сформированности экологической культуры у студентов вузов различных управляющих факторов, таких как, законодательство РФ и Омской области в сфере экологии и механизмы его реализации, экологическое образование студентов и др.

С учетом результатов моделирования были сформулированы предложения по проектированию продуктивной системы организации деятельности вузов, направленной на формирование высокого уровня экологической культуры у обучающихся в них студентов.

Наличие аналогичных проблем характерно для многих государств и регионов мира. В этой связи предложенный подход к анализу проблемной области и формированию высокого уровня экологической культуры у студентов вузов, как наиболее перспективной части общества, может найти широкое применение и за рубежом.

В дальнейшем планируется с использованием когнитивной методологии расширить спектр исследований различных аспектов экологических проблем с учетом специфики различных стран и регионов.

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое воспитание, экспертная оценка, анкетирование, когнитивная модель, имитационное моделирование

Ссылка для цитирования:

Тюменцева Е. Ю., Мухаметдинова С. Х., Абдуллаев К. К. Моделирование уровня экологической культуры студентов вузов с использованием когнитивной методологии // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 91-103. doi: 10.32744/pse.2019.6.8



E. YU. TYUMENTSEVA, S. KH. MUKHAMETDINOVA, K. K. ABDULLAYEV

Modeling of the ecological culture level of higher educational institutions students employing cognitive methodology

The problem of the research conducted consists in the necessity to solve the contradiction between the constantly deepening ecological problems of modern Russia and absence of the effective foundation system of ecological culture. It concerns the higher education institutions students – the future leaders of different levels, employers, teachers, etc., who, in the nearest future, will determine the economic policy of the state.

The aim of the research is the prognosis of the influence degree of different interconnected factors concerning the level of ecological culture formation relating to students of higher education institutions due to cognitive methodology and drawing up the proper productive organization systems of higher education institutions activities.

In the process of the research conducted there were analyzed the results of the International competition "Ecology decade" in 2015-2019, filling in a questionnaire of students, the opinion of the commission of experts and for the first time there was worked out the cognitive model of foundation level of ecological culture of the higher education institutions students.

With the help of the specialized program elaboration, making possible to automate the process of cognitive modeling, there was conducted the series of imitational experiments. Also there were received the predictions of influence degree, relating to higher education institutions students, concerning the influence upon different leading factors such as, for example, legislation of RF and the Omsk region in the ecology sphere and mechanisms of its realization, ecological education of higher education institutions students, etc.

Taking into account the results of modeling there were formulated the proposals on the projecting of productive organization system of higher education institutions activity directed to formation of the high level of ecological culture among the students studying there.

Many states and regions of the world have the analogical problems. In this connection, the suggested approach to the analysis of the problematic field and the formation of the high level of ecological culture among the higher education institutions as the most perspective strata of the society could be widely used abroad.

In the future, it is planned to widen the spectrum of different research aspects of ecological problems with the employment of cognitive methodology taking into consideration the specific features of different countries and regions.

Key words: ecological culture, environmental education, expert assessment, questionnaires, cognitive model, simulation modeling

For Reference:

Tyumentseva, E. Yu., Mukhametdinova, S. Kh., & Abdullayev, K. K. (2019). Modeling of the ecological culture level of higher educational institutions students employing cognitive methodology. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 91-103. doi: 10.32744/pse.2019.6.8

Введение

Повсеместная экологическая безответственность населения, должностных лиц и руководителей разного уровня привели многие страны и регионы России к ситуации, близкой к экологической катастрофе. Признание на высшем уровне актуальности экологических проблем и объявление 2017 г. Годом экологии в России обусловило проведение большой просветительской работы среди населения, тем не менее, уровень экологической культуры у граждан остается низким.

Экологическая культура рассматривается как часть целостного мировоззрения и представляет собой совокупность наиболее общих идей относительно взаимодействия человека с природным окружением, активно принятых личностью.

Феномен «культурность» многие специалисты в области социальных наук трактуют с позиций отношения человека к природе, другим людям и самому себе. Они считают, что в триаде «природа-человек-общество» культура выступает интегрирующим началом.

Вопросам формирования экологической культуры посвящены исследования Моисеева Н.Н., Ильиной А.Н., Игнатовой В.А., Гирусова Э.В., Мамедова Н.М., Глазачева С.Н., Гагарина А.В., Зацепиной М.Б., Хусаинова З.А. и других авторов [1-9]. Моисеев Н.Н. [1] рассматривал роль образования, экологических знаний и культуры в формировании цивилизации. Ильина А.Н. [2], Игнатова В.А. [3], Хусаинов З.А. [4; 5] изучали основы формирования экологической культуры у обучающихся, причем Игнатова В.А. исследовала общедидактические и концептуальные подходы к моделированию содержания интегрированных учебных курсов эколого-культурной направленности, оценив их роль в формировании экологической культуры. Гирусов Э.В. [6] анализировал роль общества, общей культуры человека на формирование экологической культуры, исследовал возможность непрерывного экологического образования. Глазачев С.Н., Гагарин А.В. [7], Тюменцева Е.Ю., Штабнова В.Л. [8] отмечают, что важнейшим институтом, формирующим культуру и механизмы ее наследования, является система образования. Команда Зацепиной М.Б. [9] изучала условия и технологии формирования экологической культуры у студентов. Бугаковой Н.Ю., Пельменевым В.К., Титовой И.В. [10; 11] разработана дидактическая модель формирования правовой экологической грамотности студентов в условиях технического вуза.

В общем виде экологическая культура – это система знаний, умений, ценностей и чувство ответственности за принимаемые решения в отношениях человека с природой. Основными компонентами экологической культуры личности являются: экологические знания, экологическое мышление, экологически оправданное поведение и чувство любви к природе [12]. Таким образом, экологическая культура выступает стратегической целью экологического образования.

И.Д. Зверев [13] рассматривает компоненты экологической культуры и выделяет:

- 1) целостность знаний об окружающей среде;
- 2) понимание специфики и сложности природных явлений, их взаимосвязи;
- 3) следование законам, охраняющим природную среду;
- 4) способность к созданию конструктивных этических положений, регулирующих отношения человека с окружающей его природной средой;
- 5) способность мыслить в границах экологической безопасности;
- 6) готовность нести ответственность за сохранность окружающей среды.

Экологическая культура является основой системы мировоззрения и духовно-нравственных ценностей личности в области взаимоотношений с окружающей средой. Для ее формирования необходимо создание и развитие государственной системы непрерывного экологического образования и воспитания всех групп населения, в том числе и студентов вузов. Цель экологического воспитания студентов – формирование экологической культуры, которая может быть достигнута при решении следующих задач: формирование знаний о природе, умений мыслить и строить свою профессиональную деятельность в природе на основе природосохранения, целесообразности, экологической оправданности, соблюдение нравственных и правовых принципов природопользования, воспитание эстетики и чувства ответственности за состояние окружающей среды. Таким образом, экологическое образование и воспитание базируются на экологическом сознании и направлены, прежде всего, на формирование у населения ответственного отношения к окружающей среде, которое строится на базе экологического сознания. Это предполагает соблюдение нравственных и правовых принципов природопользования и пропаганду идей его оптимизации, активную деятельность по изучению и охране природы, а также формирование экологического сознания и мышления на основе активной жизненной позиции [12].

Несмотря на всестороннее изучение феномена экологической культуры работы, посвященные выявлению взаимосвязанных факторов, оказывающих влияние на уровень экологической культуры с использованием когнитивной методологии, отсутствуют.

Цель настоящего исследования состоит в проектировании продуктивной системы организации деятельности вузов, направленной на формирование высокого уровня экологической культуры у студентов на основе разработанной когнитивной модели и результатов имитационного моделирования.

В работе использованы методы анкетирования, статистической обработки данных, экспертной оценки и когнитивного моделирования.

Материалы и методы

Исследование базировалось на аналитических материалах по результатам проведения международного конкурса «Декада экологии» [14] в течение 5 лет данных анкетирования участников мероприятий и их руководителей, а также экспертных оценок. Всего в эксперименте приняли участие студенты и преподаватели 20 учебных заведений из различных регионов России в количестве более 5600 человек.

В основу данного исследования была положена методология когнитивного моделирования Р. Аксельрода [15], применяемая при решении многокомпонентных сложно формализуемых задач [16], к которым относится задача моделирования уровня сформированности экологической культуры у студентов вузов.

Структуризация знаний об исследуемых объектах или процессах с учетом взаимосвязей между отдельными составляющими и внешней средой – один из первых этапов когнитивного моделирования. Цель когнитивной структуризации состоит в выявлении управляющих факторов, влияющих на всю исследуемую систему, интегральной характеристикой которой является целевой фактор, в нашем случае – уровень сформированности экологической культуры у студентов вузов.

В соответствии с результатами проведенной структуризации знаний разрабатывается когнитивная модель, на базе которой проводится серия имитационных экспери-

ментов средствами специализированной программного обеспечения, которые позволяют спрогнозировать изменения степени воздействия на целевой фактор вследствие воздействия некоторых импульсов на те или иные базисные факторы для разработки взвешенных решений по управлению объектом исследования.

При исследовании проблемной области и создании когнитивной модели использовались методы анкетирования, статистической обработки данных, экспертной оценки и когнитивного моделирования.

Результаты исследования

Одним из перспективных направлений формирования экологической культуры студентов вузов, на наш взгляд, является их привлечение к научно-исследовательской работе в сфере экологии. С этой целью в Омском государственном техническом университете ежегодно проводится международный Конкурс «Декада экологии» [14], который способствует развитию творческого потенциала и создает условия для стимулирования научных интересов студентов к исследованию проблем экологии.

В рамках конкурса традиционно проводится порядка 10 мероприятий различной направленности. Например, о результатах своей научно-исследовательской деятельности студенты докладывают на международной конференции «Экологические проблемы региона и пути их разрешения». Научно-практические разработки представляют на конкурсе научных проектов «Экологическое будущее родного города». Творческую составляющую таланта можно представить на конкурсе социальных видеороликов, презентаций или фотографий, а также конкурсе листовок, плакатов, олимпиаде и других мероприятиях. Кроме того, в рамках Конкурса студенты организуют различные экологические акции, например, по очистке берега Иртыша, высадке деревьев, флеш-моб «Нет курению» и т.д.

География участников Международного конкурса «Декада экологии» постоянно расширяется. В нем принимали участие представители учебных заведений г. Омска и Омской области, г. Липецка, г. Владивостока, г. Армавира, г.о. Власиха Московской области, пгт. Пангоды Надымского района ЯНАО, г. Тюмени, г. Сургута Ханты-Мансийского автономного округа, г. Санкт-Петербурга, г. Улан-Удэ, г. Кызылорда и г. Караганда (Республика Казахстан), г. Минск (Республика Беларусь) и г. Сен-Рафаэль (Франция), представители общественности, региональных и муниципальных органов власти.

Общее количество участников конкурса 2015-2019 года представлено на рис. 1.

В 2019 году Конкурс состоялся в тринадцатый раз. Необходимо отметить, что до 2015 года мероприятие имело статус межрегионального, а с 2015 года – международного. По результатам работы Конкурса ежегодно издается сборник трудов (РИНЦ) [8; 14].

Рассмотрим более детально результаты оценки уровня сформированности экологической культуры на примере студентов Омского государственного технического университета (ОмГТУ) с использованием тест-методики [17]. Эксперимент осуществлялся в три этапа, на которых проводилось анкетирование студентов ОмГТУ до и после изучения учебной дисциплины «Экология», а также студентов-участников Конкурса «Декада экологии». Общее число респондентов – 1200 человек.

Результаты показали, что при поступлении в вуз 66% респондентов имеют средние показатели и только 13% студентов обладают высоким уровнем экологической культуры (см. рис. 2).

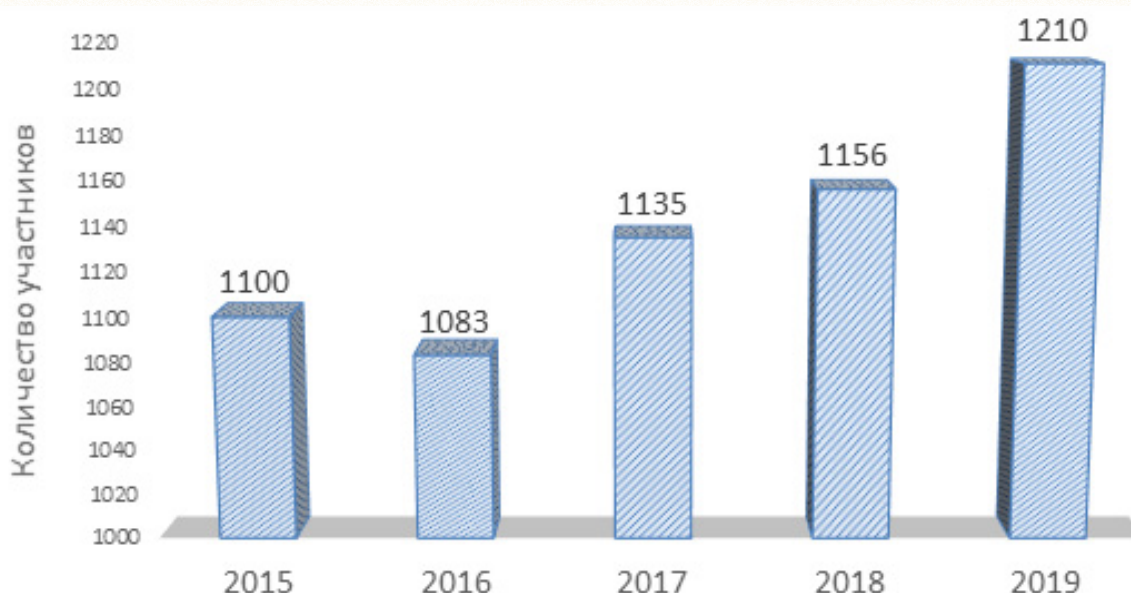


Рисунок 1 Количество студентов-участников международного конкурса «Декада экологии» за 2015-2019 годы

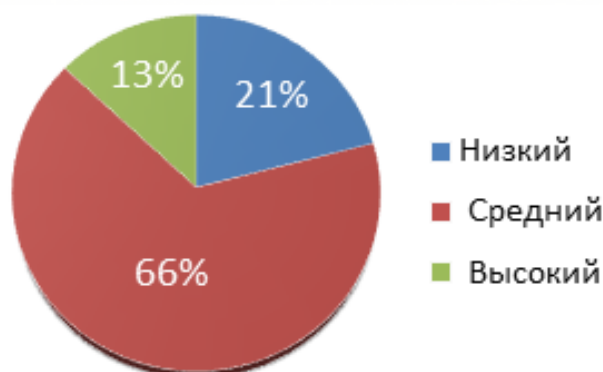


Рисунок 2 Результаты оценки уровня сформированности экологической культуры студентов ОмГТУ до изучения дисциплины «Экология»

На следующем этапе проводился опрос студентов после изучения дисциплины «Экология» с целью выявления их уровня сформированности экологической культуры (см. рис. 3). Результаты анализа позволяют сделать вывод о том, что в процентном соотношении количество студентов, продемонстрировавших высокий уровень экологической культуры, увеличилось на 14%, а низкий – сократилось в 3 раза с 21 до 7%.

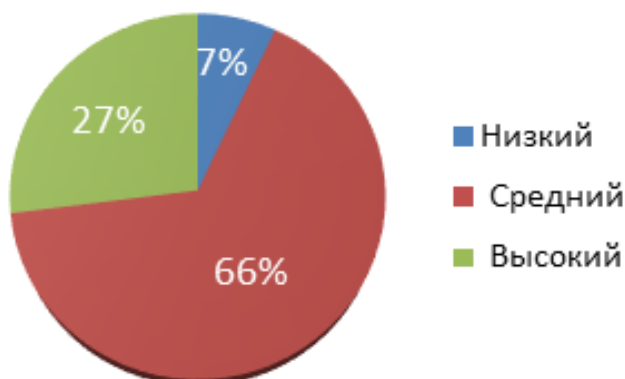


Рисунок 3 Результаты оценки уровня сформированности экологической культуры студентов ОмГТУ после изучения дисциплины «Экология»

Наиболее впечатляющими оказались результаты анкетирования студентов не только изучивших дисциплину «Экология», но и участвовавших в различных мероприятиях Конкурса «Декада экологии» (см. рис. 4).

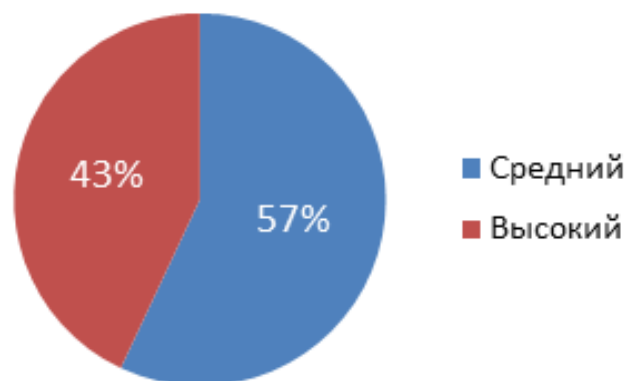


Рисунок 4 Результаты оценки уровня сформированности экологической культуры студентов ОмГТУ после изучения дисциплины «Экология» и участия в конкурсе «Декада экологии»

Основываясь на результатах анкетирования и экспертных оценок в процессе исследования были выявлены управляющие факторы, в наибольшей степени оказывающие влияние на уровень сформированности уровня экологической культуры у студентов вузов (см. табл. 1).

Таблица 1

Основные управляющие факторы, влияющие на уровень сформированности экологической культуры у студентов вузов

Номер п/п	Виды факторов	Методы измерения	Единицы измерения
Целевой фактор			
А	Уровень сформированности экологической культуры у студентов вузов	Семантический дифференциал	Баллы
Управляющие факторы			
Б	Законодательство РФ и Омской области в сфере экологии и механизмы его реализации	Экспертные оценки	Баллы
В	Система мер, направленных на улучшение экологической ситуации	Экспертные оценки	Баллы
Г	Наличие общедоступной системы сбора, сортировки и утилизации мусора	Экспертные оценки	Баллы
Д	Уровень экологической культуры в обществе	Экспертные оценки	Баллы
Е	Социальная экологическая реклама	Экспертные оценки	Баллы
Ж	Экологическое воспитание	Экспертные оценки	Баллы
З	Экологическое образование	Экспертные оценки	Баллы
И	Приверженность здоровому образу жизни	Экспертные оценки	Баллы
К	Участие в научно-исследовательской работе в сфере экологии	Экспертные оценки	Баллы

На следующем этапе исследования была разработана когнитивная модель уровня сформированности экологической культуры у студентов вузов, с учетом выявленных управляющих факторов, взаимосвязей между ними и степенью влияния (см. рис. 5).

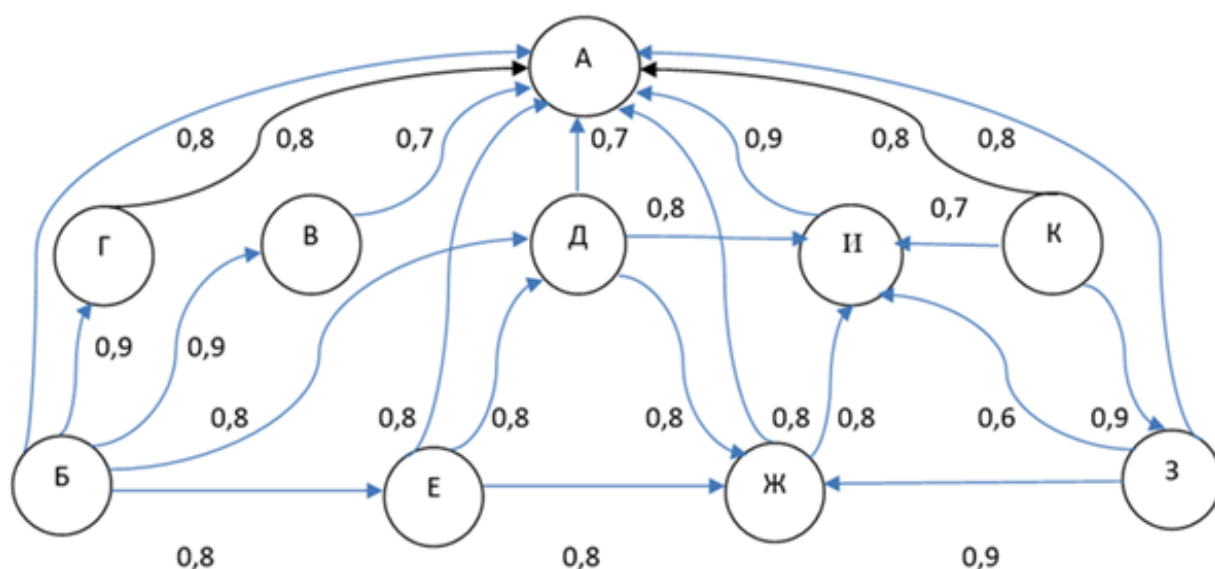


Рисунок 5 Когнитивная модель уровня сформированности экологической культуры у студентов вузов

В соответствии с построенной когнитивной модели была создана матрица влияния факторов на уровень сформированности экологической культуры у студентов вузов (см. табл. 2).

Таблица 2

Матрица влияния факторов на уровень сформированности экологической культуры у студентов вузов

	(А)	(Б)	(В)	(Г)	(Д)	(Е)	(Ж)	(З)	(И)	(К)
(А)	0	0,8	0,7	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,7	0,9
(Б)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(В)	0	0,9	0	0	0	0	0	0	0	0
(Г)	0	0,9	0	0	0	0	0	0	0	0
(Д)	0	0,8	0	0	0	0,8	0	0	0	0
(Е)	0	0,8	0	0	0	0	0	0	0	0
(Ж)	0	0	0	0	0,8	0,8	0	0,8	0	0
(З)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,9
(И)	0	0	0	0	0,8	0	0,6	0,7	0	0,7
(К)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

На основе созданной матрицы влияния факторов средствами специализированной программной разработки, позволяющей автоматизировать процессы когнитивного моделирования, была проведена серия имитационных экспериментов с целью прогнозирования степени воздействия на целевой фактор и на другие управляющие факторы импульсов различной интенсивности.

В ходе экспериментов осуществлялось пошаговое изменение (в процентах) величины импульсов, выборочно влияющих на один или несколько управляющих факторов. В результате были получены изменения в процентах значений импульсов, воздействующих как на другие управляющие факторы, так и на целевой фактор – уровень сформированности экологической культуры у студентов вузов.

Например, увеличение на 20% импульса, влияющего на фактор Б – Законодательство РФ и Омской области в сфере экологии и механизмы его реализации, – приводит к росту импульса, воздействующего на целевой фактор на 225% (см. рис. 6).

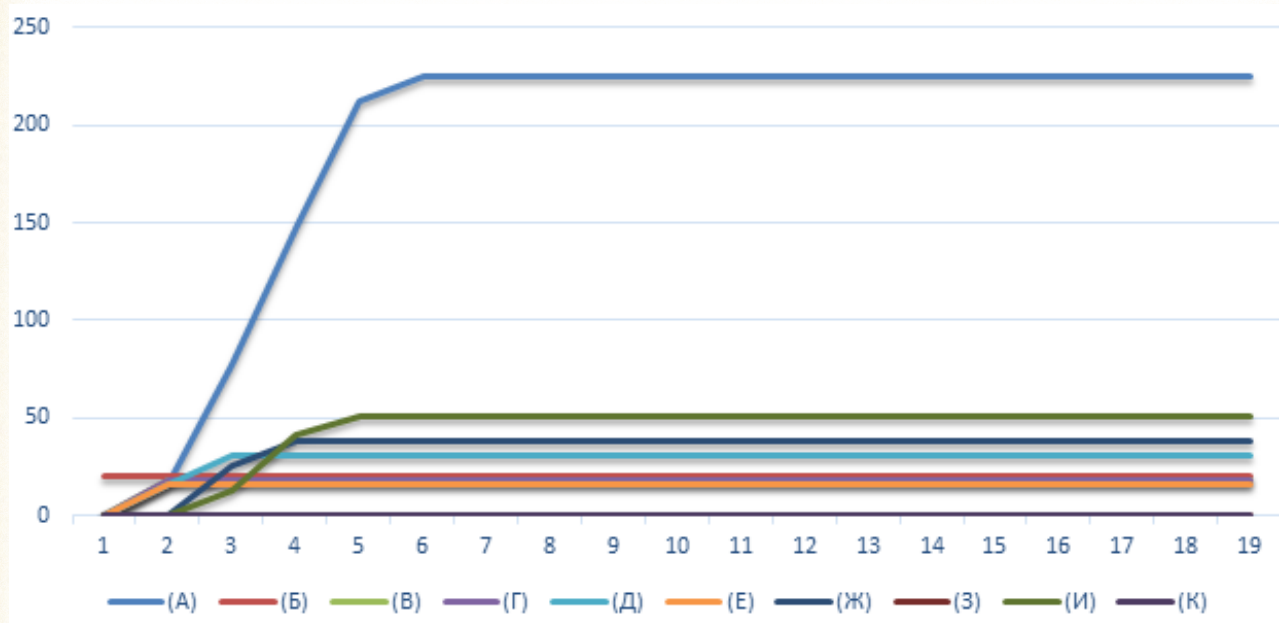


Рисунок 6 Влияние увеличения импульса, воздействующего на фактор Б на другие управляющие факторы и уровень сформированности экологической культуры у студентов вузов (фактор А)

Другим результатом имитационного эксперимента является рост импульса, воздействующего на уровень сформированности экологической культуры у студентов вузов на 90% при увеличении на 20% импульса, влияющего на фактор К – участие в научно-исследовательской работе в сфере экологии (см. рис. 7).

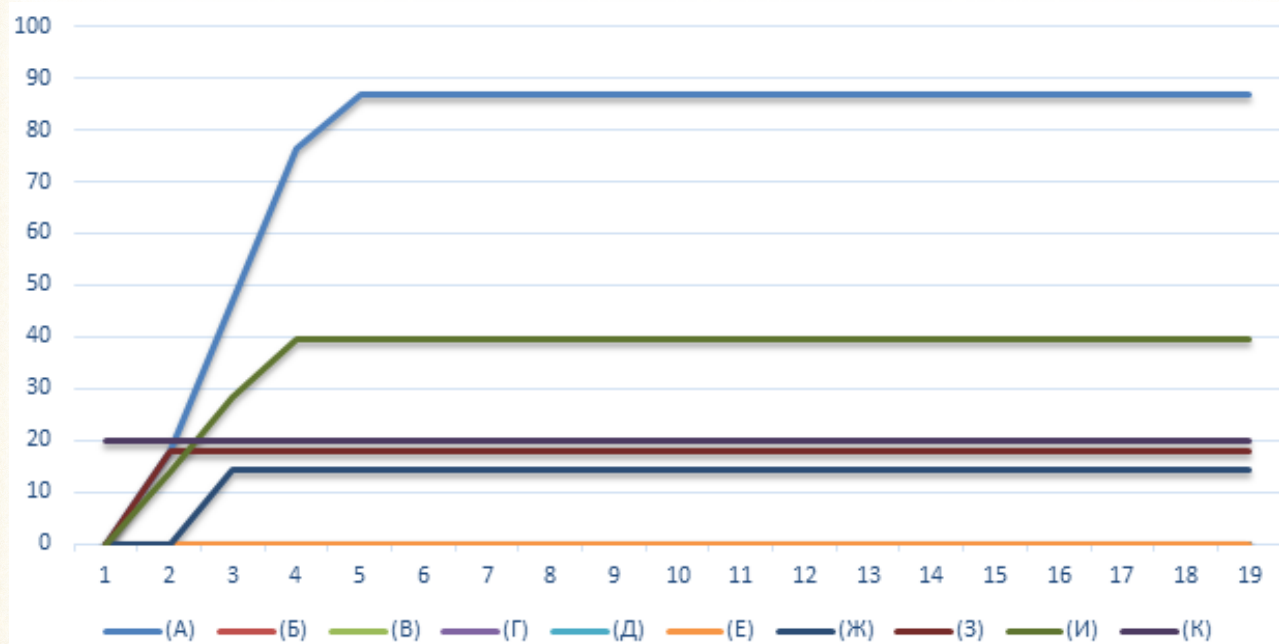


Рисунок 7 Влияние увеличения импульса, воздействующего на фактор Б на другие управляющие факторы и уровень сформированности экологической культуры у студентов вузов (фактор А)

При увеличении импульсов, воздействующих на факторы З – экологическое образование и К – участие студентов в научно-исследовательской работе экологической направленности на 20% влечет за собой увеличение результирующего импульса, воздействующего на целевой фактор на 165% (см. рис. 8).

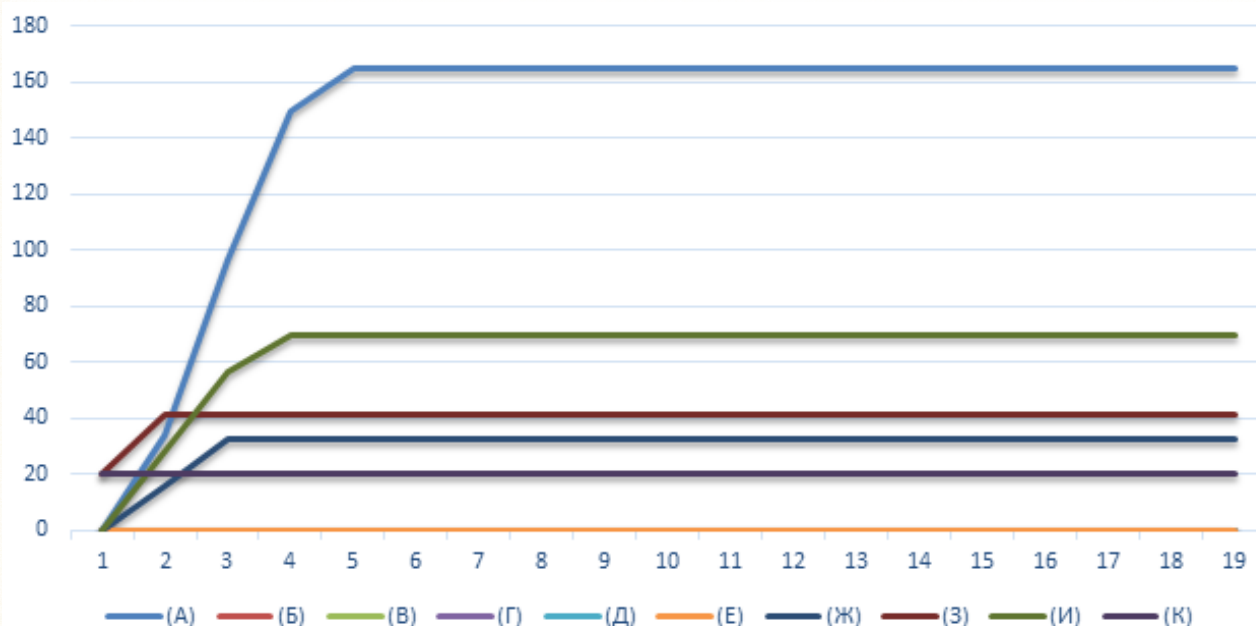


Рисунок 8 Влияние увеличения импульса, воздействующего на факторы З и К на другие управляющие факторы и уровень сформированности экологической культуры у студентов вузов (фактор А)

В рамках предыдущего эксперимента был добавлен импульс (10%), воздействующий на фактор Е – социальная экологическая реклама (см. рис. 9).

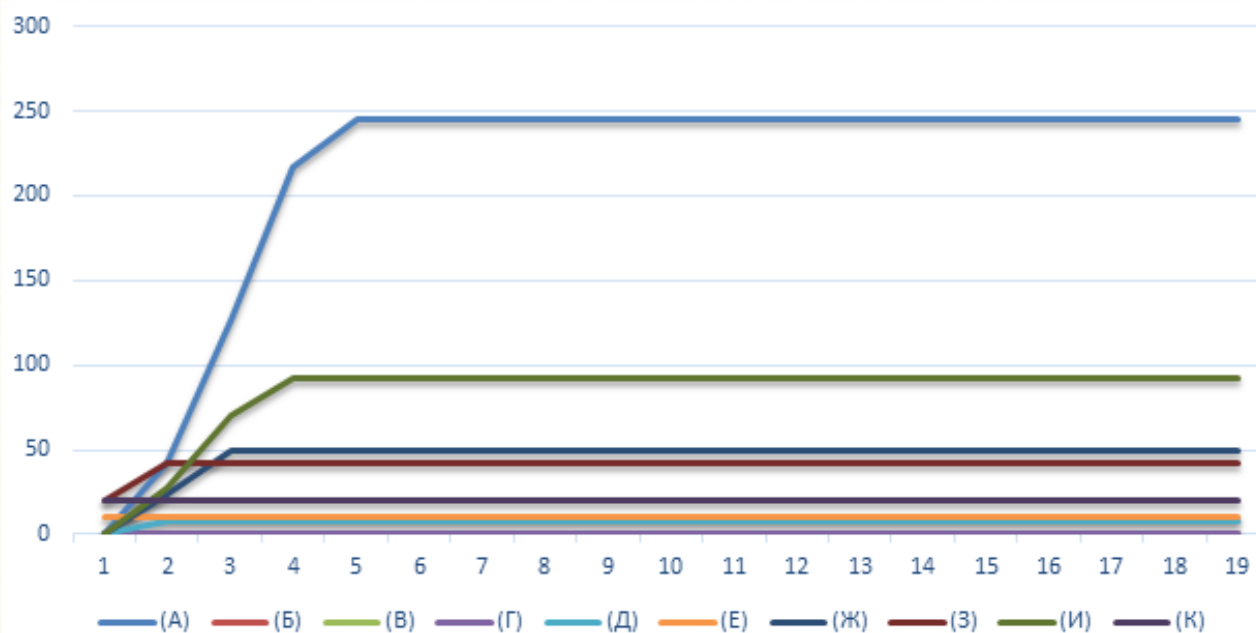


Рисунок 9 Влияние увеличения импульса, воздействующего на факторы Е, З и Ж на другие управляющие факторы и уровень сформированности экологической культуры у студентов вузов (фактор А)

Результат описанного выше имитационного эксперимента состоит в увеличении импульса, влияющего на уровень сформированности экологической культуры у студентов вузов на 245%.

Обсуждение результатов

Уровень сформированности экологической культуры у студентов вузов определяется совокупностью взаимосвязанных факторов различной этимологии для анализа и моделировании которого традиционные математико-статистические методы неприемлемы. В этой связи в данном исследовании применялась методология когнитивного моделирования. Полученные в ходе работы результаты позволяют сделать вывод об адекватности выбранной методологии решаемой задаче – анализу и прогнозированию уровня сформированности экологической культуры у студентов с целью проектирования соответствующей эффективной системы организации деятельности вузов.

Результаты имитационного моделирования показывают, что наибольшее влияние на уровень сформированности экологической культуры у студентов вузов, как и у граждан в целом, оказывает Законодательство РФ и Омской области в сфере экологии и эффективность механизмов его реализации, однако эта область лежит вне компетенций вузов. Привлечение же студентов к научно-исследовательской работе в различных формах: от проведения мониторинга показателей, характеризующих экологическое состояние окружающей среды, и написания статей на актуальные темы до конкурса фотографий и плакатов сопряжено с основной деятельностью вузов, – позволит достичь сравнимых и даже превосходящих по сравнению с выше указанным фактором результатов по формированию экологической культуры у студентов вузов.

При этом, тиражирование результатов научной и творческой деятельности обучающихся в виде социальной экологической рекламы, организация тематических выставок, включая интернет-пространство, будет положительно влиять на динамику уровня сформированности экологической культуры у студентов вузов.

Заключение

Огромную роль в судьбе будущих поколений, во многом связанной с экологическим благополучием страны, безусловно, играет уровень сформированности экологической культуры у студентов вузов – будущих руководителей различного уровня и предпринимателей. Государство как орган законодательной и исполнительной власти оказывает наиболее существенное влияние на уровень экологической культуры в обществе в целом, однако нельзя недооценивать роль вузов.

Уровень сформированности экологической культуры зависит от множества взаимосвязанных факторов различной природы, формализация и оценка вклада которых с применением традиционных математико-статистических методов не представляется возможным. Исследование подтвердило гипотезу о том, что для анализа столь сложной проблемной области возможно использование когнитивной методологии.

В ходе исследования была впервые разработана когнитивная модель уровня сформированности экологической культуры студентов вузов и проведена серия имитационных экспериментов. Результаты анализа и моделирования позволяют сделать вывод, что для повышения уровня сформированности экологической культуры студентов

вузов недостаточно только изучение дисциплины «Экология» вузе, но необходимо активное привлечение молодежи к научно-исследовательской и творческой работе, посвященной проблемам экологии.

Предложенный в данном исследовании подход на основе использования когнитивной методологии к анализу и прогнозированию уровня сформированности экологической культуры у студентов вузов, как той части общества, которая в недалекой перспективе будет определять экологическую политику, может найти широкое применение в зарубежных странах, для которых актуальны экологические проблемы.

Проблемы экологии представляют собой совокупность многих взаимосвязанных факторов со сложно формализуемыми связями, поэтому применение методов когнитивного моделирования представляется перспективным, и в дальнейшем планируется расширить спектр исследований различных аспектов экологических проблем с учетом особенностей как отдельных регионов, так и стран в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Моисеев Н.Н. Новая цивилизация начинается с образовательных программ // Экология и жизнь. 2011. № 8 (117). С. 4-8.
2. Ильина А.Н. Теоретические проблемы воспитания у старшеклассников экологической культуры как части их мировоззрения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1988. 18 с.
3. Игнатова В.А. Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 1999. 46 с.
4. Khusainov Z.A., Galimov S.S., Abinova L.I. Research on the formation of schoolchildren's environmental culture // European Journal of Science and Theology. 2015. vol. 11. № 3. P. 223-229.
5. Khusainov Z.A., Gaisin R.I., Biktimirov N.M., Valiev M.R., Gilemhanov I.R. Formation of ecological culture in the aspect of ethno pedagogy // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. vol. 6. № 1 S3 . P. 126-130. DOI: 10.5901/mjss.2015.v6n1s3p126.
6. Гирусов Э.В. Социально-экологическое образование // Век глобализации. 2015. № 1 (15). С. 125-129.
7. Глазачев С.Н., Гагарин А.В. Экологическая культура как вершинное достижение личности: сущность, содержание, пути развития: очерки социальной экологии // Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2015. № 1. С. 20-23.
8. Тюменцева Е.Ю., Штабнова В.Л. Формирование экологической культуры студентов – приоритетное направление деятельности кафедры естественнонаучных и инженерных дисциплин ФГБОУ ВПО «ОГИС» // Региональное научно-практическое молодежное мероприятие с международным участием «Декада экологии» (при поддержке РФНФ, проект № 12-16-55503) / под общей ред. д-р техн. наук, проф. Штриплинга Л. О. Омск : ОГИС, 2012. С. 4-5.
9. Zatsepina M.B., Popova O.V., Filippova A.V., Muskhanova I.V., Yakhyaeva A.K., Ishmuradova A.M. Conditions and technologies of students ecological culture formation // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. 2017. vol. 12. № 5b. P. 673-683. doi: 10.12973/ejac.2017.00201a.
10. Бугакова Н.Ю., Пельменев В.К., Титова И.В. Оценка результативности дидактической модели формирования правовой экологической грамотности студентов технического вуза // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 68-79. doi: 10.32744/pse.2019.1.5.
11. Титова И.В. Дидактическая модель формирования правовой грамотности студентов технического вуза в условиях экологической образовательной среды // Вестник современных исследований. Омск, 2018. №7.3 (22). С. 85-90.
12. Тюменцева Е.Ю., Штабнова В.Л., Васильева Э.В. Экологическое образование и воспитание как фактор устойчивого развития общества. Монография. Омск: Омский государственный институт сервиса, 2014. 159 с.
13. Зверев И.Д. Учебные исследования по экологии в школе: Методы и средства обучения. М., 2008. 78 с.
14. Тюменцева Е.Ю., Штабнова В.Л. Научно-практическое мероприятие «Декада экологии» как форма выражения творческого потенциала молодежи // Вести МАНЭБ в Омской области. 2013. №1 (1) С. 32-34.
15. Axelrod R. The Structure of Decision: Cognitive Maps of Political Elites, Princeton University Press, 1976. 405 p. URL: <https://yandex.ru/search/?text=Axelrod%2C%20R.%2C%20The%20Structure%20of%20Decision%3A%20Cognitive%20Maps%20of%20Political%20Elites&lr=66&clid=2270455&win=279>. (дата обращения: 15.09.2019)
16. Лучко О.Н., Патласов О.Ю., Мухаметдинова С.Х. Инструментарий когнитивного моделирования в анализе векторной образовательной миграции // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7. № 6. С. 225-241. URL: <http://vestnik.nspu.ru/journal/2017-6>. (дата обращения: 15.09.2019)
17. Estrada-Vidal L.I. College Student Knowledge and Attitudes Related to Sustainability Education and Environmental Health // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2017. Vol. 237. P. 386-392. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.030>.

REFERENCES

1. Moiseev N.N. A new civilization begins with educational programs. *Ecology and Life*, 2011, no. 8 (117), pp. 4-8. (in Russian)
2. Ilyina A.N. Theoretical problems of educating high school students of environmental culture as part of their worldview: Abstract of Diss. PhD Ped. Sci., Moscow, 1988. 18 p. (in Russian)
3. Ignatova V.A. Integrated training courses as a means of shaping students' environmental culture: Abstract of Diss. Doctors of pedagogical sciences, Tyumen, 1999. 46 p. (in Russian)
4. Khusainov Z.A., Galimov S.S., Abinova L.I. Research on the formation of schoolchildren's environmental culture. *European Journal of Science and Theology*, 2015, vol. 11, no. 3, pp. 223-229
5. Khusainov Z.A., Gaisin R.I., Biktimirov N.M., Valiev M.R., Gilemhanov I.R. Formation of ecological culture in the aspect of ethno pedagogy. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2015, vol. 6, no. 1 S3, pp. 126-130. DOI: 10.5901/mjss.2015.v6n1s3p126
6. Girusov E.V. Socio-ecological education. *Century of globalization*, 2015, no. 1 (15), pp. 125-129. (in Russian)
7. Glazachev S.N., Gagarin A.V. Ecological culture as the highest achievement of personality: essence, content, development paths: essays on social ecology. *Bulletin of the International Academy of Sciences (Russian section)*, 2015, no. 1, pp. 20-23. (in Russian)
8. Tyumentseva E. Yu., Shtabnova V.L. The formation of students' ecological culture is a priority area of activity of the department of natural sciences and engineering disciplines of FSBEI HPE «OGIS». Regional scientific-practical youth event with international participation «Decade of Ecology» (with the support of the RHF, project No. 12-16-55503) / edited by . Dr. Tech. sciences, prof. Shtriplinga L.O. Omsk: OGIS, 2012, pp. 4-5. (in Russian)
9. Zatsepina M.B., Popova O.V., Filippova A.V., Muskhanova I.V., Yakhyaeva A.K., Ishmuradova A.M. Conditions and technologies of students ecological culture formation. *Eurasian Journal of Analytical Chemistry*, 2017, vol. 12, no. 5b, pp. 673-683. doi: 10.12973/ejac.2017.00201a.
10. Bugakova N.Yu., Pelmenev V.K., Titova I.V. Evaluation of the effectiveness of the didactic model of the formation of legal environmental literacy of students of a technical university. *Perspectives of science and education*, 2019, no. 1 (37), pp. 68-79. doi: 10.32744/pse.2019.1.5 (in Russian)
11. Titova I.V. The didactic model of the formation of legal literacy of students of a technical university in an environmental educational environment. *Bulletin of modern studies*, Omsk, 2018, no. 7.3 (22), pp. 85-90. (in Russian)
12. Tyumentseva E.Yu., Shtabnova V.L., Vasilieva E.V. Environmental education and upbringing as a factor in the sustainable development of society. Monograph. Omsk, Omsk State Institute of Service, 2014, 159 p. (in Russian)
13. Zverev I.D. Environmental studies at school: Methods and teaching aids. Moscow, 2008, 78 p. (in Russian)
14. Tyumentseva E.Yu., Shtabnova V.L. Scientific and practical event «Decade of Ecology» as a form of expression of the creative potential of youth. *News of the MANEB in the Omsk region*, 2013, no. 1 (1), pp. 32-34. (in Russian)
15. Axelrod R. The Structure of Decision: Cognitive Maps of Political Elites, Princeton University Press, 1976, 405 p. Available at: <https://yandex.ru/search/?text=Axelrod%2C%20R.%2C%20The%20Structure%20of%20Decision%3A%20Cognitive%20Maps%20of%20Political%20Elites&lr=66&clid=2270455&win=279> (accessed 15 September)
16. Luchko O., Mukhametdinova S., Patlasov O. Y. Using the tool-kit of cognitive modeling within the analysis of a vector educational migration. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017, vol. 7, no. 6, pp. 232-248. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1706.14> (in Russian)
17. Estrada-Vidal L.I. College Student Knowledge and Attitudes Related to Sustainability Education and Environmental Health. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2017, vol. 237, pp. 386-392. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.030>.

Информация об авторах**Тюменцева Евгения Юрьевна**

(Россия, г. Омск)

Доцент,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры «Химическая технология»

Омский государственный технический университет

E-mail: tumenceva1@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0001-6767-0883

Information about the authors**Evgenia Yu. Tyumentseva**

(Russia, Omsk)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Chemical

Technology

Omsk State Technical University

E-mail: tumenceva1@yandex.ru

ORCID: 0000-0001-6767-0883

Мухаметдинова Светлана Хамитяновна

(Россия, г. Омск)

Доцент, кандидат педагогических наук,

доцент кафедры информатики, математики и

естественнонаучных дисциплин

Омская гуманитарная академия

E-mail: muhamet-m@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-3063-3269

Svetlana Kh. Mukhametdinova

(Russia, Omsk)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences,

Associate Professor of Computer Science, Mathematics

and Natural Sciences Department

Omsk Humanitarian Academy

E-mail: muhamet-m@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-3063-3269

Абдуллаев Кенже Кожахметович

(Казахстан, г.Нур-Султан)

Доктор с.-х. наук, профессор,

Генеральный директор

ТОО "Научно-производственный центр зернового

хозяйства имени А.И. Бараева"

E-mail: nona-astana@mail.ru

Kenzhe K. Abdullayev

(Kazakhstan, Nur Sultan)

Doctor of Agricultural Science, Professor,

General Director

Grain Production Research and Production Center

named after A.I. Baraev

E-mail: nona-astana@mail.ru



В. А. Лопатин, С. В. Криворучко, П. М. Шуст

Трансформация процесса обучения специалистов в области инновационных финансовых сервисов

Актуальность работы обусловлена быстрыми изменениями, которые происходят на рынке инновационных финансовых сервисов (ИФС) и потребностью специалистов в недорогом и качественном обучении, соответствующем требованиям рынка. Используя методы структурного анализа и проектирования, авторы исследовали особенности ИФС и традиционного процесса обучения специалистов в области ИФС, а также построили модель процесса. Выбрав для оценки процесса обучения параметры доступности, адаптивности и качества обучения, авторы выявили недостатки традиционного процесса, для устранения которых была предложена концепция трансформации процесса, основанная на использовании адаптивного механизма обучения. При этом для повышения гибкости обучения, предложено вместо программ обучения использовать концепции программ, которые бы соответствовали наиболее общим требованиям рынка ИФС, не ограничивая возможность изменения программ обучения при изменении требований рынка. Разработка концепции трансформации процесса обучения осуществлялась на основе четырех принципов (учет индивидуальных особенностей обучаемых, учет изменений требований рынка, минимальное использование ручного труда и минимальное использование негибких технологий обучения) с применением методов цифровизации процессов. Итоговая модель обновленного процесса позволяет существенно повысить качество и снизить стоимость обучения за счет использования адаптивного механизма обучения, основанного на цифровых технологиях и обеспечивающего персонализированное обучение, адаптированное к уровню знаний, навыков, способностям и паттернам поведения обучаемого.

Ключевые слова: инновационные финансовые сервисы, механизм адаптивного обучения, концепция программы обучения

Ссылка для цитирования:

Лопатин В. А., Криворучко С. В., Шуст П. М. Трансформация процесса обучения специалистов в области инновационных финансовых сервисов // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 104-116. doi: 10.32744/pse.2019.6.9



V. A. LOPATIN, S. V. KRIVORUCHKO, P. M. SHUST

Transformation of the learning process of specialists in the field of innovative financial services

The relevance of the work is due to the rapid changes that occur in the market of innovative financial services (IFS) and the need for specialists in inexpensive and high-quality training that meets market requirements. Using methods of structural analysis and design technique, the authors investigated the features of the IFS and the traditional process of training specialists in the field of IFS, and also built a process model. Choosing the parameters of accessibility, adaptability and quality of training for evaluating the learning process, the authors identified the shortcomings of the traditional process, for the elimination of which the concept of the process transformation based on the use of the adaptive learning mechanism was proposed. At the same time, in order to increase the flexibility of training, it was proposed to use program concepts instead of training programs that would correspond to the most general requirements of the IFS market without limiting the possibility of changing training programs when changing market requirements. The concept of transformation of the learning process was developed on the basis of four principles (taking into account the individual characteristics of students, accounting for changes in market requirements, minimal use of manual labor and minimal use of inflexible learning technologies) using digitalization methods. The final model of the updated process allows to significantly improve the quality and reduce the cost of training through the use of an adaptive learning mechanism based on digital technologies and providing personalized training adapted to the level of knowledge, skills, abilities and patterns of student behavior.

Key words: innovative financial services, adaptive training mechanism, concept of training program

For Reference:

Lopatin, V. A., Krivoruchko, S. V., & Shust, P. M. (2019). Transformation of the learning process of specialists in the field of innovative financial services. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 104-116. doi: 10.32744/pse.2019.6.9

Введение

Быстрое развитие инновационных финансовых сервисов, использующих финансовые технологии последнего поколения (открытый банкинг, большие данные, машинное обучение, блокчейн и др.) требует не менее быстрого обучения и переобучения специалистов, способных такие сервисы проектировать, создавать, продвигать и обслуживать. Однако традиционные системы образования, в значительной степени опирающиеся на ручной труд и ограниченные возможности преподавателей учебных заведений, не могут обеспечить необходимую скорость обновления учебных программ и доступность (по времени, месту и стоимости) обучения. Как правило, в таких ситуациях традиционные системы образования начинают замещаться системами альтернативного образования, в том числе, электронными системами дистанционного образования, широко использующими сетевые технологии, а также технологии цифровизации бизнес-процессов и методы искусственного интеллекта.

Трансформация образовательных процессов на базе новых технологий активно исследуется российскими и зарубежными авторами. В частности, разрабатываются концептуальные основы высшего образования [4], изучаются концептуальные и философские вопросы роли высших учебных заведений [6] и их конкурентоспособности [7], вопросы создания и функционирования цифровой образовательной среды [2], дидактики цифрового образования [3], последствия внедрения сетевых технологий в систему образования [8], педагогические аспекты использования игровых методов [20], тенденции вытеснения преподавателей из лекционного процесса [17] и др. Особо выделяются исследования адаптивных методов обучения, которые приобрели значительный вес в связи с расширением применения алгоритмов искусственного интеллекта.

Сегодня методы электронного адаптивного образования все чаще используются при подготовке учебных курсов, а также при создании различных образовательных платформ (Wiley Plus ORION [14], ITC 1001 [19], Knewton [21] и др.). Например, платформа Knewton собирает данные о том, как учатся тысячи студентов и на основании их обработки подбирает индивидуальные задания, дает подсказки и рекомендует партнеров для обучения [21]. В связи с развитием адаптивного образования, активно исследуется проектирование адаптивных обучающих систем с применением подхода больших данных [18], а также механизмы, архитектура и главные компоненты адаптивных электронных обучающих систем [16], включая настройки уровня трудности, последовательности и содержания учебных материалов под психометрические профили студентов [1].

Заметим, что авторы выделяют несколько подходов к адаптивному обучению: макро-адаптивный, взаимодействия способностей обучаемого и воздействия на обучаемого, микро-адаптивный [16]. В последнем случае, можно диагностировать специфические потребности обучаемого, что позволяет предоставить ему наиболее подходящий способ обучения. При этом особо обращается внимание на адаптивное мобильное обучение (m-learning), обеспечивающее доступ к образовательным ресурсам в любом месте и в любое время. Подчеркивается, что цифровое адаптивное обучение основывается на хорошо апробированных моделях и процессах [12], включая модель предметной области, модель обучаемого, модель адаптации и др.

В то же время, существующие оценки готовности российского высшего образования к цифровой трансформации говорят о слабой автоматизации в вузах административных и учебных процессов, недостаточном использовании информационного образовательного пространства и слабом использовании технологий электронного дистанционного обучения [5], а также о наличии административных препятствий электронному обучению [11].

В настоящей статье рассматривается вопрос о трансформации процесса обучения специалистов в области инновационных финансовых сервисов на основе цифрового механизма адаптивного дистанционного обучения, что позволило бы в значительной степени снять ограничения, накладываемые традиционными формами обучения.

Материалы и методы

В настоящей работе были использованы материалы (методики, методические пособия, рабочие программы дисциплин, учебные планы и др.), связанные с учебной и учебно-методической работой профессорско-преподавательского состава нескольких ведущих российских вузов на отделениях очного, заочного и дополнительного обучения. Одновременно были использованы следующие методы исследования:

1) методы экспертных оценок (в том числе, при выборе группы ИФС и выявлении особенностей ИФС, учитываемых при обучении специалистов);

2) методы структурного анализа и проектирования [9] и моделирования потоков работ [15] (при анализе и построении моделей процесса обучения, а также при выявлении недостатков традиционного процесса обучения);

3) методы трансформации и цифровизации деловых процессов (при осуществлении цифровой трансформации процесса обучения).

В последнем случае, использовались методы трансформации процессов, приведенные в руководстве СВOK (Common Body of Knowledge) версии 3.0 Ассоциации профессионалов по управлению бизнес-процессами ABPMP (Russia) [10] и методы цифровизации, разработанные для целей повышения уровня STP (Straight Through Processing) процессов [13]. При этом целью цифровой трансформации было радикальное переосмысление традиционного процесса на основе цифровизации и структуризации информации, формализации правил (алгоритмов) обработки информации и интеграции компьютерных систем.

Заметим, что в общем случае цифровизация процесса направлена на максимальное устранение из процесса ручного труда (в отличие от автоматизации процесса, которая направлена на облегчение ручного труда). Но в случае образовательных процессов, полностью исключить ручной труд принципиально невозможно, так как многие действия (в частности, экспертные оценки и принятие решений в условиях неопределенности) люди выполняют лучше и быстрее машин.

Результаты исследования

Перечень ИФС, в отношении которых в рамках данной работы проводится анализ вопроса о трансформации процесса обучения специалистов, был определен путем опроса экспертов о наиболее часто используемых ИФС. В итоге в перечень ИФС были включены следующие финансовые сервисы с инновационным функционалом:

- платежные сервисы (мобильные платежи, быстрые платежи, переводы электронных денег, расчеты криптовалютами и др.);
- инвестиционные сервисы (краудфандинг, краудинвестинг и др.);
- сервисы кредитования (микрокредитование, микрозаймы и др.);
- сервисы страхования (онлайн страхование, инвестиционное и накопительное страхование жизни и др.);
- сервисы идентификации (двухфакторная, биометрическая и др.);
- сервисы безопасности (токенизация, анти-фрод мониторинг и др.);
- сервисы предоставления финансовой информации.

Анализ ИФС показал, что все сервисы, отобранные в рамках исследования, быстро развиваются, что сопровождается:

а) появлением новых разновидностей сервисов (новых способов платежа, новых платформ краудфандинга, новых видов биометрической идентификации и др.);

б) интеграцией сервисов разного вида в рамках новых сервисов (интеграция двухфакторной авторизации и систем онлайн страхования, интеграция платежных сервисов и сервисов предоставления финансовой информации и др.);

в) усложнением внутренней структуры сервисов (внедрение в структуру инвестиционных продуктов элементов страхования жизни и накопительного страхования, включение в структуру электронного средства платежа мобильного приложения и карточного сервиса и др.);

г) повышением уровня нормативного регулирования сервисов со стороны государственных органов и мегарегулятора;

д) быстрой изменчивостью сервисов (в том числе, за счет внедрение элементов искусственного интеллекта);

е) значительным увеличением доли сервисов, предоставляемых удаленно (с помощью разнообразных систем дистанционного обслуживания);

ж) быстрым ростом уровня цифровизации сервисов за счет внедрения новейших технологий (цифровых процессов, открытых интерфейсов, систем искусственного интеллекта, распределенных реестров и др.).

Сводные данные об особенностях ИФС представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Особенности ИФС

№	Особенность	Комментарий
1	Дифференциация	Интенсивно идет процесс функционального и структурного дробления ИФС одного вида.
2	Интеграция	Не менее интенсивно идет процесс интеграции ИФС разных сегментов финансового рынка.
3	Структуризация	Из отдельных ИФС все чаще создаются производные сложноструктурированные ИФС.
4	Формализация	На ИФС распространяется действие большого количества формальных правил, прежде всего, изданных Банком России (нормативные акты, стандарты и др.).
5	Изменчивость	Характеристики ИФС быстро меняются в связи с изменением внешнего и внутреннего контекста, прежде всего, регуляторного и технологического.
6	Дистанционность	Большинство ИФС предоставляются дистанционным образом, что позволяет предоставлять сервисы в режиме 24/7, но усложняет обеспечение безопасности.
7	Технологичность	Все ИФС создаются и предоставляются с использованием инновационных технологий, сложность которых постоянно растет.

Для выявления недостатков существующего процесса обучения, был проведен структурный анализ и моделирование процесса "as is". При этом для оценки модели были выбраны следующие параметры:

- доступность обучения (как оценка затрат времени и других ресурсов для приобретения компетенций, включая стоимость обучения);
- адаптивность обучения (как способность процесса обучения подстраиваться под уровень знаний и способностей обучаемого, а также под изменения требований рынка ИФС);
- качество обучения (как оценка соответствия результатов обучения требованиям рынка ИФС к специалистам в области ИФС).

На Рисунке 1 представлена диаграмма потока работ процесса традиционного обучения (в нотации BPMN 2.0), включающая основные этапы обучения, влияющие на значимые параметры: исследование рынка, подготовку программы обучения, подготовку графика обучения, набор группы обучаемых, чтение лекций и проведение семинаров, оценку уровня подготовки, выдачу дипломов (сертификатов).

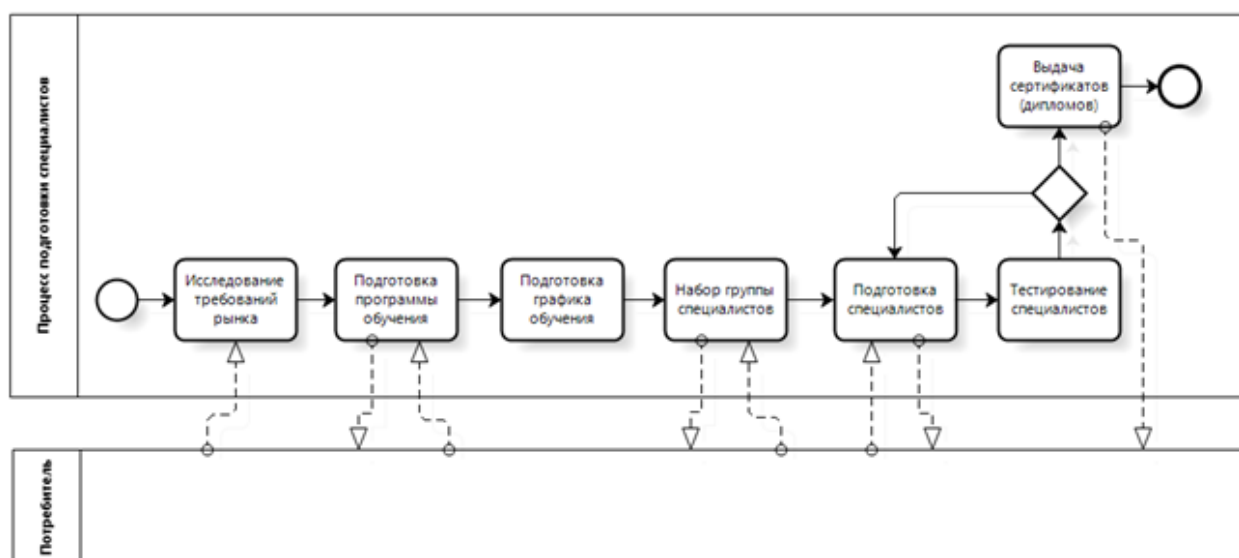


Рисунок 1 Примерная схема процесса обучения до трансформации

Анализ традиционного процесс обучения с точки зрения значимых параметров (доступность, адаптивность, качество) позволяет выделить следующие недостатки процесса и его структурных элементов:

- высокая стоимость экспертизы программ обучения участниками рынка, если она проводится в традиционных формах (в результате бюрократических процедур направления программ в экспертные организации, формирования, сбора и согласования оценок). Следствие: экспертиза программ осуществляется редко, не в полном объеме, со значительным запаздыванием;
- высокая стоимость и длительность сроков создания программ (как результат полностью ручного бюрократического процесса инициации, формирования, согласования и утверждения программ). Следствие: устаревание программ до начала обучения, рост затрат на обучение;
- отсутствие гибкости (редкое изменение) содержания программ. Следствие: несоответствие содержания программ требованиям рынка, низкая эффективность и качество обучения; рост затрат на обучение (за счет необходимости дополнительного обучения);

- жесткий график обучения по программе. Следствие: невозможность отклонения от графика для повышения эффективности усвоения программы; затраты на мониторинг и соблюдение графика; рост затрат на обучение;
- отсутствие эффективного механизма учета отличий в уровне знаний и навыках, в способностях обучаемых при одной программе обучения. Следствие: высокий разброс в уровне компетенций после прохождения обучения;
- высокая стоимость организации пробных уроков. Следствие: отсутствие механизма ознакомления потенциальных обучаемых с процессом обучения; трудности привлечения обучаемых;
- высокие затраты на проведение занятий (содержание штата преподавателей, помещений, обслуживание процесса обучения). Следствие: высокая стоимость обучения;
- высокие затраты на текущую проверку знаний и навыков. Следствие: низкая частота и глубина проверок текущего уровня знаний и навыков, низкое качество обучения;
- значительные затраты времени на передвижение (университет/дом, аудитория/аудитория). Следствие: низкий уровень доступа к обучению у лиц с ограниченными возможностями по времени и ограниченными способностями к передвижению.

Перечисленные недостатки традиционного процесса обучения существенно затрудняют осуществление полноценного обучения специалистов в области ИФС, так как невозможно качественно, с учетом индивидуальных знаний и способностей обучаемых, за приемлемую цену и с минимальными непродуктивными затратами времени приобрести знания о множестве специфических характеристиках ИФС, состав и структура которых постоянно изменяется, а также получить навыки управления такими ИФС.

Учитывая перечисленные недостатки и исходя из необходимости их устранения, была разработана концепция трансформации процесса обучения специалистов в области ИФС. Для повышения уровня доступности, адаптивности и качества обучения, в основу концепции были положены четыре принципа:

1. принцип учета индивидуальных особенностей обучаемых: процесс обучения должен в максимальной степени учитывать индивидуальный уровень знаний и навыков, индивидуальные способности и особенности поведения любого обучаемого;
2. принцип учета изменений требований рынка: процесс обучения должен в постоянном режиме учитывать изменения требований рынка ИФС к специалистам в области ИФС;
3. принцип минимального использования ручного труда: процесс обучения должен в минимальной степени использовать ручной труд в силу его высокой стоимости, а также физической и психологической нестабильности;
4. принцип минимального использования негибких технологий обучения (расписаний, графиков, программ, помещений и др.).

Итоговая концепция трансформации процесса обучения специалистов в области ИФС, разработанная авторами, может быть сформулирована следующим образом:

1) Процесс обучения специалистов должен обеспечивать:

- непрерывное выявление текущих требований рынка ИФС к специалистам в области ИФС;

- разработку концепции программы обучения (КПО), которая бы соответствовала наиболее общим требованиям рынка ИФС, не ограничивая возможность изменения программы обучения при изменении требований рынка ИФС;
- проверку соответствия КПО требованиям рынка ИФС на основе дистанционной обратной связи с участниками рынка без использования бюрократических процедур;
- разработку (на основе технологий глубокого обучения) адаптивного механизма обучения (АМО), способного осуществлять обучение в соответствии с КПО и текущими требованиями рынка ИФС;
- привлечение и втягивание потенциальных обучаемых в процесс обучения в рамках пробного подключения к АМО;
- индивидуальное обучение специалистов в процессе дистанционного взаимодействия обучаемых с АМО;
- непрерывное тестирование обучаемых (знаний, навыков, способностей, паттернов поведения) средствами АМО и адаптация АМО к обучаемому в соответствии с результатами тестирования;
- принятие окончательного решения о соответствии знаний и навыков обучаемого требованиям рынка ИФС и выдача сертификата.

2) Концепция КПО должна быть иметь цифровой структурированный формат и должна содержать полную информацию, необходимую для функционирования АМО, включая:

- требования к уровню соответствия итоговых знаний и навыков обучаемого требованиям рынка ИФС;
- требования к системе оценки знаний и навыков;
- требования к информационным базам знаний и навыков, которые могут использоваться в процессе обучения.

3) Для непрерывного выявления текущих требований рынка ИФС к специалистам в области ИФС, экспертам рынка должна быть предоставлена возможность размещать в открытом доступе обобщенную информацию об уровне подготовки действующих специалистов в области ИФС текущим требованиям рынка, включая информацию о фактах несоответствия, вызванных изменениями, происходящими на рынке. Выявление текущих требований рынка ИФС к специалистам в области ИФС должно осуществляться средствами АМО с учетом рейтинга каждого эксперта, оставившего информацию о фактах несоответствия.

4) Для проверки соответствия КПО наиболее общим требованиям рынка, она должна размещаться в открытом доступе для экспертов рынка, которым должна предоставляться возможность формирования персонифицированных отзывов о КПО (в цифровом структурированном формате). Проверка соответствия КПО требованиям рынка (на основе обратной связи с экспертами рынка) должна осуществляться средствами АМО с учетом рейтинга каждого эксперта, оставившего отзыв о КПО.

5) Адаптивный механизм обучения (АМО) должен представлять собой программно-аппаратный комплекс, максимально использующий современные технологии для обеспечения дистанционного адаптивного обучения специалистов. АМО в минимальной степени должен использовать негибкие технологии и нецифровые ресурсы (включая ручной труд). В том числе, АМО должен включать:

- адаптивный регламент АМО, настраиваемый на конкретную КПО и конкретного обучаемого средствами АМО;

- адаптивную базу знаний АМО, используемую в процессе обучения, автоматически настраиваемую и пополняемую средствами АМО на основе информации о КПО и результатах тестирования обучаемого;
- цифровую техническую систему АМО, обеспечивающую развертывание для каждого обучаемого персонального экземпляра процесса обучения в соответствии с регламентом механизма;
- интерфейс АМО, обеспечивающий дистанционный доступ обучаемого и других заинтересованных лиц к АМО (в том числе, к адаптивной базе знаний, адаптивному регламенту и функциям технической системы АМО).

Как говорилось выше, АМО должен обеспечивать непрерывное тестирование знаний, навыков, способностей и паттернов поведения обучаемого с целью настройки регламента АМО и пополнения базы знаний АМО с учетом информации о специалисте. При соответствии знаний и навыков специалиста требованиям рынка ИФС, АМО должен направить специалисту сертификат (диплом) о соответствии требованиям рынка.

Итоговая модель процесса обучения, которая была разработана в соответствии с концепцией трансформации процесса обучения специалистов в области ИФС, представлена на Рисунке 2.

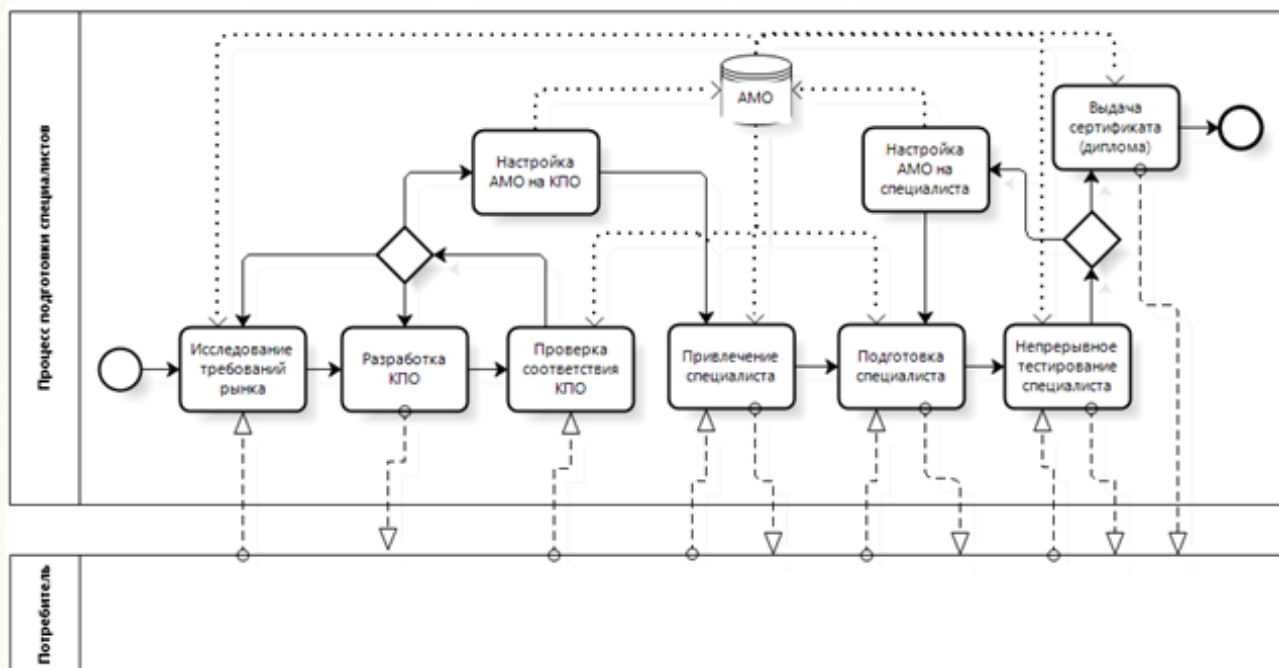


Рисунок 2 Примерная схема процесса обучения после трансформации. (АМО - адаптивный механизм обучения, КПО - концепция программы обучения)

Обсуждение результатов

Как видно из рисунка, в соответствии с новой моделью процесса обучения, адаптивный механизм обучения (АМО) должен обеспечивать выполнение следующих функций:

- выявление текущих требований рынка к специалистам в области ИФС (на основе оценок, которые эксперты рынка ИФС размещают в свободном доступе) и настройку АМО на эти требования;
- проверку соответствия концепции программы обучения (КПО) требованиям рынка;

- предоставление заинтересованным лицам пробных занятий с целью продвижения услуг обучения и привлечения специалистов;
- осуществление индивидуальной подготовки специалистов в сфере ИФС (с использованием настроенных на него адаптивного регламента обучения, адаптивной базы знаний, технической системы и интерфейса АМО);
- непрерывное тестирование обучаемого с целью выявления его способностей и паттернов поведения, а также тестирование уровня его знаний и навыков, в том числе, с целью проверки соответствия требованиям рынка;
- настройку АМО (регламента, базы знаний, технической системы, интерфейса) в соответствии с выявленными знаниями, навыками, способностями и паттернами поведения специалиста, проходящего обучение.
- выдачу специалисту сертификата (диплома) о прохождении обучения, если результаты последнего этапа тестирования соответствуют требованиям рынка ИФС.

Непосредственно КПО разрабатывается в ручном режиме и размещается в цифровом виде в доступном для участников рынка месте. По мере поступления отзывов о КПО, средствами базовой конфигурации АМО осуществляется проверка соответствия КПО требованиям рынка. При выявлении соответствия, информация из КПО используется для настройки АМО. В противном случае осуществляется доработка КПО и, при необходимости, проведение дополнительных исследований рынка.

В соответствии с концепцией трансформации и моделью процесса, возможность дистанционного доступа к АМО должна формироваться непосредственно после запуска АМО в эксплуатацию. Однако доступ к той или иной КПО должен появляться у пользователей системы только после проверки соответствия выбранной КПО требованиям рынка и настройки АМО на эту КПО. После этого должна позволяться возможность прохождения пробных индивидуальных занятий и привлечения заинтересованных лиц к прохождению обучения.

Специалисты, присоединившиеся к правилам обучения, проходят индивидуальное дистанционное обучение, в ходе которого АМО осуществляет непрерывное тестирование (знаний, навыков, способностей, паттернов поведения) и в непрерывном режиме адаптируется к обучаемому. В том числе, АМО формирует для обучаемого персональный экземпляр адаптивного регламента обучения и персональный экземпляр адаптивной базы знаний. Одновременно АМО в непрерывном режиме отслеживает изменения требований рынка к специалистам ИФС. При достижении соответствия знаний и навыков специалиста требования рынка ИФС, обучение заканчивается, а специалисту направляется соответствующий сертификат (диплом).

Так как АМО представляет собой цифровую систему и функционирует без вмешательства человека, себестоимость обучения сводится к амортизационным отчислениям и расходам на эксплуатацию системы, что при большом количестве обучающихся может оказаться существенно ниже себестоимости традиционного обучения. При этом уровень адаптивности и качества обучения специалистов с использованием АМО будет во многом зависеть от уровня применяемых технологий, прежде всего, качества технологий искусственного интеллекта (глубокого обучения многослойных нейронных сетей на больших данных) и производительности компьютерных систем на графических процессорах.

Заключение

В работе рассмотрен вопрос трансформации процесса обучения специалистов в области инновационных финансовых сервисов (ИФС). Выявлены особенности ИФС, которые влияют на процесс обучения. Проведен структурный анализ и разработана модель потока работ традиционного процесса обучения, выявлены его недостатки. Предложена концепция трансформации процесса обучения на основе внедрения КПО (концепции программы обучения) и АМО (адаптивного механизма обучения), что позволяет повысить доступность, адаптивность и качество обучения. На основе концепции трансформации, разработана модель обновленного процесса обучения специалистов в области ИФС. В соответствии с моделью, адаптивный механизм обучения обеспечивает индивидуальную подготовку заинтересованного лица в соответствии с регламентом, адаптированным к его знаниям, навыкам, способностям и паттернам поведения, а также к текущим изменениям требований рынка ИФС. Важно, что обучение осуществляется с использованием базы знаний, также адаптированной к обучаемому. При этом сертификат о прохождении обучения выдается автоматически только в случае соответствия знаний и навыков обучаемого требованиям рынка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумов Д.Ф. Образование будущего: контент подстраивается под студента. URL: <https://www.hse.ru/news/136362458.html> (дата обращения: 12.09.2019)
2. Авадаева И.В. Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды [Электронный ресурс]: монография / Авадаева И.В., Анисимова-Ткалич С. К., Везетиу Е.В. и др. Эл. изд. Электрон. текстовые дан. Нижний Новгород: НОО "Профессиональная наука", 2018. URL: <https://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf> (дата обращения: 12.09.2019)
3. Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М.: Издательство «Перо», 2019. 72 с.
4. Богословский В.И., Бусыгина А.Л., Аниськин В.Н. Концептуальные основы высшего образования в условиях цифровой экономики // Самарский научный вестник, 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 223
5. Днепровская Н.В. Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике // Статистика и экономика, 2018. Т. 15. № 4. С. 16. doi: 10.21686/2500-3925-2018-4-16-28.
6. Игнатова, Н. Ю. Образование в цифровую эпоху : монография / Н. Ю. Игнатова ; М-во образования и науки РФ ; ФГАОУ ВО «УрФУ им. первого Президента России Б.Н.Ельцина», Нижнетагил. технол. ин-т (фил.). Нижний Тагил : НТИ (филиал) УрФУ, 2017. 128 с.
7. Ключкова Т.В. Конкурентоспособность высшего учебного заведения в условиях цифровой экономики // Вестник МФЮА, 2017. № 4. С. 233
8. Кот В.В., Зотова Т.А., Устинов Д.Ю. Институциональные инновации и адаптивное поведение в российской сфере образования // Управленец. 2018. Т. 9. №1. С. 31–37. DOI: 10.29141/2218-5003-2018-9-1-5.
9. Методология структурного анализа и проектирования / Пер. с англ. М. : Метатехнология, 1993. 240 с.
10. Свод знаний по управлению бизнес-процессами: BPM СВOK 3.0 / Под ред. А.А. Белайчука и В.Г. Елиферова ; Пер. с англ. М. : Альпина Паблишер, 2016. 480 с.
11. Солдаткин В. И. Административные препятствия развития электронного обучения в России // Cloud of Science, 2018. Т. 5, № 2. С. 214.
12. Царев Р.Ю., Тынченко С.В., Гриценко С.Н. Адаптивное обучение с использованием ресурсов информационно-образовательной среды // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25227> (дата обращения: 12.09.2019)
13. Valerii A. Lopatin, Roman V. Seryshev, Pavel V. Trifonov, Kirill Yu. Mukhin, Valerii V. Smirnov. Increasing the Level of STP in Information Processing. International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE), 2019, vol. 8, issue 7, May, pp. 583-588.
14. Moses Basiterea, Eunice Ivalab. Evaluation of an adaptive learning technology in a first-year extended curriculum programme physics course. South African Computer Journal, 2017, 29(3), 1–15. doi: 10.18489/sacj.v29i3.476

15. Business Process Model and Notation (BPMN) [Электронный ресурс] / Object Management Group, 2011. URL: <https://www.omg.org/spec/BPMN/2.0/> (дата обращения: 12.09.2019)
16. Soukaina Ennouamani, Zouhir Mahani. An overview of adaptive e-learning systems. Conference: 2017 Eighth International Conference on Intelligent Computing and Information Systems (ICICIS). URL: <https://www.researchgate.net/publication/322586183> (дата обращения: 12.09.2019)
17. Seth Fletcher. How Big Data Is Taking Teachers Out of the Lecturing Business // Scientific American, 2013, Volume 309, Issue 2. URL: <https://www.scientificamerican.com/article/how-big-data-taking-teachers-out-lecturing-business/> (дата обращения: 12.09.2019)
18. Miftachul Huda, Ulfatmi, Muhammad Ja'far Luthfi, Kamarul Azmi Jasmi etc. Adaptive Online Learning Technology: Trends in Big Data Era. In book: *Diverse Learning Opportunities Through Technology-Based Curriculum Design*, Publisher: IGI Globa. URL: <https://www.researchgate.net/publication/325965345> (дата обращения: 12.09.2019)
19. Kamal Kakish, Lissa Pollacia. Adaptive Learning to Improve Student Success and Instructor Efficiency in Introductory Computing Course. 2018 Proceedings of the Information Systems Education Conference San Antonio, Texas USA. URL: <https://www.researchgate.net/publication/324574230> (дата обращения: 12.09.2019)
20. Phit-Huan Tan, Siew-Woei Ling, Choo-Yee Ting. Adaptive Digital Game-Based Learning Framework. Proceedings of the Second International Conference on Digital Interactive Media in Entertainment and Arts, DIMEA 2007, 19-21 September 2007, Perth, Western Australia. URL: <https://www.researchgate.net/publication/221038698> (дата обращения: 12.09.2019)
21. Kevin Wilson, Zack Nichols. The Knewton Platform : A General-Purpose Adaptive Learning Infrastructure. A Knewton white paper. URL: <http://www.profiit.nu/wp-content/uploads/2015/09/20150902-White-paper-The-Knewton-Platform.pdf> (дата обращения: 12.09.2019)

REFERENCES

1. Abakumov D.F. Education of the future: content is tailored to the student. Available at: <https://www.hse.ru/news/136362458.html> (accessed 12 September 2019) (in Russ.)
2. Avadaeva I.V. Methodological foundations of the formation of a modern digital educational environment [Electronic resource]: monograph / Avadaeva IV, Anisimova-Tkalich S.K., Vezetiu EV et al. ed. Electron. text data Nizhny Novgorod: NGO Professional Science, 2018. Available at: <https://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf> (accessed 12 September 2019) (in Russ.)
3. Blinov V.I., Dulinov M.V., Yesenina E.Yu., Sergeev I.S. The project of the didactic concept of digital vocational education and training. Moscow, Publishing House "Pero", 2019. 72 p. (in Russ.)
4. Bogoslovsky V.I., Busygina A.L., Aniskin V.N. Conceptual foundations of higher education in the digital economy. *Samara Scientific Herald*, 2019, vol. 8, no. 1 (26), p. 223 (in Russ.)
5. Dneprovskaya N.V. Assessment of the readiness of Russian higher education for the digital economy. *Statistics and Economics*, 2018, vol. 15, no. 4, p. 16. doi: 10.21686/2500-3925-2018-4-16-28. (in Russ.)
6. Ignatova, N. Yu. Education in the digital age: monograph / N. Yu. Ignatova; M-education and science of the Russian Federation; Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "UrFU named after First President of Russia B.N. Yeltsin ", Nizhny Tagil. technol. Institute (Phil.). Nizhny Tagil: NTI (branch) of Ural Federal University, 2017. 128 p. (in Russ.)
7. Klochkova T.V. Competitiveness of a higher educational institution in a digital economy. *Vestnik MFUA*, 2017, no. 4, p. 233 (in Russ.)
8. Kot V.V., Zotova T.A., Ustinov D.Yu. Institutional innovations and adaptive behavior in the Russian sphere of education. *Manager*, 2018, vol. 9, no. 1, pp. 31–37. DOI: 10.29141/2218-5003-2018-9-1-5. (in Russ.)
9. Methodology of structural analysis and design / Tr. from English. Moscow, Metatechnology Publ., 1993. 240 p. (in Russ.)
10. Business Process Management Knowledge Base: BPM СВОК 3.0 / Ed. A.A. Belaichuk and V.G. Eliferova; Tr. from English. Moscow, Alpina Publisher Publ., 2016.480 s. (in Russ.)
11. Soldatkin V.I. Administrative obstacles to the development of e-learning in Russia. *Cloud of Science*, 2018, vol. 5, no. 2, p. 214. (in Russ.)
12. Tsarev R.Yu., Tynchenko S.V., Gritsenko S.N. Adaptive learning using the resources of the educational information environment. *Modern problems of science and education*, 2016, no. 5. Available at: <http://www.science-education.ru/en/article/view?id=25227> (accessed 12 September 2019) (in Russ.)
13. Valerii A. Lopatin, Roman V. Seryshev, Pavel V. Trifonov, Kirill Yu. Mukhin, Valerii V. Smirnov. Increasing the Level of STP in Information Processing. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE)*, 2019, vol. 8, issue 7, May, pp. 583-588.
14. Moses Basiterea, Eunice Ivalab. Evaluation of an adaptive learning technology in a first-year extended curriculum program physics course. *South African Computer Journal*, 2017, vol. 29 (3), pp. 1-15. doi: 10.18489/sacj.v29i3.476
15. Business Process Model and Notation (BPMN) [Electronic resource] / Object Management Group, 2011. Available at: <https://www.omg.org/spec/BPMN/2.0/> (accessed 12 September 2019)
16. Soukaina Ennouamani, Zouhir Mahani. An overview of adaptive e-learning systems. Conference: 2017 Eighth

International Conference on Intelligent Computing and Information Systems (ICICIS). Available at: <https://www.researchgate.net/publication/322586183> (accessed 12 September 2019)

17. Seth Fletcher. How Big Data Is Taking Teachers Out of the Lecturing Business. *Scientific American*, 2013, Volume 309, Issue 2. Available at: <https://www.scientificamerican.com/article/how-big-data-taking-teachers-out-lecturing-business/> (accessed 12 September 2019)
18. Miftachul Huda, Ulfatmi, Muhammad Ja'far Luthfi, Kamarul Azmi Jasmi etc. Adaptive Online Learning Technology: Trends in Big Data Era. *In book: Diverse Learning Opportunities Through Technology-Based Curriculum Design, Publisher: IGI Globa*. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/325965345> (accessed 12 September 2019)
19. Kamal Kakish, Lissa Pollacia. Adaptive Learning to Improve Student Success and Instructor Efficiency in Introductory Computing Course. *2018 Proceedings of the Information Systems Education Conference San Antonio, Texas USA*. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/324574230> (accessed 12 September 2019)
20. Phit-Huan Tan, Siew-Woei Ling, Choo-Yee Ting. Adaptive Digital Game-Based Learning Framework. *Proceedings of the Second International Conference on Digital Interactive Media in Entertainment and Arts, DIMEA 2007*, 19-21 September 2007, Perth, Western Australia. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/221038698> (accessed 12 September 2019)
21. Kevin Wilson, Zack Nichols. The Knewton Platform: A General-Purpose Adaptive Learning Infrastructure. *A Knewton white paper*. Available at: <http://www.profiit.nu/wp-content/uploads/2015/09/20150902-White-paper-The-Knewton-Platform.pdf> (accessed 12 September 2019)

Информация об авторах

Лопатин Валерий Алексеевич

(Россия, Москва)

Кандидат экономических наук, доцент Департамента менеджмента, ведущий научный сотрудник Центра денежно-кредитных отношений

Департамента финансовых рынков и банков, Финансовый университет при Правительстве РФ

ORCID ID: 0000-0001-5412-0663

E-mail: valopatin@fa.ru

Information about the authors

Valery A. Lopatin

(Russia Moscow)

PhD in Economics, Associate Professor, Department of Management, Leading Researcher, Center for Monetary Relations, Department of financial markets and banks

Financial University under the Government of the Russian Federation

ORCID ID: 0000-0001-5412-0663

E-mail: valopatin@fa.ru

Криворучко Светлана Витальевна

(Россия, Москва)

Доктор экономических наук, профессор Департамента финансовых рынков и банков, ведущий научный сотрудник Центра денежно-кредитных отношений

Департамента финансовых рынков и банков, Финансовый университет при Правительстве РФ

ORCID ID: 0000-0002-6618-3095

E-mail: skrivoruchko@fa.ru

Svetlana Vю Krivoruchko

(Russia Moscow)

Doctor of Economics, Professor, Department of Financial Markets and Banks, Leading Researcher, Center for Monetary Relations

Department of financial markets and banks, Financial University under the Government of the Russian Federation

ORCID ID: 0000-0002-6618-3095

E-mail: skrivoruchko@fa.ru

Шуст Павел Михайлович

(Россия, Санкт-Петербург)

Кандидат педагогических наук, Исполнительный директор Ассоциации участников рынка электронных денег и денежных переводов

АЭД, Заместитель научного руководителя

ЦК НТИ "Центр распределенных реестров СПбГУ" Санкт-Петербургский государственный университет

Pavel M. Shust

(Russia, St. Petersburg)

PhD in Pedagogical Sciences, Executive Director of the Association of Electronic Money and Money Transfer Market Participants, Deputy Scientific Director

"Center for Distributed Registers of St. Petersburg State University"

Saint Petersburg State University



Н. В. Никулина, Н. С. Данакин, М. М. Ченцова, В. Ю. Козлов

Конфликтная компетентность сотрудников органов внутренних дел в социологическом измерении

Цель данной статьи – определение и оценка конфликтной компетентности сотрудников органов внутренних дел (по материалам социологического исследования, проведенного в 2018-2019 гг. среди руководителей и сотрудников органов внутренних дел (ОВД) – слушателей курсов повышения квалификации и курсантов Белгородского юридического института МВД РФ имени И.Д. Путилина). Предметное поле исследования включает аспекты: распространенность конфликтов; конфликтные позиции; стили конфликтного поведения; последствия конфликтов; причины конфликтов; аксиология конфликтов; профилактика конфликтов. В процессе исследования выявлено, что конфликты входят в повседневную практику деятельности органов внутренних дел. При этом, большая часть руководителей стремятся разобраться в причине конфликта, а потом уже определить свое отношение к нему. В оценках конфликта преобладает умеренное мнение о его социальной роли, которая может быть как деструктивной, так и конструктивной. Из возможных стилей конфликтного поведения наибольшее распространение имеют компромисс и сотрудничество. Основные причины возникновения конфликтов – недостатки в организации труда, плохие условия труда, несовпадение мнений, оценок сотрудников. По мнению большинства руководителей, многих конфликтов можно было бы избежать. Превентивные меры по предотвращению конфликтов не всегда оказываются эффективными из-за их недостаточности или несвоевременности. На основе результатов проведенного социологического анализа обоснованы рекомендации руководителям органов внутренних дел и институтов МВД, относящиеся к адекватной оценке роли конфликтов с учетом их конструктивных и деструктивных функций, правильной идентификации причин конфликтных ситуаций и выбору способов их разрешения, оптимизации превентивной практики регулирования конфликтов в направлении обеспечения достаточности и своевременности профилактических мер.

Ключевые слова: полиция, сотрудник органов внутренних дел, конфликт, конфликтная компетентность, стиль конфликтного поведения

Ссылка для цитирования:

Никулина Н. В., Данакин Н. С., Ченцова М. М., Козлов В. Ю. Конфликтная компетентность сотрудников органов внутренних дел в социологическом измерении // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 117-127. doi: 10.32744/pse.2019.6.10



N. V. NIKULINA. N. S. DANAKIN. M. M. CHENTSOVA, V. Y. KOZLOV

Conflict competence of an officer of Internal Affairs bodies in the sociological dimension

The purpose of this article is to identify and assess the conflict competence of an officer of the Internal Affairs Organs (based on a sociological survey conducted in 2018-2019 among head and officers of the Internal Affairs Organs - listeners of refresher courses and cadets of the Belgorod Law Institute Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, named after I .D. Putilina). The subject area of the research includes the following aspects: the prevalence of conflicts; conflicting positions; styles of conflict behavior; consequences of conflicts; causes of conflict; axiology of conflict; conflict prevention. During the research reveals that conflicts are included in the daily practice of officers of the Internal Affairs Organs. In this, most of the head seeks to understand the cause of the conflict, and then define their attitude towards it. In assessments of the conflict, a moderate opinion prevails about its social role, which can be either destructive or constructive. Of the possible styles of conflict behavior, the most common are compromise and cooperation. The main causes of conflicts are lacking in the organization of work, poor working conditions, divergent views, and employee evaluations. In the view of most managers, many conflicts could have been avoided. Preventive measures to prevent conflicts do not always turn out to be effective because of their lack or lack of timeliness. Based on the results of the sociological survey, recommendations are substantiated for the heads of an officer of the Internal Affairs Organs and institutes of the Ministry of Internal Affairs related to adequate assessment of the role of conflicts taking into account their constructive and destructive functions, the correct identification of the causes of conflict situations and the choice of ways of resolving them, and the optimization of preventive conflict management practices towards ensuring sufficiency and timeliness of preventive measures.

Key words: police, internal affairs body, conflict, conflict competence, style of conflict behavior

For Reference:

Nikulina, N. V., Danakin, N. S., Chentsova, M. M., & Kozlov, V. Y. (2019). Conflict competence of an officer of Internal Affairs bodies in the sociological dimension. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 117-127. doi: 10.32744/pse.2019.6.10

Введение

Полиция – обязательный атрибут любого современного государства, важнейший государственный институт [1]. Правоохранительные органы любого государства, в том числе и Российской Федерации, призваны обеспечивать общественную безопасность, защиту жизни, здоровья, прав и свобод граждан, противодействовать преступности, но принципы деятельности сотрудников полиции кардинально изменились. В настоящее время функции и принципы деятельности сотрудников правоохранительных органов РФ изменились, что связано с введением в действие Федерального закона «О полиции». В рамках реформы делается акцент на формировании партнерской модели взаимоотношений между обществом и полицией. В новом законе присутствует ряд разделов, детально регламентирующих эти отношения. Планируется ориентация на лучшие зарубежные образцы взаимодействия полиции с населением и рекомендации отдела стратегических вопросов полицейской деятельности секретариата ОБСЕ по построению партнерских отношений полиции и общества в государствах-участниках ОБСЕ «Наилучшая практика построения партнерства между полицией и обществом» [2]. Полиция России – одна из самых многочисленных в мире, на 100 тысяч россиян приходится 547 полицейских, что почти в два раза превышает среднюю величину по миру. Несмотря на это, результативность их работы признана недостаточной как в отношении превентивности правонарушений, так и в аспекте их раскрываемости. Сегодня эффективно действующим оказывается специалист, адекватно реагирующий на новые социальные ожидания, мобильный, способный к творческому росту и профессиональному самосовершенствованию, к постоянному обновлению своих личностных ресурсов.

В современном обществе широкое распространение получил компетентностный подход в качестве новой научной и практической парадигмы. Наиболее полно его значение раскрывается в сфере профессиональной деятельности. Необходимость и актуальность повышения профессиональной компетентности сотрудников органов внутренних дел связаны: с социальными изменениями в обществе и адаптацией к ним деятельности полиции; с повышением значимости социального контекста профессиональной деятельности для ее успешного осуществления; с актуализацией задач развития правового государства; с оптимизацией отношений полиции с гражданским обществом; с усилением профилактической «составляющей» в деятельности органов внутренних дел (ОВД); с социально-организационными изменениями в деятельности ОВД [3].

Сотрудники органов внутренних дел должны быть готовы не только к выполнению профессиональных задач в условиях конфликтной среды, но и их преобразованию с целью предупреждения негативных конфликтов. Решающее значение приобретает в этой связи повышение конфликтной компетентности сотрудников ОВД [4; 5]. Конфликтная компетентность определяется как способность и готовность субъекта преодолевать возникающие трудности оптимальным способом, противостоять деструктивному влиянию конфликтных ситуаций и умению конструктивно их разрешать. В содержании конфликтной компетентности выделяются компоненты: перцептивный, оценочный, когнитивный, эмоциональный, коммуникативный, ценностно-ориентационный, нормативный, рефлексивный, социально-технологический [6].

Материалы и методы

Исследование проводилось в Белгородском юридическом институте МВД России имени И.Д. Путилина. Сбор первичной социологической информации проводился посредством: изучения нормативных документов организации, анкетного опроса, интервью-опроса, проведения фокус-групп. Использовались также методы группировки, типологизации данных, качественного анализа факторов. При компьютерной обработке данных использовались программные средства Excel-2000, SPSS-11 for Windows. Анкетный опрос проводился среди: а) руководителей ОВД и их структурных подразделений (опрошено 50 респондентов); б) сотрудников ОВД (опрошено 100 респондентов); в) курсантов (опрошено 150 респондентов). При проектировании выборочной совокупности учитывались пол и возраст респондентов, стаж работы в ОВД и курс обучения (для курсантов).

Результаты исследования

Эмпирические результаты исследования могут быть представлены по следующим аспектам: 1) распространенность конфликтов; 2) конфликтные позиции; 3) стили конфликтного поведения; 4) последствия конфликтов; 5) причины конфликтов; 6) аксиология конфликтов; 7) профилактика конфликтов.

1. *Распространенность конфликтов.* Конфликтная компетентность сотрудников ОВД проявляется, прежде всего, в их чувствительности к возникающим в организации конфликтам, уровня их распространенности. Уровень конфликтности оценивался респондентами – руководителями, сотрудниками и курсантами по шкале – «да» – «иногда» – «редко» – «нет» (см. рис. 1)

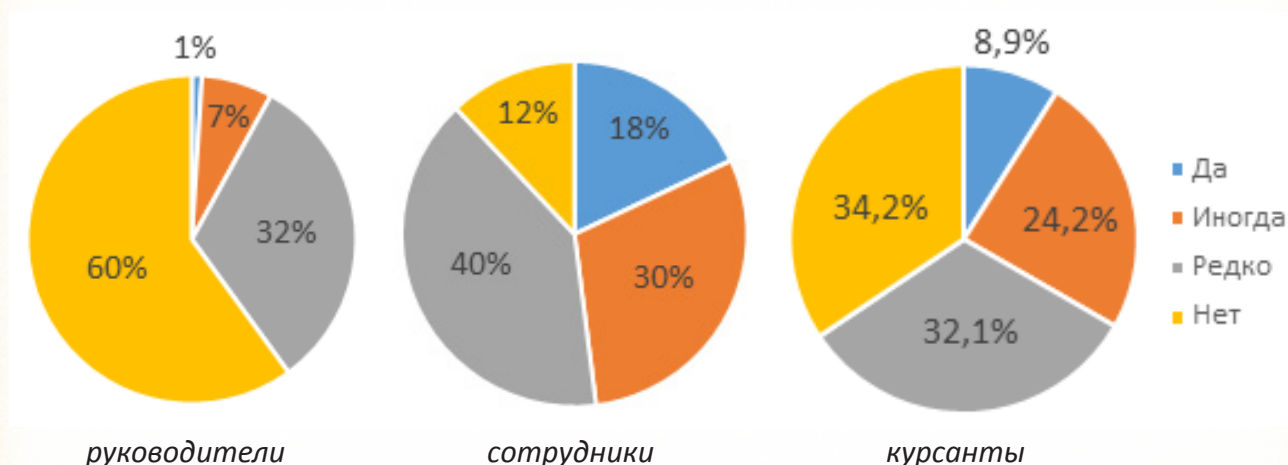


Рисунок 1 Распределение ответов респондентов на вопрос: «Возникают ли конфликты на службе?»

Как видно из представленных данных, большинство опрошенных сотрудников (60%) считают, что на службе у них не бывает конфликтов. Треть опрошенных признает наличие конфликтов, но возникающих «редко». Из оставшихся респондентов 7% полагают, что конфликты возникают «иногда», а 1% – «довольно часто». Проявляются заметные различия в восприятии и оценке состояния конфликтности в зависимости

от возраста и пола респондентов. Более критичны оценки женщин и сотрудников в возрасте от 30 до 40 лет. Эти расхождения в оценках, можно предположить, связаны с двумя возможными обстоятельствами: во-первых, с более активным участием в конфликтном взаимодействии; во-вторых, с более высоким уровнем чувствительности к конфликтам. Более релевантно, скорее всего, второе обстоятельство. С возрастом люди становятся более чувствительными к конфликтам в окружающей их среде. Что касается гендерных различий, то они обусловлены сравнительно более высоким уровнем «женской» эмоциональности, восприимчивости и чувствительности. Руководители ОВД более критичны в оценке состояния конфликтности на службе, нежели рядовые сотрудники. Только 12% из них заявили о том, что конфликтов на службе у них не бывает. Остальные 88% признают наличие конфликтов, правда, 30% с отметкой «иногда», а 40% – «редко». Вместе с тем, 18% опрошенных сотрудников считают конфликты чуть ли ни повседневным явлением для органов российской полиции. Как и в предыдущем случае, обращают на себя внимание возрастные и гендерные различия. Чем старше по возрасту руководители ОВД, тем критичнее они в оценке состояния конфликтности на службе, тем выше уровень их чувствительности. Возможно, у них сравнительно меньше безразличия к возникающим конфликтам и больше готовность взять возникающие конфликты под свой контроль и искать пути их регулирования. Что касается гендерных различий в оценке конфликтности, то они опять же связаны с женской эмоциональностью и чувствительностью. Состояние конфликтности определялось также в отношении взаимодействия курсантов. Им также было предложено ответить на вопрос: «Возникают ли на Вашем курсе конфликты?». Только треть опрошенных курсантов полагает, что на их курсах не бывает конфликтов. Остальные дают утвердительный ответ, правда, больше в вариантах «редко» и «иногда». Расхождение в оценках состояния конфликтности, тем более, если речь идет об одном и том же курсе, могут быть связаны: во-первых, с участием/неучастием в конфликте; во-вторых, с активностью реагирования на конфликт; в-третьих, с сензитивностью (чувствительностью) в отношении конфликтов; в-четвертых, возможны также расхождения в идентификации конфликта как феномена социального взаимодействия. Следует отметить также, что частота возникновения конфликтов связана с курсом обучения, а именно, чем старше курс обучения, тем меньше конфликтов: если на первом курсе 23,2% опрошенных указали на отсутствие конфликтов, то на пятом курсе – уже 45,2%, т.е. в два раза больше. Если сравнить ответы респондентов по гендерному принципу, нетрудно увидеть, что юноши более критичны в оценке состояния конфликтности курсы, что связано в данном случае, как нам представляется, с их более активным участием в конфликте или с более активным реагированием на появившийся конфликт.

2. Позиции в конфликте. Конфликтная компетентность сотрудников ОВД выражается также в адекватных реакциях на возникающие в организации конфликты. Проведенный нами теоретический анализ позволил выделить несколько типичных позиций (реакций) руководителей и сотрудников ОВД в отношении возникающих конфликтов. (см. табл. 1).

Руководители, как правило, стремятся разобраться в причине возникшего конфликта, а потом уже определить свою позицию. Это свидетельствует о достаточно высоком уровне их компетентности. Вместе с тем, многие из них выстраивают свое отношение к конфликту в зависимости от его характера и стечения обстоятельств. Достаточно часто встречаются еще две позиции – оперативная («принимаю срочные меры по урегулированию конфликта») и пассивная («старюсь не вмешиваться в конфликт»). Рядо-

вые сотрудники ОВД придерживаются в большей мере позиции «невмешательства» в конфликт. Меньше всего пользы от участия в конфликте видят курсанты, сравнительно больше видят их сотрудники и руководители органов внутренних дел.

Таблица 1

Типичные реакции руководителей на возникающие конфликты

№№ п.п.	Характер реакции	Индикатор
1.	Оперативная	Принятие срочных мер по урегулированию конфликта
2.	Последовательная	Стремление разобраться в причине конфликта с последующим определением своей позиции
3.	Пассивная	Стремление не вмешиваться в конфликт
4.	Наблюдательная	Наблюдение за ходом конфликта
5.	Селективная	Оказание поддержки одной из конфликтных сторон
6.	Умеренная	Ориентация на постепенное урегулирование конфликтов на работе
7.	Выжидательная	Выжидание момента, удобного для вмешательства в конфликт
8.	Ситуативная	Зависимость поведения от характера конфликта и стечения обстоятельств

3. *Стили конфликтного поведения* [7]. Конфликтная компетентность – это готовность и способность к адекватному поведению в конфликтной ситуации. В конфликтологии выделяют обычно следующие стили конфликтного поведения: конфронтация, сотрудничество, уклонение, компромисс, уступка. Данные об их сравнительной распространенности приведены в таблице 2.

Таблица 2

Какого стиля поведения Вы обычно придерживаетесь в конфликте?, в %

№№ п.п.	Стили поведения	Категории опрошенных		
		Руководители	Сотрудники	Курсанты
1.	Конфронтация	2,0	3,0	2,6
2.	Сотрудничество	12,0	11,0	17,4
3.	Уклонение	6,0	3,0	1,6
4.	Компромисс	36,0	40,0	38,9
5.	Уступка	4,0	2,0	3,7
6.	Это зависит от обстоятельств	36,0	24,9	18,9
7.	Затруднились ответить	4,0	19,0	16,8

Выбор того или иного стиля конфликтного поведения в зависимости от обстоятельств отмечают каждый третий из руководителей, каждый четвертый из рядовых сотрудников и каждый пятый из опрошенных курсантов. Если же речь идет о выборе какого-то одного из стилей конфликтного поведения, то предпочтение отдается, безусловно, компромиссу. Причем, все категории опрошенных проявляют здесь единодушные. Второе место по рейтингу занимает «сотрудничество», которое сравнительно более востребовано, судя по данным социологического опроса, среди курсантов. Другие стили поведения оказываются в «арьергарде», и их проявление связано, скорее всего, не с личностными, а ситуационными причинами.

4. Последствия конфликтов. Конфликтная компетентность сотрудников ОВД проявляется также в их чувствительности к причинам и последствиям конфликтов. Последствия конфликтов разнообразны как по содержанию, так и по значению. Нами были выделены три вида последствий: эмоциональные, практические, оценочные. Респондентам было предложено ответить на вопрос о том, ощущали ли они неприятный эмоциональный осадок от участия в конфликте? Данные о распределении их ответов приведены в таблице 3.

Таблица 3

Распределение ответов респондентов на вопрос: «Ощущали ли Вы неприятный эмоциональный «осадок» от участия в конфликте?», в %

№№ п.п.	Варианты ответа	Категории опрошенных		
		Руководители	Сотрудники	Курсанты
1.	Да	48,0	13,0	24,7
2.	Чаще всего, да	30,0	26,0	25,8
3.	Чаще всего, нет	12,0	21,0	13,7
4.	Нет	10,0	40,0	31,6
5.	Не ответили	–	–	4,2

Как это ни парадоксально, наибольший эмоциональный «негатив» от участия в конфликтах испытывают руководители ОВД, что может быть связано с тем, что им приходится гораздо чаще участвовать в конфликте, нежели другим группам опрошенных, во всяком случае, занимаются их регулированием и разрешением, проявлять заинтересованность в их возможном исходе и т.д. Более чувствительны к последствиям конфликтов руководители-женщины – курсанты-девушки (эмоциональные последствия). Те респонденты, которые так или иначе участвовали в конфликте, сделали для себя два практических вывода (довольно близких): постараться всемерно избегать конфликтов или вступать в них в силу крайней необходимости (практические последствия). В целом, победа в конфликте связывается с такими позитивными качествами, как мудрость, подготовленность, находчивость (оценочные последствия).

5. Причины конфликтов. Важно знать и учитывать не только последствия конфликтов, но и их причины. Знание причин позволяет правильно оценивать масштаб конфликта и возможные тенденции его изменения, прогнозировать конфликтное взаимодействие, предпринимать соответствующие превентивные и коррекционные действия. Конфликты, как оказалось, возникают по многим причинам (см. табл. 4).

Основные причины возникновения конфликтов, как видно, связаны с недостатками в организации работы, плохими условиями труда, несопадением мнений, оценок сотрудников [8; 9]. Конфликты в курсантской среде практически не возникают из-за недостатков в организации учебного процесса или плохих условий учебы, но возникают из-за расхождений в жизненных установках, манерах поведения, из-за черт характера. Конфликты возникают в равной мере «по вине обеих сторон» - руководителей и сотрудников. По вопросу, имеются ли в их окружении конфликтные люди, мнения руководителей разделились поровну между вариантами «да» и «нет». В окружении сотрудников оказывается значительно меньше «конфликтных людей», нежели в окружении руководителей.

Таблица 4

Распределение ответов респондентов на вопрос: «Если возникают конфликты на службе, то из-за чего?», в %

№№ п.п.	Варианты ответа	Категории опрошенных	
		Руководители	Сотрудники
1.	Недостатки в организации работы.	56,0	19,0
2.	Несоответствие стиля руководства уровню развития коллектива.	20,0	5,0
3.	Плохие условия работы.	32,0	7,0
4.	Неважные взаимоотношения в коллективе.	10,0	6,0
5.	Противоположность интересов, жизненных позиций сотрудников.	18,0	3,0
6.	Несовпадение мнений, оценок сотрудников.	38,0	23,0
7.	Недостатки характера отдельных сотрудников.	16,0	17,0
8.	Низкая культура общения.	10,0	3,0
9.	Стремление навязать другим необоснованные ограничения, запреты.	8,0	9,0
10.	Стремление добиться правды.	4,0	11,0
11.	Обида, ущемление достоинства.	6,0	4,0
12.	Реакция на неблагоприятные действия других.	2,0	6,0
13.	Другое	4,0	–
14.	Затрудняюсь ответить.	4,0	28,0
15.	Не ответили	–	25,0

6. *Аксиология конфликта.* Конфликтная компетентность связана с адекватной оценкой роли конфликтов в жизни человека, социуме. Нами были выделены для анализа три оценочные позиции: положительная, отрицательная и умеренная (см. табл. 5).

Таблица 5

Оценка роли конфликтов в жизни человека, социуме, в %

№№ п.п.	Варианты ответа	Категории опрошенных		
		Руководители	Сотрудники	Курсанты
1.	Конфликт – это зло и следует избегать конфликтов	28,0	25,0	25,3
2.	Конфликт – это благо и следует непременно в них участвовать	-	8,0	2,1
3.	Конфликт конфликту рознь: имеются разрушительные конфликты, но имеются и конструктивные (позитивные)	64,0	62,0	56,8
4.	Затруднились ответить	8,0	10,0	15,8
5.	Не ответили	–	–	4,2

В оценках конфликта преобладает умеренное мнение о социальной роли конфликтов, связывающее ее с характером самих конфликтов – конструктивным или деструктивным [10]. Вместе с тем, больше четверти респондентов придерживаются изначально негативного мнения о социальной роли конфликтов: в этом мнении единодушны и руководители, и рядовые сотрудники, и курсанты.

Подавляющее большинство руководителей придерживается или отрицательного, или умеренного мнения о роли конфликтов на работе (на службе). Причем, отрицательная оценка преобладает среди мужчин, умеренная – среди женщин (см. табл. 6).

Таблица 6

Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какую роль, по Вашему мнению, играют конфликты на службе?», в %

№№ п.п.	Варианты ответа	Категории опрошенных	
		Руководители	Сотрудники
1.	Положительную	–	1,0
2.	Скорее положительную, чем отрицательную	6,0	1,0
3.	Отрицательную	40,0	48,0
4.	Неоднозначную	6,0	14,0
5.	Когда как: это зависит от обстоятельств	42,0	16,0
6.	Затрудняюсь ответить	6,0	18,0

7. *Профилактика конфликтов* [11]. Подавляющее большинство руководителей считает, что многих конфликтов можно было бы избежать. При этом, постоянно предпринимаются те или иные меры по предотвращению конфликтов. Те случаи, когда превентивные меры не предпринимаются, связаны чаще всего с запоздавшим характер предпринимаемых мер и нежеланием руководителей предпринимать такие меры. Превентивные меры в отношении конфликтов не всегда оказываются эффективными и чаще всего – из-за несвоевременности и недостаточности предпринимаемых мер. Вместе с тем, руководители настроены на то, чтобы понять мотивы и действия конфликтующих сторон и, с этой целью предпринимаются соответствующие меры. Одна из наиболее распространенных из них – переговоры [5].

Обсуждение результатов

Результаты социологического исследования являются предпосылкой формирования конфликтной компетентности сотрудников ОВД, основанного на применении определенных технологий – способов выявления и использования скрытых потенциалов социальной системы в соответствии с целями ее развития, социальными нормативами. Благодаря технологизации процесса формирования социальной компетентности сотрудников ОВД достигается ее оптимизация, т.е. осуществление ее лучшего варианта как с точки зрения результативности, так и с точки зрения эффективности, т.е. минимизации затрат. Из шести ключевых аспектов социальной технологизации выделены и рассмотрены два: нормативный, представляющий собой систему принципов, правил, ограничений и запретов; инструментальный, включающий множество средств и методов (алгоритмов) осуществления деятельности, находящихся или в вертикальных (последовательно используемых), или в горизонтальных (альтернативно используемых) пространственных контекстах [12].

Заключение

Судя по результатам проведенного социологического исследования, конфликты получили достаточно широкое распространение в деятельности органов внутренних дел. Руководители, как правило, стремятся разобраться в причине конфликта, а потом

уже определить свою позицию. Отношение к конфликту зависит также от его характера и стечения обстоятельств. Предпочтение стилей конфликтного поведения ранжируется следующим образом: компромисс, сотрудничество, уклонение, конфронтация, приспособление. Наибольший эмоциональный «негатив» от участия в конфликтах испытывают руководители ОВД и, прежде всего, руководители-женщины. Многие после участия в конфликтах стараются всемерно избегать их в последующем или вступать в них в силу крайней необходимости. Победа в конфликте связывается с такими позитивными качествами, как мудрость, подготовленность, находчивость. Основные причины возникновения конфликтов связаны с недостатками в организации работы, плохими условиями труда, несовпадением мнений, оценок сотрудников. В оценках конфликта преобладает умеренное мнение о социальной роли конфликтов, связывающее ее с характером самих конфликтов – конструктивным или деструктивным. Подавляющее большинство руководителей считает, что многих конфликтов можно было бы избежать. При этом, постоянно предпринимаются превентивные меры по предотвращению конфликтов, однако не всегда они оказываются эффективными из-за несвоевременности и недостаточности.

ЛИТЕРАТУРА

1. О полиции: Федеральный закон. М.: Проспект, 2011.
2. О мерах по совершенствованию деятельности органов внутренних дел Российской Федерации: Указ Президента РФ № 1468 от 24 декабря 2009 года.
3. Дорожная карта дальнейшего реформирования органов внутренних дел Российской Федерации. М., 2012.
4. Кравченко К.С. К вопросу о конфликтной компетентности в длительности специалистов системы «человек-человек» / К.С. Кравченко, И.М. Михалева // Молодежный вестник ИргТУ: электронный журнал. 2012. №1.
5. Попова Е.А. Развитие социально-коммуникативной компетентности будущих сотрудников полиции: педагогическая модель и смарт – реализация / Е.А. Попова, И.Д. Белоновская // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 23-25.
6. Цыганкова Е.Н. Структура конфликтной компетентности / Е.Н. Цыганкова, Мохаммад Заман Амин // Образование и общество. 2017. № 5-6 (106-107). С. 114-118.
7. Thomas K.W. Thomas-Kilman conflict mode instrument / K.W. Thomas, R.H. Kilman. XICOM inc., 1990.
8. Алейников А.В. Конфликт как проблема: теория, технологии управления и перспективы образования / А.В. Алейников, А.И. Стребков // Социологические исследования. 2016. № 2 (382). С. 158-159.
9. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2008. 544 с.
10. Магомедов Г.М. Конфликты в организации: сущность и особенности // Фундаментальные исследования. 2014. № 8-1. С. 233-239.
11. Емельянов С.М. Управление конфликтами в организации. СПб.: Авалон, Азбука-классика, 2006. 315 с.
12. Данакин Н.С. Социальная технология как способ оптимизации целевого управления в муниципальной сфере // Среднерусский вестник общественных наук. 2013. № 3. С. 46-56.
13. Deutsch M., Coleman P.T., Marcus E.C. The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice. (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2006.
14. Giddens A. The Constitution of Society. Polity Press. Cambridge, 1989.
15. Goffman E. Stigma. Notes on the management of spoiled identity. London; NewYork: Touchstone, 1986.
16. Hocker W. Interpersonal conflict. NY.: Prentice Hall Press. 2007.
17. Thomas K.W. Conflict and conflict management // Hand book of industrial and organisational psychology / Ed. by Dunnette M. Chicago, 1976.
18. Копылова А.В. Конфликтная компетентность // Интеллектуальные ресурсы – региональному развитию. 2017. № 1-2. С. 87-90.
19. Паршева Е.А. Организационные конфликты и пути их решения // Академия педагогических идей Новация. Серия: Студенческий научный вестник. 2018. № 1. С. 99-107.

REFERENCES

1. About the police: Federal law. Moscow, Prospect Publ., 2011.
2. On measures to improve the activities of the internal affairs bodies of the Russian Federation: Decree of the President of the Russian Federation No. 1468 of December 24, 2009.
3. Roadmap for further reform of the internal affairs bodies of the Russian Federation. Moscow, 2012.
4. Kravchenko K.S. On the issue of conflict competence in the duration of the specialists of the "man-man" system / Kravchenko K.S., Mikhaleva I.M. *ISTU Bulletin of Youth: electronic journal*, 2012, no. 1.
5. Popova E.A. Development of social and communicative competence of future police officers: pedagogical model and smart - implementation / Popova E.A., Belonovskaya I.D. *Modern problems of science and education*, 2014, no. 5, pp. 23-25.
6. Tsygankova E.N. The structure of conflict competence / Tsygankova E.N., Mohammad Zaman Amin. *Education and Society*, 2017, no. 5-6 (106-107), pp. 114-118.
7. Thomas, K.W. Thomas-Kilman conflict mode instrument / Thomas K.W., R.H. Kilman. XICOM inc., 1990.
8. Aleinikov A.V. Conflict as a problem: theory, management technologies and educational prospects / Aleinikov A.V., Strebkov A.I. *Sociological studies*, 2016, no. 2 (382), pp. 158-159.
9. Grishina N.V. Psychology of conflict. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2008. 544 p.
10. Magomedov G.M. Conflicts in the organization: essence and features. *Fundamental research*, 2014, no. 8-1, pp. 233-239.
11. Emelyanov S.M. Conflict management in the organization. Saint-Petersburg, Avalon, ABC classic, 2006. 315 p.
12. Danakin N.S. Social technology as a way to optimize target management in the municipal sphere. *Central Russian Journal of Social Sciences*, 2013, no. 3, pp. 46-56
13. Deutsch M., Coleman P.T., Marcus E.C. *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2006.
14. Giddens A. *The Constitution of Society*. Polity Press. Cambridge, 1989
15. Goffman E. *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. London; New York: Touchstone, 1986.
16. Hocker W. *Interpersonal conflict*. NY.: Prentice Hall Press, 2007.
17. Thomas K.W. *Conflict and conflict management. Hand book of industrial and organizational psychology* / Ed. by Dunnette M. Chicago, 1976.
18. Kopylova A.V. Conflict Competence. Intellectual resources for regional development, 2017, no. 1-2, pp. 87-90.
19. Parsheva E.A. Organizational conflicts and their solutions. *All-Russian media academy teaching ideas » innovation". Series: Student Scientific Bulletin*, 2018, no. 1, pp. 99-107.

Информация об авторах**Никulina Наталья Витальевна**

(Россия, Белгород)

Аспирант

кафедры социологии и управления
Белгородский государственный технологический
университет имени В.Г. Шухова
E-mail: n.nikulina86@yandex.ru

Данакин Николай Семенович

(Россия, Белгород)

Доктор социологических наук, профессор кафедры
социологии и управления
Белгородский государственный технологический
университет имени В.Г. Шухова
E-mail: synergy7@mail.ru

Ченцова Марина Михайловна

(Россия, Белгород)

Преподаватель кафедры административно-правовых
дисциплин
Белгородский юридический институт Министерства
внутренних дел Российской Федерации имени И.Д.
Путилина
E-mail: che_marina@mail.ru

Козлов Вадим Юрьевич

(Россия, Москва)

Кандидат социологических наук, медицинский
психолог
ФКУЗ «МСЧ МВД России» по г. Москва
E-mail: vadimkozlov1@rambler.ru

Information about the authors**Natalya V. Nikulina**

(Russia, Belgorod)

Graduate student

of the Department of sociology and management
Belgorod State Technological University named after
V.G. Shukhov
E-mail: n.nikulina86@yandex.ru

Nikolay S. Danakin

(Russia, Belgorod)

Doctor of Sociology, Professor of the Department of
Sociology and Management
Belgorod State Technological University named after
V.G. Shukhov
E-mail: synergy7@mail.ru

Marina M. Chentsova

(Russia, Belgorod)

Lecturer of the Department of Administrative
Disciplines,
Belgorod Law Institute of the Ministry
Internal Affairs of the Russian Federation named after
I.D. Putilin
E-mail: che_marina@mail.ru

Vadim Yu. Kozlov

(Russia Moscow)

PhD in Sociological sciences, medical psychologist
FKUZ "MSCh of Ministry of Internal Affairs of Russian
Federation" in Moscow
E-mail: vadimkozlov1@rambler.ru



Ю. А. САУРОВ, М. П. УВАРОВА, Д. В. ПЕРЕВОЩИКОВ

Об исследовании освоения границ применимости физических понятий, принципов, моделей и законов

В современном обществе востребованы люди, обладающие развитой культурой научного, критического мышления. Эффективным средством формирования этого качества является учебная деятельность. При обучении физике одним из доступных инструментов является освоение границ применимости физических знаний – понятий, принципов, моделей, законов, теорий...

Однако на практике изучение этого материала происходит не системно, не уделяется должного внимания данным вопросам даже в учебниках по физике, у учащихся возникают сложности в освоении этих фундаментальных вопросов. Отсюда объектом исследования являются знания и умения учащихся десятых классов в области границ применимости физических знаний по механике и молекулярной физике.

Методы исследования: теоретический анализ при постановке научной проблемы, эмпирические методы получения фактов формирования и освоения знаний о границах применимости.

На основе анализа теоретических результатов исследования построен пробный тест диагностики знаний учащихся о границах применимости и умений с ними работать. Представлены результаты апробации теста, которые позволяют зафиксировать методические проблемы освоения данных вопросов. Предложены направления работы при построении методики освоения знаний о границах применимости в физике.

Ключевые слова: методология, научный метод познания, теоретические обобщения, границы применимости, экспериментальное исследование

Ссылка для цитирования:

Сауров Ю. А., Уварова М. П., Перевощикова Д. В. Об исследовании освоения границ применимости физических понятий, принципов, моделей и законов // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 128-141. doi: 10.32744/pse.2019.6.11



YU. A. SAUROV, M. P. UVAROVA, D. V. PEREVOSHCHIKOV

On the study of mastering the limits of applicability of physical concepts, principles, models, and laws

In today's society, people with a developed culture of scientific and critical thinking are in demand. An effective way of shaping this quality is the educational activity. In teaching physics, one of the available tools is mastering the limits of applicability of physical knowledge – concepts, principles, models, laws, and theories.

However, in practice, this material is not studied systematically, the above-mentioned problems do not receive due attention even in physics textbooks, students have difficulties in mastering these fundamental issues. Hence the object of the study is the knowledge and skills of 10th-grade students in the area of the limits of applicability of physical knowledge in mechanics and molecular physics.

Research methods: theoretical analysis for setting the scientific problem, empirical methods for obtaining facts on the formation and development of knowledge about the limits of applicability.

Based on the analysis of the theoretical results of the study, a test for diagnosing students' knowledge about the limits of applicability and the ability to work with them was developed. The results of the practical evaluation of the test are presented, which allow identifying methodical problems of mastering these issues. The directions of work for the construction of a method for mastering the knowledge about the limits of applicability in physics are proposed.

Keywords: methodology, scientific method of cognition, theoretical generalizations, limits of applicability, experimental research

For Reference:

Saurov, Yu. A., Uvarova, M. P., & Perevoshchikov, D. V. (2019). On the study of mastering the limits of applicability of physical concepts, principles, models, and laws. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 128-141. doi: 10.32744/pse.2019.6.11

Введение

Интеллектуальный фундамент для развития общества закладывается еще в школе. В Федеральном государственном образовательном стандарте утверждается, что при освоении естественных наук, в том числе и физики, должны формироваться основы научной картины мира, «понимание роли физики в формировании кругозора и функциональной грамотности человека для решения практических задач; владение основными методами научного познания» [1]. Выдающийся методист-физик В.Г. Разумовский писал: «Для интеллектуального развития опыт деятельности в области современной науки является единственным средством. Нет развития вне образования, вне овладения методами научного познания» [2, с. 50]. Но для достижения таких результатов обучения необходимо не формальное заучивание знаний, а организация активной познавательной деятельности учащихся.

В ходе освоения научного метода познания, его применения в учебных ситуациях учащиеся приходят к выводу, что любое знание (понятия, принципы, модели, законы...) не является абсолютным, имеет свои границы применимости. Для познания, для развития научного, физического мышления это носит фундаментальный характер и способствует развитию последнего, например, в случае, когда при решении какой-либо учебной задачи «привычный» метод не дает нужного результата. Словом, в современном мире знание о границах применимости знаний необходимо для освоения.

Существование границ применимости обусловлено природой теоретического и эмпирического знания, а также историей человеческого познания в целом [3]. Вследствие особенностей измерения эмпирические знания всегда приближенны [4], а теоретические знания ограничены по своему определению – они по своей природе модельные, идеальные. Более подробно границы применимости принципов, понятий, законов различных разделов физики рассмотрены в работах [3, 5–7]. Однако, несмотря на повышенное внимание методистов к вопросам выделения границ применимости физических знаний, практически нет примеров методики диагностики достижений учащихся. Объективно, это трудно. Отсюда следует актуальность обсуждения опыта построения и использования тестов соответствующих достижений школьников.

Материалы и методы

Объектом данного исследования являются знания и умения учащихся десятых классов в области границ применимости физических знаний по механике и молекулярной физике. При проведении исследования мы центрировались на проверке следующей **гипотезы**: даже при явном отсутствии опыта преподавания знаний о границах применимости знаний в современном физическом образовании существует потенциальная потребность в понимании природы знаний в форме границ их применимости. Для реализации цели исследования были определены следующие задачи:

1. кратко обобщить особенности границ применимости разных типов физических знаний;
2. выделить элементы диагностируемых знаний и умений учащихся;
3. построить диагностическую работу и апробировать ее;
4. обсудить результаты исследования.

Методы исследования: теоретический анализ при постановке научной проблемы, эмпирические методы получения фактов формирования и освоения знаний о границах применимости.

Результаты теоретического исследования

Вопрос о видах знаний. Научные знания в деятельности людей играют фундаментальные роли. Их выделение и освоение в обучении трудно переоценить. Подход к построению знаний может быть разным. Известный методолог М. Бунге, в частности, писал: «Критический реализм оказывается наиболее плодотворной эпистемологией, так как поощряет стремление видеть дальше любой теории...» [8]. По его мнению, суть этого подхода заключается в следующем:

- Существуют объекты, независимые от нас, но артефакты, образы зависят от разума, от методов познания.
- Объекты частично познаваемы в ходе исторического процесса, познание происходит при помощи теории и эксперимента.
- Любое познание гипотетично, а поэтому не окончательно; познание не непосредственно и наглядно, а опосредованно, модельно и знаковое.

Типы знаний, согласно современным представлениям (Г.П. Щедровицкий, В.С. Степин [9; 10]), определяются:

- характером (особенностями) мышления и деятельности,
- особенностями структур и процессов коммуникации при передаче знаний,
- особенностями процедур (механизмов) получения знаний,
- особенностями процессов трансляции знаний (прямой перенос, например, с объектом, репродукция знаний, репродукция методов и методик производства знаний),
- принципами систематизации и соорганизации (понятия и законы и др.) знаний; в частности, В.В. Мултановский выделял четыре вида теоретических обобщений физики – понятия, законы, теории, физические картины мира [11].

На этой идейной основе выделяют следующие *типы знаний*: а) практико-методические, б) естественнонаучные, в) конструктивно-технические, г) оргуправленческие, д) философские, мифологические, религиозные, е) проектные, ж) системы знаний о ценностях, т.е. этика, з) нормативные системы знаний, т.е. логика, языкознание, лингвистика и др., и) методологические, к) знания о деятельности, т.е. системы знаний психологии, педагогики и др. (см., например, Г.П. Щедровицкий, 1997, с. 316, 443). Почти очевидно, что типы знаний связаны (являются результатом) соответствующей деятельности, отсюда и выделяют типы познавательной деятельности, ее особенности и др. Важно, что знания эти существенно разные, получаются по-разному, используются по-разному, имеют свои особенности функционирования и развития.

Эпистемологическими единицами («кирпичиками») любых систем знаний являются следующие универсальные знаниевые образования:

- факты – единицы материала, с которым имеют дело в деятельности (какие факты? Как их строить? Как использовать? Как систематизировать?);
- онтологические картинки мира, т.е. теоретические изображения реальности;
- средства выражения знаний, фактов, т.е. языки описания, представления (блок-схемы, знаки, математические средства);

- системы методик изучения или исследования, т.е. *нормы* процедур деятельности;
- модели объектов или явлений, которые представляют (репрезентируют) частные, эмпирические объекты исследования, т.е. заместители чего-то;
- знания по статусу в системе теории: физические величины, теоретические конструкторы (объекты без опоры на опыт), принципы, гипотезы, законы, постоянные величины, уравнения и др.;
- проблемы;
- задачи (научные, проектные, методические и др.);
- интерпретации.

В обучении физике эти фундаментальные образования конкретизируются, в конечном итоге в системе при освоении задают научную грамотность (В.Г. Разумовский. 2016). По функциям это нормативные образования культуры (идеальные по природе), которые позволяют нам «видеть» материальные отношения объектов нашего мира. При их освоении и происходит развитие субъектов образования.

При конкретизации с необходимостью определяются и границы применимости понятий. При этом знания формулируются точнее, объективнее.

Процедуры и результаты эмпирического исследования

В практической реальности освоение границ применимости далеко от идеала: идеология современных представлений о системах знаний абсолютизирует их идеальность, в действующих учебниках и методиках почти нет вопросов о границах применимости.

Приведем первый эмпирический аргумент: рассмотрим текст учебника на предмет наличия термина «граница применимости». Для учебника Г.Я. Мякишева и др. [12] получаем такой факт: несмотря на то, что есть параграф с названием «Классическая механика Ньютона и границы ее применимости» в самом тексте явно не выделено, в чем же заключаются эти границы, и даже не применяется данное словосочетание. Аналогично при изучении материальной точки в параграфе на частных примерах обсуждается, в каких случаях тело можно считать материальной точкой, однако термин «границы применимости» не используется. Наша интерпретация: если термин редко встречается, ни в одной методике нет приемов и примеров рассмотрения границ применимости, то в реальности таких норм деятельности в учебном процессе нет.

Приведем второй эмпирический аргумент: выясним в форме диагностики, как усваиваются границы применимости основных понятий механики и молекулярной физики в 10 классе. Поскольку общепризнанных диагностик достижений учащихся в области границ применимости нет, то на поисковом этапе исследования нами был составлен пробный тест. Он был апробирован на учащихся различных типов образовательных учреждений – лицей, гуманитарная гимназия, общеобразовательная школа.

Тест направлен на выявление не каких-либо «общих» компетенций, а на проверку конкретных знаний и умений учащихся в области границ применимости понятий, принципов, моделей и законов. Справедливость нашего подхода подкрепляется современными исследованиями ведущих сотрудников ИСРО РАО: «Любые более крупные – интегративные – качества (компетенции, способности, готовность, компетентность...) могут быть подвержены проверке и оценке только после их разложения до уровня понятий, умений и навыков (ЗУН). Только этот уровень стратификации личност-

ных, метапредметных и предметных качеств имеет конкретное представление и может быть подвержен диагностике» [13, с. 51].

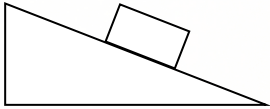
Выделенные нами нормы знаний и умений по вопросам границ применимости теоретических обобщений не являются «специфическими», условно «недоступными» для освоения детьми. Наоборот, при составлении теста мы стремились к тому, чтобы проверить «элементарные» в смысле программные знания и умения. В общем виде их можно представить так:

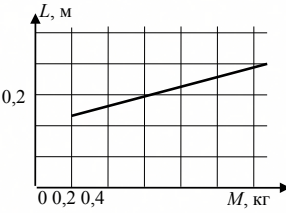
- знание особенностей моделей «материальная точка», «идеальный газ» (и других), границы их применимости;
- знание границ применимости физических понятий, принципов, законов;
- умение определять границы применимости законов на основе анализа графиков, таблиц с экспериментальными данными;
- умение строить модель явления в графическом виде – изображение сил, описание движения тела на основе построенной модели;
- умение оценивать истинность значений физических величин, полученных при измерении.

В проведении пробного варианта теста приняло участие примерно девяносто учащихся десятых классов из Лингвистической гимназии (ЛГ) г. Кирова, Лицея № 21 (Л21) г. Кирова, средней общеобразовательной школы № 5 (СШ) г. Новый Уренгой. Стаж учителей физики – 5 лет.

Таблица 1

Диагностический тест. Вариант 1

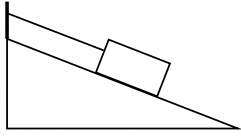
Содержание задания	% верных ответов		
	ЛГ, 15 чел	Л21, 12 чел	СШ, 14 чел
1. Можно ли измерить массу материальной точки? А. Да, можно определить с помощью весов. Б. Зависит от условий задачи. В. Нет, массу можно только приписать материальной точке. Г. Массу материальной точки можно рассчитать на основе закона всемирного тяготения.	33	58	28
2. В результате измерений получили, что длина ручки равна 16,4 см. Можно ли назвать полученное значение точным? А. Да, если начало ручки совпадает с 0, а конец – со значением 16,4 см. Б. Да, если линейка изготовлена качественно. В. Нет, так точно длину измерить нельзя. Г. Нет, при измерении всегда получается только приближенный результат.	33	66	24
3. Каковы границы применимости у основного уравнения молекулярно-кинетической теории газов $p = nkT$? А. Это уравнение верно всегда. Б. Его можно применять для расчета давления газов и жидкостей. В. Применимо ко всем газам. Г. Справедливо только для идеального газа.	40	75	57
4. Брусок соскальзывает с шероховатой наклонной плоскости. Постройте модель явления (опишите движение, изобразите силы).			
Выполнено верно	6	58	0
Выполнено неверно	27	0	29
Верно выполнены лишь отдельные шаги (указаны некоторые силы)	40	42	0
Не приступали к выполнению	27	0	71
5. Является ли температура кипения данной жидкости постоянной величиной? А. Это табличное значение, значит, постоянная величина. Б. Температура кипения зависит от внешних условий. В. Температура кипения зависит от объема жидкости. Г. Температура кипения зависит от времени нагревания.	40	25	29

Нет ответа	6	0	0
6. Любая ли модель явления имеет границы применимости? А. Иногда да, иногда нет. Б. В большинстве случаев нет. В. Всегда имеет. Г. У истинной модели нет границ.	33	83	29
Нет ответа	6	0	0
7. Какие из приведенных размеров молекул можно считать точными? А. 10-7 м Б. 10-10 м В. 0,01 мм Г. Нет верного ответа	40	92	42
8. В каком из ответов сформулировано правильное утверждение? А. Закон сохранения энергии применим только для одного тела. Б. Закон сохранения энергии не имеет ограничений. В. Закон сохранения энергии применяется только в механике. Г. Нет верного ответа.	20	25	18
9. Каковы в механике границы применимости понятия «сила»? А. Нет ускоренного движения тела. Б. Нет взаимодействия тел. В. Не применим второй закон Ньютона. Г. Применимо только для материальной точки.	27	8	29
10. Какой ответ правильно определяет границы применимости закона Гука $F = -kx$? А. Закон всегда справедлив. Б. Этот закон никогда точно не выполняется. В. Силу измерить невозможно. Г. Закон применим только для материальной точки.	27	8	14
11. На графике представлены результаты измерения удлинения пружины от количества подвешенных к ней грузов. Можно ли применить закон Гука для описания и объяснения этого явления? А. Нет, так как график не выходит из начала координат. Б. Да, так как выполняется линейная зависимость между удлинением пружины и величиной силы. В. Нельзя дать однозначного ответа, так как на графике показана зависимость $l(m)$, а не $F(x)$. Г. Да, закон Гука применяется для описания любых по величине деформаций тел.	40	25	29
			
Нет ответа	6	0	7
12. В сосуде с водой ко дну привязано легкое пластмассовое тело. Можно ли для описания и объяснения этого явления использовать понятие «сила Архимеда»? А. Да, жидкость действует на тело, ее действие описывается силой Архимеда. Б. Нет, тело привязано ко дну, значит, жидкость не действует на тело. В. Нет, на тело действует сила Архимеда только при всплытии, а тело привязано. Г. Нет верного ответа.	60	50	42
13. В каком случае колебания можно описывать уравнением гармонических колебаний? А. Если будет уменьшения амплитуды колебаний. Б. Если на колеблющееся тело действует постоянная сила. В. Если период колебаний не изменяется. Г. Если частота колебаний уменьшается.	47	75	39
14. Есть ли границы применимости у закона сохранения импульса? А. Закон сохранения импульса всегда применим. Б. Закон сохранения импульса для одного тела не применим. В. Закон сохранения импульса для трех тел не применим. Г. Нет верного ответа.	13	17	14
15. Изменится ли закон Гука, если пружину с грузом перенести с полюса на экватор? А. Закон измениться не может. Б. Изменятся погрешности применения закона. В. Изменится само физическое явление. Г. При записи закона Гука погрешности не учитываются.	53	42	72
16. Зависят ли границы применимости классической механики от точности измерительных приборов? А. Зависят от наличия и точности приборов. Б. Не зависят от приборов, ведь это точная теория. В. Законы природы не зависят от человека. Г. Нет верного ответа.	13	25	29
17. Является ли плотность газа неизменной величиной? А. Плотность зависит от объема газа. Б. Плотность зависит от массы газа. В. Плотность зависит от числа частиц газа. Г. Нет верного ответа.	20	25	14
18. Выберите правильный ответ на вопрос: В каком случае нельзя использовать идеальный газ? А. Идеальный нельзя сжимать. Б. Идеальный газ нельзя нагревать. В. Идеальным газом нельзя дышать. Г. Всегда можно использовать.	29	25	29

19. Есть ли границы применимости у цикла Карно? А. Цикл Карно – идеальный цикл. Б. Цикл Карно применим только для идеального газа. В. Такой замкнутый цикл на практике осуществить нельзя. Г. Цикл Карно применим для любых объектов.	20	25	43
20. Можно ли молекулу считать моделью вещества? А. Молекула – физический объект, а не модель. Б. Можно, если молекула имеет маленькие размеры. В. Иногда можно, иногда нет. Г. Молекула является моделью, так как их в природе нет.	47	58	43

Таблица 2

Диагностический тест. Вариант 2

Содержание задания	% верных ответов		
	ЛГ, 16 чел	Л21, 13 чел	СШ, 20 чел
1. Можно ли измерить давление идеального газа? А. У любого газа давление можно измерить манометром. Б. Зависит от условий задачи. В. Да, давление можно только измерить. Г. Давление идеального газа можно рассчитать, но измерить нельзя.	88	77	60
2. В результате измерений получили, что ширина листа бумаги равна 21,0 см. Можно ли назвать полученное значение точным? А. Да, если начало листа совпадает с 0, а конец – со значением 21,0 см. Б. Да, если линейка изготовлена качественно. В. Нет, так точно измерить ширину нельзя. Г. Нет, при измерении всегда получается только приближенный результат.	38	38	20
3. Есть ли границы применимости у первого закона термодинамики? А. Закон применим всегда, так как это фундаментальный закон. Б. Закон выполняется только для замкнутой системы тел. В. Закон применим только для системы с реальным газом. Г. Закон применим в том случае, когда происходит изменение внутренней энергии и совершение работы.	13	23	10
Нет ответа	6	0	5
4. На шероховатой наклонной плоскости с помощи нити удерживают брусок. Постройте модель явления (опишите движение, изобразите силы).			
Выполнено верно	18	46	0
Выполнено неверно	25	8	10
Верно выполнены лишь отдельные шаги (указаны некоторые силы)	44	38	10
Не приступали к выполнению	13	8	80
5. Является ли плотность чистой воды постоянной величиной? А. Это табличное значение, значит, постоянная величина. Б. Плотность воды зависит от внешних условий. В. Плотность зависит от объема жидкости. Г. Плотность воды зависит от массы вещества.	13	54	10
6. Любая ли модель явления имеет границы применимости? А. Иногда да, иногда нет. Б. В большинстве случаев нет. В. Всегда имеет. Г. У истинной модели нет границ.	13	23	20
7. Сколько молекул содержится в одном моле воздуха? А. 60 000. Б. 10^{23} . В. 6×10^{23} . Г. Нет верного ответа.	6	31	30
Нет ответа	6	0	0
8. Относятся ли погрешности измерений к ограничениям при применении закона Гука? А. Закон не зависит от внешних условий. Б. Применимость закона не зависит от особенностей измерений. В. В формулировке закона нет условий измерения. Г. Нет верного ответа.	13	54	10
9. Каковы границы применимости понятия «свободное падение»? А. Для тел свободного падения нет. Б. Да, любое тело на Земле может свободно падать. В. На Земле не падают материальные точки. Г. Для равномерного движения применить нельзя.	31	23	30

10. Какое утверждение правильно обозначает границы применимости второго закона Ньютона? А. Применим только для тел. Б. Законы Ньютона сформулированы только для материальной точки. В. Применим только для инерциального движения. Г. Применим только в инерциальных системах отсчета.	25	62	20																					
11. Какая характеристика вещества сохраняется? А. Объем. Б. Масса. В. Плотность. Г. Скорость.	19	38	60																					
12. Какая математическая модель правильно описывает действие Земли на тело, находящееся на ней? А. $F = mg$. Б. $F = ma$. Г. $F = \frac{GmM}{R^2}$. Д. Верного ответа нет.	56	62	30																					
13. Можно ли применять второй закон Ньютона для описания явлений, если тело не движется, но на него действуют другие тела? А. Нет, так как у тела нет ускорения. Б. Да, так как закон применим для описания тел и в состоянии покоя. В. Нет, так как действие сил скомпенсировано. Г. Нет, так как система не является инерциальной.	56	62	30																					
14. Есть ли границы применимости у закона сохранения импульса? А. Закон сохранения импульса всегда применим. Б. Закон сохранения импульса для одного тела не применим. В. Закон сохранения импульса для трех тел не применим. Г. Закон применим для замкнутых систем.	31	46	20																					
15. Всегда ли можно утверждать, что внутренняя энергия идеального газа изменяется при изотермическом сжатии? А. При сжатии идеального газа изменяется расстояние между частицами. Б. При сжатии идеального газа изменяется взаимодействие частиц газа. В. Согласно уравнению $\Delta U = \frac{i}{2} \nu R \Delta T$ энергия идеального газа зависит только от температуры. Г. Нет верного ответа.	44	31	40																					
16. Можно ли описать один и тот же объект разными моделями? А. Да, можно всегда. Б. Можно при определенных условиях. В. Каждому физическому объекту соответствует только одна модель. Г. Нельзя.	44	38	40																					
17. Ученик провел опыты с двумя разными пружинами, измеряя силы упругости при разных деформациях. Результаты экспериментов приведены в таблице. Для которой пружины справедлив закон Гука?	<table border="1"> <thead> <tr> <th>X, см.</th> <th>0</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>$F_{\text{упр. (1)}}$, Н</td> <td>0</td> <td>0,5</td> <td>1,0</td> <td>1,5</td> <td>1,5</td> <td>2,5</td> </tr> <tr> <td>$F_{\text{упр. (2)}}$, Н</td> <td>0</td> <td>2,0</td> <td>2,0</td> <td>6,0</td> <td>8,0</td> <td>10,0</td> </tr> </tbody> </table>			X, см.	0	1	2	3	4	5	$F_{\text{упр. (1)}}$, Н	0	0,5	1,0	1,5	1,5	2,5	$F_{\text{упр. (2)}}$, Н	0	2,0	2,0	6,0	8,0	10,0
X, см.	0	1	2	3	4	5																		
$F_{\text{упр. (1)}}$, Н	0	0,5	1,0	1,5	1,5	2,5																		
$F_{\text{упр. (2)}}$, Н	0	2,0	2,0	6,0	8,0	10,0																		
А. Для 1. Б. Для 2. В. Для обеих. Г. Ни для какой.	19	31	20																					
Нет ответа	6	8	0																					
18. Как доказать наличие границ применимости идеального газа? А. По определению идеальный газ – это не тело. Б. Проверить на опыте сохранение произведения давления и объема воздуха при изотермическом процессе. В. Нельзя доказать границ применимости идеального газа, раз он идеальный. Г. Нет верного ответа.	31	54	30																					
Нет ответа	6	0	0																					
19. В каких случаях скорость не применима для характеристики движения тела? А. Всегда применима для характеристики движения тела. Б. Не применима в случае покоя тела. В. Не применима для переменного движения. Г. Не применима, если её нельзя измерить.	19	69	20																					
20. Какие системы отсчета есть в природе? А. Инерциальные СО. Б. Физические СО. В. В природе как таковых систем отсчета нет. Г. Неинерциальные СО.	24	62	40																					

Интерпретация результатов исследования и общие выводы

1. В условиях нецеленаправленного обучения разброс правильных ответов колеблется от 6 % до 88 %.
Из 120 фактов правильных ответов (40 заданий по 3 школам) в 23 случаях больше 50 % дано верных ответов, а больше 30 % верных ответов зафиксировано для 63 случаев заданий. Причём нет случаев с нулевым числом правильных ответов. Это твердо позволяет утверждать, что наша гипотеза оправдывается.
2. На сравнительно ясные, простые и прямые вопросы (подчеркнём, с выбором ответа) на границы применимости школьники отвечают более устойчиво: вариант 1: 1–7,12,15,20; вариант 2: 1,2,11–13,15,16,20. И отсюда есть основание утверждать, что при формирующей методике показатели а) будут устойчивы, б) сравнительно высокими. Последнее хорошо подтверждается весьма высокими верными ответами на большое число вопросов: вариант 1: 1–3,6,7,12,13,15,20; вариант 2: 1,10–13,19,20.
3. Относительно низкие результаты учащиеся показывают при ответе на вопросы, направленные на диагностику умений определять границы применимости законов на основе анализа графиков, таблиц с экспериментальными данными и оценивать истинность значений физических величин, полученных при измерении. Мы интерпретируем результаты так: во-первых, в школе относительно мало внимания уделяется работе со знаковыми системами – графиками, таблицами, то есть у учащихся в данных направлениях умения формируются не системно; во-вторых, даже если в школе и проводятся физические измерения, то обработке их результатов уделяется мало внимания, в основном она носит технический характер. Однако требуется более детальная работа с полученными при измерении результатами, что способствует не только освоению эмпирического метода и границ его применимости, но и развитию мышления и мировоззрения учащихся.
4. В рамках теста учащимся было предложено задание, которое прямо не связано с границами применимости физических знаний, но направленное на самостоятельное построение модели – выполнение рисунка и обозначения сил, характеризующих действие на брусок окружающих тел. Большинство учащихся общеобразовательной школы вообще не приступили к выполнению задания, а учащиеся лицея наоборот показали хорошие результаты. Возможно, это связано с индивидуальным подходом учителя к решению физических задач – кто-то уделяет большое внимание построению модели явления задачи, а кто-то решает задачи формально, отсюда и у учащихся возникают затруднения.
5. В целом, пробный тест требует дальнейшего совершенствования как в постановке вопросов, формулировке ответов, накопления экспериментальных данных. Важно настойчиво искать нормы для освоения знаний и умений учащихся в области определения границ применимости физических знаний [5-7].

О программе построения формирующей методики по освоению границ применимости разных типов знаний

Почти очевидно, что границы каждого вида знания определяются и обозначаются индивидуально. Поэтому для целей обучения необходим поиск норм этих знаний, этой учебной деятельности. Сделаем в этом направлении первый шаг.

1. *Проблемы и задачи* определяются в рамках парадигм, картин мира. Например, только в рамках субстанциональной парадигмы возможен и понятен поиск дискретного строения вещества. В одной картине мира есть место гравитационному полю, в другой – это свойства (искривление) пространства-времени.

2. Границы применимости фактов определяются в рамках теорий, в том числе средствами и процедурами измерений. Например, индивидуальность физического объекта зависит от величины взаимодействия при измерении. Если взаимодействие велико, как в системе взаимодействующих микрочастиц, то частицы могут давать ливень частиц. В механике измерение предела прочности приводит к разрушению тела.

3. *Задание реальности*, т.е. миропонимание, определяется в рамках картин мира. Например, в механике нет места физическим полям. В ней постулируется абсолютность пространства и времени. В общей теории относительности определяются границы применимости представлений об однородности пространства.

4. Границы применимости *моделей* определяются практикой их применения: если для данной задачи модель дает не очень хорошие результаты, то и обозначаются ее границы. Естественнее и глубже проблема границ применимости моделей возникает при экспериментировании. На практике удобно и рационально использование особых задач на границы применимости знаний. Кроме того, всегда важно подчеркивать, что модель по природе резко отличается от объектов реальности. Например, принципиально: материальная точка – это не тело.

5. Границы применимости *знаний (физических величин, законов, моделей)*. Знания историчны, изменчивы. Поэтому уже ограничены. Например, довольно существенным является ограничение знаний в зависимости от рассматриваемого объекта. Например, энергия изолированного тела – это просто кинетическая энергия, определяемая формулой $E = mv^2/2$, а энергия фотона определяется совсем по-другому: $E = h\nu$. Словом, формально одна и та же физическая величина для разных физических объектов может определяться по-разному. Еще пример: силовое описание взаимодействия в микромире весьма условно, ведь там сила не измеряема.

Фундаментальные представления механики об абсолютном пространстве и времени ограничены, механизм взаимодействия «принцип дальнего действия» (два тела на расстоянии взаимодействуют мгновенно, без посредников) не работает в современной физике. В микромире фундаментальной является квантово-релятивистская модель: две материальные точки на расстоянии взаимодействуют с помощью третьей. Материальной «реализацией» этой модели является взаимодействие двух элементарных частиц с помощью обмена третьей, например, протон в ядре излучает, превращаясь в нейтрон, виртуальный пи-мезон, который летит и поглощается неким нейтроном, который в результате становится протоном.

Все законы формулируются для моделей. И отсюда имеет границы применимости. Например, возьмем закон Гука $F = -kx$ для упругой деформации. При этом, во-первых,

в самой формулировке закона фиксируется довольно сильное ограничение – только для сравнительно узкого вида явления деформации. Важно, что каждый раз это должно определяться отдельно, обычно экспериментально. Например, для пружины школьного лабораторного динамометра это величина деформации порядка десятка см. Во-вторых, жесткость k должна быть постоянной величиной, что в природе и технике, естественно, не соблюдается, например, при нагревании пружины жесткость изменяется. В-третьих, в данной форме закон сформулирован только для линейной деформации...

6. В обучении важно понимать и показывать границы возможностей *процедур деятельности, методов исследования*. В таком отношении как раз и раскрывается творческий потенциал как задачи, так и самого субъекта. Так, к решению физической задачи можно относиться по-разному: получить формальный ответ, ориентируясь на использование подходящей «формулы»; отнестись к задаче как к описанию физических явлений, применяя при этом схему научного метода познания «факты, проблемы – гипотеза, модель – следствия (дедуктивный вывод из модели) – эксперимент над решением, итог, практическое применение знаний (см. примеры [14; 15]).

7. Учебник является одним из главных источников информации для учащихся, поэтому материал о границах применимости знаний необходимо выделять четко, приводить примеры, когда то или иное понятие использовать нельзя. В этом случае, как показывают в своих работах зарубежные авторы [16], материал будет усвоен намного лучше, и ошибок в освоении будет меньше.

8. Необходимы специальные задачи на статус знаний, на границы их применимости. Приведем примеры вопросов: *Можно ли «физическое тело» сначала относить к моделям, что в принципе правильно, а затем говорить об изучении движения тел, подразумевая за ними реальность? Есть ли системы отсчета в природе? (Нет, это средство описания.) Возможно ли применение понятия «свободное падение» для тела, а не для материальной точки? (В условиях Земли моделирование тела материальной точкой в принципе сразу исключает силу сопротивления. Но, если предварительно «исключить» воздух, как в трубке Ньютона, то тогда реально наблюдаем явление свободного падения разных тел.) Есть ли границы применимости у инерциальной системы отсчета? Есть ли системы отсчета в природе? (Нет, это средство описания.) Даны два механических явления: два тела, пластиковая бутылка и пластиковый контейнер с водой одинаковой массы, движутся (вращаются и скользят) по одной наклонной плоскости. Изучите, одинаково ли хорошо описываются эти движения кинематикой и динамикой материальной точки [3; 17].*

Заключение

Чтобы получить новое в научно-методической деятельности, надо отойти от известных описаний (текстов). Решение заданий на границы применимости – это очевидный и доступный инструмент поиска новых творческих решений. Выяснение в обучении границ применимости имеет важное мировоззренческое значение, и для формирования физического мышления это немаловажно. В современной деятельности границы применимости знаний – необходимый и эффективный регулятор творческой деятельности, рационального поведения людей в разной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902254916> (дата обращения: 9.09.2019)
2. Разумовский В.Г. Проблемы теории и практики школьного физического образования: Избранные научные статьи / составитель Ю.А. Сауров. М.: Изд-во ИСРО РАО, 2016. 196 с.
3. Сауров Ю.А. О границах применимости принципов, понятий, законов при изучении механики // Физика в школе. 2018. № 3. С. 15–20.
4. Мултановский В.В., Сауров Ю.А. Рассмотрение в школьном курсе роли физических взаимодействий при измерении // Физика в школе. 1980. № 1. С. 30–33.
5. Сауров Ю.А., Коханов К.А. Рассмотрение границ применимости знаний при изучении молекулярной физики // Физика в школе. 2019. № 5. С. 3–14.
6. Сорокин А.П., Сауров Ю.А. О границах применимости эмпирического метода познания // Физика в школе. 2019. № 2. С. 21–26.
7. Сауров Ю.А. Вопросы и примеры рассмотрения границ применимости знаний при изучении электродинамики // Физика в школе. 2019. № 4. С. 13–21.
8. Бунге М. Философия физики. М.: Прогресс, 1975. 347 с
9. Степин В.С. Теоретическое знание. М.: «Прогресс-Традиция», 2000. 744 с.
10. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука, Методология. М.: Шк. культ. политики, 1997. 656 с.
11. Мултановский В.В. Физические взаимодействия и картина мира в школьном курсе. М.: Просвещение, 1977. 168 с.
12. Мякишев Г.Я. Физика. 10 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: базовый и профил. уровни / Г.Я.Мякишев, Б.Б. Буховцев, Н.Н. Сотский. М.: Просвещение, 2010. 366 с.
13. Кочергина Н. В., Машиньян А. А. Направления совершенствования федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования // Перспективы науки и образования. 2019. № 3 (39). С. 44-54. doi: 10.32744/pse.2019.3.4
14. Сауров Ю.А. Формирование понятий механики и молекулярной физики: вопросы методологии // Физика. 2005. № 18. С. 47–50.
15. Сауров Ю.А. Модели и моделирование в методике обучения физике: логико-методологические поиски: монография. Киров: Изд-во «РАДУГА-ПРЕСС», 2016. 216 с.
16. Ploetzner R., VanLehn K. The acquisition of qualitative physics knowledge during textbook-based physics training // Cognition and Instruction. 1997. Т. 15. №. 2. С. 169–205.
17. Сауров Ю.А., Синенко В.Я. Типичные методологические ошибки при обучении физике // Сибирский учитель. 2017. № 3. С.32–39.

REFERENCES

1. Federal State Educational Standard of Secondary General Education [Electronic resource]. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/902254916> (accessed 9 September 2019) (in Russ.)
2. Razumovsky V.G. Problems of the theory and practice of school physical education: Selected scientific articles / compiled by Yu.A. Saurov. Moscow, Publishing house of ISRO RAO, 2016. 196 p. (in Russ.)
3. Saurov Yu.A. On the limits of applicability of principles, concepts, laws in the study of mechanics. *Physics at School*. 2018, no. 3, pp. 15–20. (in Russ.)
4. Multanovsky V.V., Saurov Yu.A. Consideration in the school course of the role of physical interactions in measurement. *Physics at School*, 1980, no. 1, pp. 30–33. (in Russ.)
5. Saurov Yu.A., Kokhanov K.A. Examination of the limits of applicability of knowledge in the study of molecular physics. *Physics at School*, 2019, no. 5, pp. 3–14. (in Russ.)
6. Sorokin A.P., Saurov Yu.A. On the limits of applicability of the empirical method of cognition. *Physics at School*, 2019, no. 2, pp. 21–26. (in Russ.)
7. Saurov Yu.A. Questions and examples of considering the limits of applicability of knowledge in the study of electrodynamics. *Physics at School*, 2019, no. 4, pp. 13-21. (in Russ.)
8. Bunge M. Philosophy of Physics. Moscow, Progress Publ., 1975. 347 p. (in Russ.)
9. Stepin V.S. Theoretical knowledge. Moscow, Progress-Tradition Publ., 2000. 744 p. (in Russ.)
10. Shchedrovitsky G.P. Philosophy. Science, Methodology. Moscow, Shk. cult. Politics, 1997. 656 p. (in Russ.)
11. Multanovsky V.V. Physical interactions and a picture of the world in a school course. Moscow, Education Publ., 1977. 168 p. (in Russ.)
12. Myakishev G.Ya. Physics. Grade 10: textbook. for general education. institutions: basic and profile. levels / G.Ya. Myakishev, B. B. Bukhovtsev, N.N. Sotsky. Moscow, Education Publ., 2010. 366 p. (in Russ.)
13. Kochergina N. V., Mashinyan A. A. Directions for improvement of the federal state educational standard of secondary education. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 2019, vol. 39 (3), pp. 44-54.

doi: 10.32744/pse.2019.3.4

14. Saurov Yu.A. Formation of the concepts of mechanics and molecular physics: questions of methodology. *Physics*, 2005. no. 18, pp. 47-50. (in Russ.)
15. Saurov Yu.A. Models and modeling in methods of teaching physics: logical and methodological searches: monograph. Kirov, Publishing house "RAINBOW-PRESS", 2016. 216 p. (in Russ.)
16. Ploetzner R., VanLehn K. The acquisition of qualitative physics knowledge during textbook-based physics training. *Cognition and Instruction*, 1997, vol. 15, no. 2, pp. 169–205.
17. Saurov Yu.A., Sinenko V.Ya. Typical methodological errors in teaching physics. *Siberian teacher*, 2017, no 3, pp. 32–39. (in Russ.)

Информация об авторах

Сауров Юрий Аркадьевич

(Россия, Киров)

Профессор, доктор педагогических наук,
член-корреспондент РАО,
профессор кафедры физики и методики обучения
физике
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,
E-mail: saurov-ya@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-8756-8103

Уварова Марина Павловна

(Россия, Киров)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры
физики и методики обучения физике
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»
E-mail: mpozolotina@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-0058-8313

Перевошиков Денис Владимирович

(Россия, Киров)

Старший преподаватель (ассистент) кафедры физики
и методики обучения физике
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»
E-mail: pdv31415@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1793-5542

Information about the authors

Yuri A. Saurov

(Russia, Kirov)

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences,
Corresponding member of the Russian Academy of
Education, Professor of the Department of Physics and
Methods of Teaching Physics
Vyatka State University
E-mail: saurov-ya@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-8756-8103

Marina P. Uvarova

(Russia, Kirov)

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the
Department of Physics and Methods of Teaching Physics
Vyatka State University
E-mail: mpozolotina@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-0058-8313

Denis V. Perevoshchikov

(Russia, Kirov)

Senior Lecturer (Assistant), Department of Physics and
Methods of Teaching Physics
Vyatka State University
E-mail: pdv31415@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1793-5542



Н. А. МАРТЫНОВА, В. Н. ШАШКОВА, К. А. ВЛАСОВ

Особенности преподавания английского языка в непрофильных образовательных организациях: анализ мнений обучающихся

Введение. В наши дни изучение английского языка является составной частью профессионального образования. Актуальность проведённого исследования определяется тем, что в области изучения моделей формирования иноязычной коммуникативной компетенции накоплен достаточный теоретический материал, дальнейшее изучение которого требует разработки технологии преподавания английского языка, которая бы интегрировала в своей основе базовые представления о современных методах обучения английскому языку при внимании к тем факторам, которые влияют на успешность освоения языка для профессиональных целей.

Материалы и методы. В ходе исследования использовались общенаучные методы теоретического познания: анализ, синтез, обобщение, а также методы эмпирического познания: анкетирование и статистический анализ. В анкетировании приняли участие 4 группы респондентов: курсанты Орловского юридического института МВД России имени В.В. Лукьянова, иностранные слушатели Орловского юридического института МВД России имени В.В. Лукьянова, студенты Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, изучающие юриспруденцию в качестве профильного предмета, а также иностранные студенты Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, специализирующиеся в юриспруденции и экономике.

Результаты исследования. Сложность для всех категорий опрошенных представляют два вида речевой деятельности, наиболее комплексных по задействованным механизмам мышления, в их рецептивной и продуктивной разновидностях, а именно: аудирование и говорение. С другой стороны, для иностранных обучающихся проблему представляет работа с фонетическим и лексическим оформлением речи, что связано с изучением специальной терминологической лексики, а также с тем, что обучающиеся являются инофонами. Для иностранных обучающихся усвоение лексического материала в условиях трёхязычия неизменно оказывается связано с проблемой интерференции.

Обсуждение результатов. Успешность работы над развитием иноязычной коммуникативной компетенции средствами английского языка опирается на четыре группы факторов: 1) личностные факторы, в первую очередь мотивационные, 2) социокультурные факторы и их этносемантические аспекты, 3) когнитивные факторы, предопределяющие определённые модели и сценарии коммуникативного взаимодействия в разных культурных контекстах, 4) внутриязыковые факторы, обуславливающие избирательность в выборе языковых средств для выражения содержания. Учёт этих факторов в совокупности с использованием современных технологий обучения позволяет задать систему ориентиров как для преподавателя, так и для обучаемых.

Ключевые слова: коммуникативный подход, современные образовательные технологии, коммуникативная компетенция, методы обучения английскому языку, профессиональный словарь, респонденты, иностранные слушатели, образовательные учреждения

Ссылка для цитирования:

Мартынова Н. А., Шашкова В. Н., Власов К. А. Особенности преподавания английского языка в непрофильных образовательных организациях: анализ мнений обучающихся // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 142-157. doi: 10.32744/pse.2019.6.12



N. A. MARTYNOVA, V. N. SHASHKOVA, K. A. WLIASSOW

Specificities of teaching English in non-specialized educational organizations: analysis of students' opinions

Introduction. Today, learning English is an integral part of vocational education. The relevance of the research is determined by the fact that in the field of studying models for the formation of foreign language communicative competence, sufficient theoretical material has been accumulated, the further study of which requires the development of technology for teaching the English language, which would integrate the fundamental concepts of modern methods of teaching English with attention to those factors which affect the success of language learning for professional purposes.

Materials and methods. In the course of the research, general scientific methods were used, such as analysis, synthesis, generalization, as well as methods of empirical knowledge: a questionnaire and statistical analysis. Four groups of respondents took part in the questionnaire: cadets of Orel Law Institute of the Ministry of the Interior of Russia named after V.V. Lukyanov, foreign trainees of Orel Law Institute of the Ministry of the Interior of Russia named after V.V. Lukyanov, students of the Oryol State University named after I.S. Turgenev, specializing in law, as well as foreign students of the Oryol State University named after I.S. Turgenev, specializing in law and economics.

Research results. The complexity for all categories of respondents is represented by two types of speech activity, the most complex in terms of the mechanisms of thinking involved, in their receptive and productive varieties, namely listening and speaking. For foreign students and trainees, work with phonetics and vocabulary is clearly a problematic activity, which is conditioned by the special terminological vocabulary they have to master, as well as the fact that students are foreign speakers. For foreign students, the assimilation of lexical material in the conditions of trilingualism invariably turns out to be associated with the problem of interference.

Discussion and conclusion. Successful development of foreign language communicative competence by means of English is based on four groups of factors: 1) personal factors, primarily motivational, 2) sociocultural factors and their ethno-semantic aspects, 3) cognitive factors which predetermine certain models and scenarios of communicative interaction in different cultural contexts, 4) intralinguistic factors determining selectivity in the choice of language means for expressing content. Consideration of these factors in conjunction with the use of modern teaching technologies allows you to set a system of guidelines for both the teacher and the student.

Key words: communicative approach, modern educational technologies, communicative competence, methods of teaching English, professionally oriented vocabulary, respondents, foreign trainees, educational establishment

For Reference:

Martynova, N. A., Shashkova, V. N., & Wlassow, K. A. (2019). Specificities of teaching English in non-specialized educational organizations: analysis of students' opinions. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 142-157. doi: 10.32744/pse.2019.6.12

Introduction

The integration of Russia into the world community, as well as the use of English in many areas of activity, set the task for students to master the language as best as possible. For many years in our society there is an opinion that the level of language proficiency directly determines the success of a person in a particular industry [1]. Knowledge of English allows specialists in demand to overcome barriers between states. In addition, language-speaking professionals can improve their skills through foreign language literature, even within their own country. Thus the processes of globalization and internationalization have defined the vectors of development of higher education [2, p. 33]. As a full member of the international community, Russian society is aware of the need to learn English in order to be competitive in the global labor market. Our task is to keep up with the world standards of education in the field of English and “to integrate into the modern trend of educating competitive graduates” [3, p. 149].

Learning English in non-linguistic universities depends on school education [4, p. 268]. To successfully master the language in higher educational establishments students need a strong base of skills acquired during school education. Not always does the level of training of school leavers allow you to freely start a program of vocational education in this subject [5, p. 114]. That is why the continuity of school and higher professional education is very important. In many universities there is a successful practice of entrance testing in English. This allows the teacher to determine the level of language proficiency among students, in accordance with which the teacher can choose the optimal technology of teaching in the group and even differentiate tasks for students with different language training. In addition, universities have introduced a division into subgroups, which also significantly increases the efficiency of training [6, p. 79].

Nowadays, the methodology of teaching English has a wide range of technologies and teaching methods. Along with the traditional, there are also innovative methods that adapt to the changing requirements of modern society. Teachers are faced with the choice of a specific method in accordance with the educational tasks facing them. The level of training students as well as the intensity of the training course play a significant role in choosing the technology of training [7, p. 23]. At the same time, each of the teaching methods has its advantages and disadvantages, and the success of their application depends on the specific goals and conditions of training. In recent years, the role of a foreign language as a means of communication has increased significantly, which should be taken into account when teaching a language. The main task of learning a foreign language is mastery of communicative skills, so it is especially important to pay attention to speech practice. The purpose of language teaching is not only to acquaint students with the system of a foreign language, but, above all, to teach how to use the language as a means of communication. Therefore, the whole structure of classes and the methods used should correspond to the real situation of communication, and training should take place in the conditions of interaction of students. Accordingly, the most popular method of training is through the communicative approach, which is successfully used not only in our country but also in the United States and the UK. Of the four main components of language, the focus is on speaking and listening [8, p. 417].

In teaching English, there are a number of typical problems at all levels. The problem of teaching communication is associated with the formation of language and phonetic, grammar and lexical skills and creative abilities in various types of speech activities – reading, speaking, listening and writing. These problems are typical of both non-linguistic and language universities and specialties. There are also a number of problems that are more typical of non-linguistic educational establishments. As teaching a foreign language is realized with highly specialized vocabulary, respectively, students must have the necessary knowledge of the major disciplines in their native language. Without this background, students may have great difficulty in mastering a professional foreign language course, as they will not know specialized terminology even in Russian and, accordingly, will not be able to successfully perform the tasks offered to them. The competence of the teacher in the field of specialization of students is no less important factor for learning a foreign language [9, p. 15]. In this regard, there is one of the key problems of learning, namely, the teacher, in addition to mastery of linguistic knowledge, should be free to navigate in a professional environment and to have professional items in the training and practice of a specialized institution [10, p. 39].

Knowledge of English is an important component of professionalism of any specialist. Modern teaching of English in a non-linguistic educational establishment in most cases is based on the communicative method, or the cognitive-communicative method, although it has its own characteristics that distinguish the learning process from language universities. Despite the variety of teaching methods and technologies, there are problems that are solved directly in the classroom with specific students.

The difference is very significant when we are going to learn a foreign language. Without an understanding of what we need to learn and why, we risk being dragged into an endless learning process that may never lead us to the desired result. Higher education should necessarily be strategically oriented [11].

Speech is a specific human tool that allows us not only to convey to each other information about the present, the future and the past, but also to think. Human thinking is based on inner speech and does not exist outside speech.

Language is a system of encoding information. No wonder there are programming languages, but there is no “speech programming”. With the help of a certain system of signs and symbols people and even animals convey to each other a variety of information. Human language is clothed in speech as a form.

Speech is the skill, practical tools of communication, language is the knowledge system. Speech is oral, written and internal. Oral speech includes auditory comprehension and speaking, written speech incorporates both reading and writing, inner speech is thinking, a person’s conversation with himself.

To learn a foreign language, it is important to understand that the components of speech are physiologically connected with each other in a certain system and sequence. It is impossible to learn to speak without hearing it. At the same time, the better and more correctly you speak, the better you understand by ear: this is how the human auditory-speech system works, reinforcing itself on both sides.

In natural conditions, the language follows the speech. When we learn our native language, we actually start it only at school, that is, when we already speak. In the classical approach to the study of foreign languages, this principle is always violated: we are first taught the language, and then we need to somehow, “reverse”, get to the speech. This catchy way is not easy to overcome for everyone. Especially to get close to the oral speech

is not easy. More precisely, to learn to say something is not so difficult, but to understand what they say to you in response is a daunting task.

Research methods

Teaching English within modern functional framework is based on the cognitive-communicative approach. That is why when modeling the process of teaching English a teacher must take into consideration ethnic idiosyncrasies of a particular people and its language structure to be able to use all the means at their disposal to their maximum efficiency and to differentiate the methods of teaching English in a diverse multicultural environment.

For this reason we addressed different categories of students to elicit their language background, key motivational factors underlying the process of learning English and their evaluation of the tasks they are set. There were 4 major groups of respondents in our study, all of them learning English for professional use in the spheres of jurisprudence and economics.

The first group was represented by cadets learning English at Orel Law Institute of the Ministry of the Interior during the first and the second years of studying. The total number of respondents representing this group was 288 people. Their specialty is Legal Maintenance of National Security.

The second group was composed of foreign trainees studying at Orel Law Institute of the Ministry of the Interior and learning English according to the general curriculum and special work programme worked out for foreign trainees. The specificity of this group is their studying in a multilingual environment and learning English without direct reference to their mother tongue. The language of instruction is basically English, though taking into account the fact that some of the trainees only start learning English as a foreign language at the Institute having learnt French, Japanese, Korean, Chinese or any other language as a foreign one, Russian is the auxiliary language helping the trainees to acquire semantics and to understand definitions and explanations. The overall number of foreign trainees who took part in the questionnaire was 20. All of the respondents are trainees of the first year and the second year of studying. Their specialty is Legal Maintenance of National Security.

The third group, consisting of 1582 respondents, was represented by to-be-lawyers being educated at Oryol State University named after I.S. Turgenev. This group was chosen as the litmus test to the success in mastering the English language in a civil educational establishment of higher education.

The same principle refers to the fourth group of respondents consisting of 110 foreign students who have English as part of their general educational curriculum in a civil educational institution.

The overall number of respondents tallied 577 people. Given the different quantitative indices of the respondents we made the groups relatively proportional in their percentage, namely 91 % of Russian-speaking respondents (441 student out of 485 respondents in the federal state-funded educational institution and 72 cadets out of 92 respondents in the federal state public educational institution) and 9 % for foreign trainees (44 out of 485 respondents in the federal state-funded educational institution and 20 foreign trainees out of 92 respondents in the federal state public educational institution).

To identify the motivational needs of respondents in mastering the English language as well as to pinpoint their strong and weak sides for further development of strategies to

work at different aspects of speech activity a questionnaire was conducted in each group which allowed to reveal some important psychological and didactic facets of organizing the teaching process.

1. Had you had any experience of learning English before you entered the educational institution of higher education where you study?

- A. Yes.
- B. No.¹

2. For how long had you learned English before you entered the educational institution of higher education where you study?

3. What kind of education was it?

- A. School education in your country.
- B. School education abroad.
- C. University (college) education.
- D. Special language courses.
- E. Self-education.

4. How many times a week did you have English classes?

- A. Once a week.
- B. Twice a week.
- C. Three times a week.
- D. Any other variant (specify it, please)._____

5. Have you ever learnt any other foreign languages apart from English and Russian?

- A. Yes, I have. Indicate which language(s):_____
- B. No, I have not.

6. Which of the following tasks are the most

difficult?		interesting?
	Reading	
	Translation	
	Grammar exercises	
	Lexical exercises	
	Retelling texts	
	Listening comprehension	
	Discussions in English	
	Writing (letters, compositions, essays)	
	Making up dialogues	
	Watching movies or documentaries in the original	
	Case studies	

7. Which of the following comes easy to you?

1.	Memorizing words after writing them down	
2.	Memorizing words after listening to them	
3.	Doing grammar exercises following a model	
4.	Doing grammar exercises without a model after clear understanding of the grammar structure	
5.	Doing lexical exercises including finding a lexical item suiting a definition or matching words and particular contexts for using these words	
6.	Doing lexical exercises including finding English equivalents for the Russian words and word combinations	
7.	Reading and doing multiple choice tests	

¹ If you answer in the negative, skip questions 2, 3 and 4.

8.	Reading and finding answers to the questions in the text	
9.	Listening and filling in the gaps	
10.	Listening and doing multiple choice tests	
11.	Listening and rendering the content of the audio text	
12.	Doing translations (both from Russian into English and from English into Russian)	
13.	Retelling professionally related texts in English	
14.	Discussing professionally related topics in English	

8. Which skills should be paid special attention to at English classes?

- A. Reading.
- B. Writing.
- C. Listening.
- D. Speaking.

9. Is the material used for teaching you acute and professionally useful?

- A. Yes, it is.
- B. No, it is not.
- C. Not always.
- D. Your comments if any: _____

10. The material used for teaching you is

- A. Complex and difficult to understand.
- B. Easy to understand and interesting at least in parts.
- C. Too easy and therefore uninteresting.

11. Which of the following has the greatest practical value in your future professional activity as you see it?

- A. Writing (letters, notes, carrying out professional correspondence).
- B. An ability to negotiate over the phone.
- C. An ability to interview people.
- D. An ability to read and understand professionally related texts.

12. Do you think English will be useful in your future career?

- A. Yes, most likely it will be useful at least as a source of professionally related information.
- B. No, I don't see any value of it. It is just part of my higher education, a subject I need to pass.
- C. I see its use as part of my leisure activities: watching movies, reading books, listening to music.
- D. I see its use as something which makes me culturally educated.

As can be seen by the questions themselves, the questionnaire was aimed at revealing the language experience of respondents and their own assessment of efficiency in mastering English.

Results

The questionnaire revealed a number of obvious problems which manifested themselves in all the groups of respondents and pinpointed the weak spots in teaching special categories of learners.

The survey allowed us to draw the following conclusions. At the beginning of the study of English at the higher educational establishments, the overall level of mastering English meets the following requirements:

- a) respondents have mastered the basic lexical, grammatical and phonetic skills;
- b) respondents have had practice in such types of speech activities as listening, speaking, reading and writing;
- c) respondents in the course of work on various sources have come across different types of texts.

All of the Russian-speaking respondents had had the experience of learning a foreign language before entering the educational institution of higher education as part of their general secondary education. Yet not all of them had learnt English. In Orel Law Institute of the Ministry of the Interior the number of cadets whose first foreign language was German or French tallied 14. Such respondents had to individually undergo a remedial course to integrate into the unified curriculum. In Oryol State University named after I.S. Turgenev streaming is organized according to the first foreign language, so all of the respondents are known to have originally learnt English as their first foreign language with different levels of mastery.

The same refers to foreign students in the federal state-funded educational institution. All of them had had school education in their own country. The group of respondents consisted of 29 people with secondary education and 15 students who either had a diploma of higher education or had not graduated before moving to Russia. So, the period of learning English varies from 6 to 15 years.

In Orel Law Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation named after V.V. Lukyanov nineteen out of twenty foreign trainees had had the experience of learning English before entering the institute. The period of learning English varies from 1 year to 11 years. Eighteen trainees received secondary education in their home country, three trainees were educated abroad: one trainee studied for 3 years in an English-speaking country and two trainees studied in European countries for terms of 3 to 6 months. Five trainees had had the experience of attending higher educational establishments of their home country where English was part of the curriculum. Four trainees highlighted self-education as the factor determining their level of mastering English. Three trainees had the experience of attending language courses in their home country. Thus, the question concerning the initial level of language mastery allows a wide range of variants which indicates the heterogeneous level of the group since for one trainee learning English as a foreign language started in the institute, while there are those who are fluent in English in everyday communication.

The frequency of English classes in the experience of the trainees varied depending on the type of educational establishment they attended. On average, most of them had English classes twice a week. In some cases English was taught only during the last two years of the secondary school. Then students had classes 3 times a week. There are also trainees who finished private schools. They had English classes 5 times a week. Despite minor variations and odd variants the overall tendency pertinent to this question was clear: the standard variant was twice a week.

The question about other foreign languages mastered by the respondents did not prove to be definitive for all the groups of our selection of respondents. The Russian-speaking cadets in the federal state public educational institution gave valuable answers because the group consisted of people who have had different language experience. Fourteen cadets who had acquired the basics of German and French as their first foreign language coupled with two cadets learning Italian for pleasure pointed out both skill transfer and interference as factors assisting / halting their progress in English.

Nine foreign students from Oryol State University named after I.S. Turgenev indicated in the form that had learnt French, Spanish and Pashto languages. Only two foreign trainees

out of 20 respondents in Orel Law Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation named after V.V. Lukyanov had had an experience of learning another foreign language, namely Japanese and Korean. Both of the languages refer to the isolated types according to the genealogical classification of the languages.

Thus, apart from German, French, Italian and Spanish, all referring to the Indo-European Family of the Languages, it is impossible to speak about any potential transfer of the skills to the process of mastering English. Yet we make a stipulation that a larger-scale research focus might have revealed details pertinent to the influences of other foreign languages on the process of mastery of English.

Table 1 reflects the summarized answers of the respondents to the question about the most difficult and the most interesting types of tasks. With regard to the value of statistical analysis [12] we supply the numerical data and the percentage.

Table 1

The Qualification of the Tasks

Task Type	difficult		interesting	
	Number of responses	%	Number of responses	%
Reading	17	3	35	6
Translation	81	14	17	3
Grammar exercises	29	5	12	2
Lexical exercises	23	4	29	5
Retelling	40	7	11	2
Listening Comprehension	208	36	17	3
Discussions	64	11	35	6
Writing (letters, essays, compositions)	23	4	29	5
Dialogues	23	4	23	4
Watching fiction films and documentaries	17	3	323	56
Case study	52	9	46	8

The following question was aimed at pinpointing the task types which come easy to respondents either due to the acquired level of mastering English or due to its representation in the teaching materials or frequent use at English classes. Table 2 reflects the quantitative indicators of the degree to which the tasks set for the respondents of all the groups are commensurate with their abilities and skills. The calculation here was different. The respondents were allowed to mark as many answers as they thought necessary. That is why the total of answers was 1974.

Table 2

The Qualification of the Feasibility of the Tasks Set

Task Type	Number of Responses	%
Memorizing words after writing them down	276	14
Memorizing words after listening to them	158	8
Grammar exercises according to the pattern	237	12
Grammar exercises done without any pattern but with full understanding of the relevant material	99	5

Lexical exercises including finding a lexical item suiting the definition given, matching words and their speech contexts	40	2
Lexical exercises including finding equivalents in English for the given Russian words and word combinations	79	4
Reading and doing multiple choice tasks which reveal the level of comprehension	195	10
Reading and finding answers to the questions in the text	237	12
Listening and filling in the gaps	40	2
Listening and doing multiple choice tasks which reveal the level of comprehension	138	7
Listening and summarizing the content of the message in English	119	6
Translations (from English into Russian, from Russian into English)	158	8
Retelling work-related texts in English	119	6
Discussion of work-related topics in English	79	4

The questionnaire has revealed that memorizing lexical items comes easier to the respondents after putting them down; doing grammar exercises with maximum effect requires presentation and detailed explanation of the pattern. Besides, reading and multiple choice tasks to control the comprehension level are the most developed skills as well as pointing out the key sentences in the text which are answers to the questions.

The most difficult tasks, according to the opinions of the respondents, are tasks aimed at accumulation of lexis and lexical skill-building including matching the lexical item with its definition, matching words and the speech contexts for their use as well as listening coupled with filling in the gaps which requires both the development of the skill of identifying the language form of the nominative item and meaning recognition. The next in the hierarchy of tasks comes finding equivalents with discussion of professional topics in English, which requires not only mastery of language forms but also the adequate choice of communicative strategies and tactics to achieve the aims of interaction, as the most complicated task topping the hierarchy.

The results pertinent to this question require a comment. On the one hand, the most difficult for the respondents appear to be two tasks dealing with two different speech activities, listening and speaking, which are intrinsically complex by the thought mechanisms activated in the receptive and productive types of speech activity. Additionally, there is listening and comprehension which intrinsically involves a complex of thought mechanisms.

On the other hand, work with the lexical component of speech is clearly a problematic type of work, which, in our opinion, is associated with both special terminological vocabulary. Besides, this aspect is aggravated when it comes to foreign students and foreign trainees. Therefore, for foreign speakers, the assimilation of lexical material under the conditions of trilingualism invariably turns out to be associated with the problem of interference. Hence the search for equivalents and correlation of vocabulary in two foreign languages is a natural difficulty in working conditions without relying on the mother tongue of foreign trainees.

Four hundred and twenty two out of the 577 respondents noted speaking as the type of speech activity that needs to be paid more attention to in the classroom. Correspondingly, as a necessary focus of training or as a type of speech activity that requires increased attention, students noted writing (75 respondents), reading (33 respondents) and listening (47 respondents). Thus, we can conclude that there is an urgent need for access to professional communication in a foreign language and a clear lack of conditionally-communicative and communicative tasks in the learning process.

Only 64 respondents (11 %) noted that the authentic material used in the training is not always relevant and professionally useful. One hundred and sixty two people (28 %) found the material used in the classroom difficult to understand, the rest of the respondents (71 %) rated the material as accessible for learning and interesting to at least some topics. This question did not reveal any notable variations among groups. The majority in all the groups of respondents marked the value of professionally oriented stance of their education.

In response to the question of what, in the respondents' opinion, is of the greatest practical value in their future professional activity, 140 people singled out one dominant skill, other respondents answered with a combination of options. The most frequent response was the ability to conduct interrogation in a foreign language (254 answers, representing 44 % of the total, all given by to-be-lawyers). The following in frequency are two abilities: the ability to read and understand professionally oriented texts in English, as well as the ability to freely conduct professional correspondence in English (69 answers each, i.e. 24 % of the total number of answers). The following is the ability to conduct business negotiations in English by telephone (46 responses, representing only 8 % of the total, given by future economists mostly).

The question of assessing the potential usefulness of the English language in future professional activities gave a total result of 577 answers. Of these, 462 answers, accounting for 80% of the total, confirm the importance of learning English as a source of professional information. For 58 people (10 % of the answers), English is just a discipline that must be passed in the course of training. In addition, 36 answers were noted (6 %), according to which respondents consider learning English as part of their general cultural education, as well as 23 answers (4 %), considering learning English as a form of leisure activity.

Conclusion

Traditional approaches to language teaching often depend on the congestion theory too much in the question of the detriment of the practice, i.e. skills. As a result, the output of such training is people who have a good command of grammar, however, they do not know how to use it practically. This lack of speech practice in education has been outlined as the first pressing problem acute for all the categories of students who took part in the questionnaire.

The next problem while learning a language is the lack of understanding of oral foreign speech. Misunderstanding of oral foreign speech is connected not only with a lack of practice. The fact is that most teaching methods pay too little attention to one of the most important components of communicative competence: listening comprehension. Unlike music ear, phonematic hearing gives us the ability to perceive and understand speech. This is the basis provided for us by the nature and physiology of the brain, by which speech is built in the future. There is no basis, and there will be no free communication.

The most common advice for understanding a foreign language is more regular practice (listening), listening to songs, watching movies and TV. This option really works, but with advanced students who have overcome a certain level in the understanding of a foreign language by ear. That is, with those who have formed speech skills, the language is used in practice, and now it is enough either to maintain it at a good level only through practice, or to add language practice to the usual training sessions.

Yet for beginners learning the language from scratch or those students who have not yet overcome a certain critical level in the understanding of oral foreign language, that is, the skills

of understanding a foreign language are not yet formed, this “recipe” is not suitable. You can listen to the stream of unfamiliar sounds, but it will not turn into a meaningful speech.

Many teachers of foreign languages do not distinguish between the on-going training and language practice. Some are afraid of practice and always postpone it until better times, while others try to completely replace the training with practice. Both variants are bad as effective learning of a foreign language is based on balance of these two indispensable things.

Another piece of advice is to break through this barrier of difficulty in understanding a foreign language by immersion. In fact, it is again a matter of practice, but it should be differently organized. First of all, you should know that this method is not easy to use. Immersion means that for some time you do not speak your native language at all, not half a word. If you imagine for a moment what it is like, you will realize that this situation is extremely stressful. There were cases when even well-trained people came out of the language immersion with a severe headache and other problems. That is why the present method of immersion is unlikely to be found somewhere now. In most cases communicative language training is offered under the brand of immersion. This format often helps training fans to talk, but it has nothing to do with the elimination of the problem of understanding foreign language and mastering listening comprehension.

One more mythical but widespread point of view is connected with the difficulties of listening comprehension. There is an opinion that you need to have musical ear to know foreign language well. Humans naturally have two kinds of hearing – musical and phonemic. Unlike music, phonemic ear gives us the ability to perceive and understand speech. These abilities are localized in different hemispheres of the brain and have no direct connection with each other. People with musical ear are receptive to the melody and intonation of the language, which is a big plus for learning a foreign language. Besides, music lessons have a beneficial effect on the brain as a whole. Speech areas of the brain of musicians allow communication through fine motor skills. However the root of the problem of understanding the English language is the lack of phonemic awareness.

Phonemic ability is highly developed during infancy and early childhood. This is the first and most basic of all existing human abilities to speech, which is included in the work. The level of development of phonemic awareness is a criterion by which the presence or lack of human capacity for language as a whole is determined. Applicants to serious language institutions are sometimes rejected because of the absence of phonemic skills. The absence or lack of elaboration of phonemic ear as a basic step in the study of a foreign language entails other difficulties, and this is the foundation of the language as a whole. Every person has this skill, except for deaf people.

We also face the problem when foreign words are forgotten faster than learned when we are trying to remember them by mechanical memorization. Rote memorization, memorizing words with flashcards or, in a more modern version, applications in the phone, and even the use of mnemonics (special techniques of memorization) in relation to learning is also often a bare mechanics. As a result of such memorization, foreign words are settled in short-term memory, where they disappear very quickly. Naturally, words in our memory and consciousness are united in a kind of family-semantic (semantic) fields, and this is how they are laid in long-term memory. The secret of establishing direct associative links is the frequent use of the unit of speech. Though it is not enough. The global task in teaching a foreign language is to form the semantic fields of a new language in the student, starting from the native language. One more problem to be mentioned is difficulty in constructing sentences. This problem arises when language is taught “by elements”.

Besides, we cannot avoid mentioning language barrier. Language barriers are very different. One of the most common barriers arises when we think in Russian, and then try to translate our thoughts into foreign languages. It is also necessary to distinguish between linguistic and psychological language barriers. If you cannot communicate the language you are learning, it is possible that you have not formed the skills of speech in this language. It is pointless to solve psychological language barriers without solving the problem of the linguistic barrier.

Interest in teaching English is acute both from the standpoint of instructional techniques of introducing material and from the perspective of reflecting the concepts of the language in the mindsets of the students.

If you just want to be able to communicate using a language, you do not have to make a thorough study of its peculiarities. First, because in practice, native speakers use simple language. At all times, colloquial speech tends to simplicity, and in our information age it happens even more. Secondly, when you practically use the language, the depth of your knowledge and the complexity of the structures increases gradually, and that is quite natural. There is no need to use all the complexity of the language at once.

It is necessary to build speech skills gradually. In this process, the theory should be built into practice exactly to the extent that it is necessary. Skills are not obtained from simple addition of memorized words and grammatical structures, they are quite different laws.

No one can give you skills without your own activity and sometimes system of the development of skills in traditional forms of learning does not work. That is why there are so many people around who have been learning the language for many years, but cannot use it in a simple everyday communicative situation, to say nothing about communicative interaction for professional purposes.

You can develop speech skills anyway only in a language environment, and even then not always, if we are talking about an adult with already established psycho-informative features.

Learning English is impossible without the use of modern educational technologies. The following educational technologies are known to be effectively used in teaching a foreign language:

- Technology of communicative teaching;
- Technology multilevel (differentiated) learning;
- Technology of modular training;
- Information and communication technologies (ICT));
- The technology of individualized learning;
- Project technology;
- Learning technology in cooperation;
- Game technology;
- Technology of critical thinking development [13].

Each of the above technologies can be implemented within the framework of a communicative approach. Any technology has its own characteristics and techniques and can be aimed at achieving a particular goal. The choice of a particular technology depends entirely on the teacher who decides what will be most effective for this group of students. Despite the differences in these technologies, they are united by the effectiveness of modern realities of English language learning. Each of these technologies is focused on the individual approach to education, the student being a direct subject of educational activities.

From general conclusions pertinent to all the groups of respondents we turn to the most problematic category in terms of developing language skills, which is represented by foreigners. There are generally four groups of factors determining the specifics of teaching foreign trainees English. These are 1) **personal factors**, among which the prominent role belongs to **motivational factors**, 2) **socio-cultural factors** and their ethno-semantic aspects, 3) **cognitive factors** determining definite patterns and scenarios of communicative interaction in different social contexts, and 4) **intralinguistic factors** underlying the selectivity of language means chosen for expressing a certain type of content [14].

Motivation is the primary personal factor. With regard to motivation mastering English as a foreign language for foreign trainees studying at the special course of preparing staff for foreign states is complicated by the fact that English is the second foreign language for most part of the trainees. Russian is the first foreign language. Since the rest subjects constituting the curricular are taught in Russian, the external motivation for studying Russian is notably higher than for studying English. Success in mastering English can be propelled due to increasing the meaning of motives underlying the trainees' professional activities by introducing vocational tasks into the teaching-learning process as well as by working out a set of tasks contributing to intellectual satisfaction such as cognitive educative tasks by language means of English.

Sociocultural factors exerting a significant impact on the process of mastering English are connected with different interpretations of communicative situations by representatives of different national lingua-cultural communities as well as with different semantics associated with interlanguage synonyms. The interpretation of lexical items and cultural concepts underlying them is complicated as a result of interference of three languages, namely, the mother tongue of a trainee, Russian and English. That is why work with foreign trainees should be organized so that it could minimize the interlanguage interference. It can be carried out through tasks requiring trainees to find a lexical item suiting a particular social or sociocultural context, or to illustrate verbally those contexts which are a typical medium for a particular nominative unit, or to analyze identical texts in Russian and English.

Sociocultural factors are inextricably linked with the cognitive aspects of learning a foreign language because they activate in the mindsets of students relevant cognitive models of knowledge representation containing general cultural knowledge, the consolidated knowledge of situations of social interaction and the knowledge of such situations through the prism of personal experience. It is the question of admissible ways of social behaviour and of conventional sequence of actions carried out to fulfill the pragmatic aims of communication. A communicative situation and the pragmatic intention of communicative subjects in such a situation predetermine the macro-intention and the set of communicative tasks necessary to fulfill the needs of a communicative subject. Thus, cognitive factors are directly linked with the realization of the communicative programme of a text in English. The realization of the communicative programme of a text presupposes decoding a linear development of a text as a sequence of communicative acts. That is why typical situations of social interaction in the professional sphere of communication (interrogation of a suspect, questioning of a witness, filing a report, etc.) should be viewed from the standpoint of comparing the communicative programmes associated with a particular situation in different national language-cultural communities.

Intralinguistic factors are contingent on the language structure and bring forth a natural heterogeneity of expression of similar or identical content in relevant pragmatic contexts. With regard to language means of expressions it is possible to speak about the selectivity

of compositional, syntactic, morphological, lexico-semantic and stylistic ways of expressing certain types of content characteristic of a particular discourse type. For example, in Russian, English and Mongolian both methods and means of expressing similar grammar meanings are different. It adds difficulties to teaching Mongolian trainees. Explanations cannot be given in Mongolian, explanations in Russian do not always justify themselves as they give priority to Russian as another foreign language in teaching English. Therefore grammar work cannot but include voluminous illustrative material in English which serves as a basis for generalizations on the part of trainees which are made under the teacher's guidance. Work with new lexical items must be employed through a wide variety of techniques, including definitions, illustrations, the inner form analysis, semantization through synonyms, antonyms and contextual deduction.

In addition, the trainees' motivational attitudes include the realization that full communication in English is impossible without mastering the specific ways of organizing speech in various communicative situations (and, accordingly, the types of discourse).

Effective teaching foreign trainees the English language is impossible without the following aspects of training:

a) intensive communicative practice in various types of speech activity: reading, listening, speaking and writing;

b) close attention to lexical and grammar means, providing a communicative orientation and information value of printed educational texts and listening materials;

c) mandatory laying down strategies and tactics for working with authentic material to facilitate further activities in processing samples of oral and written speech;

d) taking into account the characteristic features of a different articulation base and, accordingly, the need for intensive work with foreign phones on the phonetic-rhythmic component of speech;

e) a conscious attitude to the close relationship of language and culture and the ability to actively extract (with receptive speech activity) and appropriate (with productive) cultural-specific information.

Thus, the survey has provided information about the experience of studying English by foreign trainees, it has also allowed us to identify the main problem areas in language learning that require attention, as well as potential prospects for using the language in the future. By fair remark, L.V. Molchanova states that "the creation of a unified system of teaching several foreign languages needs further research, especially when studying linguistically unrelated languages" [15, p. 26]. Based on the obtained data, a workflow can be further developed on the formation and improvement of skills in each type of speech activity: speaking, writing, reading and listening, as well as on consolidating lexical and grammatical skills with special attention to the accumulation and expansion of professionally oriented vocabulary.

REFERENCES

1. Wu H., Zha Q. A. New Typology for Analyzing the Direction of Movement in Higher Education Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 2018, vol. 22, issue 3, pp. 259–277.
2. Beregovaya O.A., & Kudashov V.I. Internationalization of higher education in the context of globalization. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 2019, no 39 (3), pp. 31-43. (in Russ.)
3. Shafranov-Kutsev G.F., Efimova G.Z. The Place of Professional Education System in Formation of Graduates' Competitiveness. *Obrazovanie i nauka – The Education and Science Journal*, 2019, vol. 21, no. 4, pp. 139-161. (in Russ.)
4. Kogan E.A., Pronina E.I., & Karel'ova D.G. The research of high school students' views about schooling and its impact

- on the development of their personality. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 2019, no 39 (3), pp. 266-273.
5. Choi D.G., Vries H.J. Standardization as emerging content in technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 2011, no 21(1), pp. 111-135.
 6. Indumathi M.R. New Trends in Exploring the Unexplored in ELT-A Study Proceedings of the fifth National Conference, March 24-25. *Enhancement and Excellence in English for Employability and Empowerment*. Ed. Anbazhagan, K. SRM University, Department of English and Foreign Languages. 2010. 102 p.
 7. Innovations in learning technologies for English language teaching. Ed. Gary Motteram. London, British Council. 2013. 197 p.
 8. Lynch D.J. Confronting challenges: Motivational beliefs and learning strategies in difficult college courses. *College Student Journal*, 2008, part A, vol. 42, issue 2, pp. 416-421.
 9. MacSuga Gage A.S, Simonsen B., Briere D.E. Effective teaching practices that promote a positive classroom environment. *Beyond Behavior*, 2012, no 22(1), pp. 14-22.
 10. Klug J., Bruder S., Kelava A., Spiel C., Schmitz B. Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosing learning behavior tested by means of a case scenario. *Teaching and Teacher Education*, 2013, no 30, pp. 38-46.
 11. Khnyfr H. The higher education system in the world with strategy. *Journal of Cultural Management*, 2005, no. 3(9), p. 10.
 12. Gulyaeva T.I., Kolomeychenko A.S., Polshakova N.V., Shumetov V.G., Yakovlev A.S. Experience of Quantitative Analysis of Students Questionnaires on Education Quality Problems: Methodology, Models and Perspectives. *Integration of education*, 2019, no. 2, pp. 284-302.
 13. Wlassow K. A. Modern discourse and use of multimedia technologies in learning foreign languages. *Scientific Bulletin of Lukyanov Orel Law Institute of the Interior of Russia*, 2019, no. 2 (79), pp. 126-129 (in Russ.)
 14. Shashkova V.N. Formation of professional communicative competence of foreign students by means of English Abstract. *The scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 2018, vol, 2, pp. 31-36. Available at: <http://e-koncept.ru/2018/186015.htm>. (accessed 23 September 2019). (in Russ.)
 15. Molchanova L.V. Teaching a second foreign language in the context of developing functional multilingualism among language students: by example of the Japanese language. Diss. PhD Ped. Sci., Ryazan, 2009. 255 p. (in Russ.)

Информация об авторах
Мартынова Наталия Анатольевна
(Россия, Орёл)

Кандидат филологических наук, доцент
Заведующий кафедрой иностранных и русского языков
Орловский юридический институт Министерства
внутренних дел Российской Федерации имени В.В.
Лукьянова
E-mail: natmart79@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-3191-111X

Шашкова Валентина Николаевна
(Россия, Орёл)

Кандидат филологических наук, доцент
Доцент кафедры иностранных и русского языков
Орловский юридический институт МВД России
имени В.В. Лукьянова
E-mail: valentina.shash@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-0977-3061

Власов Константин Алексеевич
(Россия, Орёл)

Кандидат филологических наук
Доцент кафедры иностранных и русского языков
Орловский юридический институт МВД России
имени В. В. Лукьянова
E-mail: conn80@inbox.ru
ORCID ID: 0000-0003-4873-4305

Information about the authors
Nataliya A. Martynova
(Russia, Orel)

PhD in Philological Sciences,
Associate Professor, Head of the Department of Foreign
and Russian languages
The Orel Law Institute of the Ministry of Interior of the
Russian Federation named after V.V. Lukyanov
E-mail: natmart79@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-3191-111X

Valentina N. Shashkova
(Russia, Orel)

PhD in Philological Sciences, Associate Professor of the
Department of Foreign and Russian Languages
The Orel Law Institute of the Ministry of Interior of the
Russian Federation named after V. V. Lukyanov
E-mail: valentina.shash@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-0977-3061

Konstantin A. Wlassow
(Russia, Orel)

PhD in Philological Sciences, Associate Professor of the
Department of Foreign and Russian Languages
The Orel Law Institute of the Ministry of Interior of the
Russian Federation named after V. V. Lukyanov
E-mail: conn80@inbox.ru
ORCID ID: 0000-0003-4873-4305



М. О. Гузикова

Языковая среда мировых университетов в условиях интернационализации высшего образования

Актуальность темы обусловлена тем, что в этнически и лингвистически гетерогенных университетах, участвующих в процессах интернационализации образования, возникает языковое неравенство, при котором обучающиеся не на родном языке поставлены в заведомо менее выгодные условия, чем студенты, для которых язык обучения является родным. Проблема исследования заключается в том, что несмотря на фактическую лингвистическую гетерогенность, то есть, полиязычность университетской среды, во многих университетах мира, особенно в тех странах, чей язык является языком глобального распространения, до сих пор сильны моноязычные убеждения. Этот факт в разной мере учитывается в языковых политиках и практиках университетов, что позволяет ранжировать их по шкале от моноязычия к полиязычию. Исследование проведено методами анализа информации о языковых требованиях и политиках на сайтах университетов, включенного наблюдения и глубинных интервью с преподавателями и студентами университетов. Сделан вывод, что языковая гетерогенность пока не находит достаточного отражения в языковых политиках университетов. Кроме того, иноязычная компетенция студентов в некоторых случаях грозит стать уделом избранных. Полученные результаты дают основание для разработки или коррекции политик вузов по созданию инклюзивной языковой среды.

Ключевые слова: языковая среда университетов, интернационализация высшего образования, полиязычие, моноязычие, символический капитал языка

Ссылка для цитирования:

Гузикова М. О. Языковая среда мировых университетов в условиях интернационализации высшего образования // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 158-171. doi: 10.32744/pse.2019.6.13



M. O. GUZIKOVA

The linguistic environment of world universities in the context of the internationalization of higher education

Ethnically and linguistically heterogeneous universities with the aim to internationalize, face the situation of language inequality which arises for students who are being schooled not in their own language and are therefore put in less favorable conditions than students for whom the language of instruction is their mother tongue. Despite the de facto linguistic heterogeneity, that is the multilingualism of the university environment, monolingual beliefs are still strong, especially in the countries with a globally spoken language. The multilingual character of internationalizing universities is reflected to varying degrees in their language policies and practices. Thus, we can rank them on a scale from monolingualism to multilingualism by analyzing information about language requirements and policies on university sites, as well as by observation onsite and through in-depth interviews with university teachers and students. The conclusion is drawn that linguistic heterogeneity is not yet sufficiently reflected in the language policies of universities. In addition, the foreign language competence of students in some cases threatens to become the destiny of the elect. The results obtained provide the basis for the further development or correction of university policies to create an inclusive language environment.

Key words: language environment of universities, internationalization of higher education, multilingualism, monolingualism, symbolic capital of languages

For Reference:

Guzikova, M. O. (2019). The linguistic environment of world universities in the context of the internationalization of higher education. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 158-171. doi: 10.32744/pse.2019.6.13

Введение

Одной из основных парадигм изучения современного общества выступает мобильность [1]. Если раньше социология изучала, в основном, отдельные общества, то в условиях возросшей мобильности рассматриваются скорее глобальные сети и потоки, их объединяющие, новый «номадизм», по выражению Р. Брайдотти [2]. Одним из типов такой мобильности является академическая мобильность. И хотя это явление не является чем-то принципиально новым [3], объемы его в процессе глобализации и интернационализации высшего образования возросли настолько, что позволяют расценивать транснациональную глобальную мобильность как явление нового порядка. Университеты, участвующие в процессах интернационализации высшего образования, – это узлы академической мобильности. Сообщества таких университетов можно рассматривать сквозь призму идей социолога С. Вертовека о «супер-разнообразии» [4]. Эти сообщества не гомогенны в культурном и языковом отношении, а участники мобильности значительно отличаются по своему социальному статусу, причинам въезда, уровню «входящих» навыков и знаний. Как писал С. Вертовок, вводя в научный оборот понятие «супер-разнообразия», эта ситуация требует, прежде всего, нового отношения к себе, учитывающего различия в траектории мигрирующих [5]. Надо отметить, что ситуация супер-разнообразия приводит к появлению неравенства. Так, в языковом отношении обучающиеся не на родном языке поставлены в менее выгодные условия по сравнению с теми, кто обучается на родном языке.

В конце XX – начале XXI века были предложены новые подходы к преподаванию в полиязычных группах обучающихся, позволяющие отчасти компенсировать это неравенство. Широко известным стал подход трансязычности или трансьязычия [6], основанный на признании коммуникативного репертуара обучающихся на всех доступных языках [7]. Языковое супер-разнообразие стало предметом внимания социолингвистики и языковой этнографии после публикации статьи влиятельного бельгийского социолингвиста и лингвоантрополога Я. Бломмерта [8]. Я. Бломмерт, как и одна из основателей трансязычного подхода О. Гарсия отмечают, что в среде специалистов в области образования до сих пор преобладает подход к языку как к закрытой системе, сформированный в процессе становлений национальных государств. Он основан на представлениях о языковом стандарте, в том время как трансьязычие говорит о совокупности языковых и семиотических практик полиязычного говорящего в процессе смыслообразующей деятельности [9].

Следует сказать, что под полиязычностью в современном высшем образовании чаще всего подразумевается владение родным языком и английским как языком международного общения. Английский язык сегодня – это лингва франка высшего образования и науки [10]. Внедрение английского как лингва франка стало предметом исследований, направленных, среди прочего, на изучение того, насколько широко он используется в качестве языка обучения в странах Европы [11]. Особенно тревожащим этот вопрос является для тех стран, чей язык не обладает статусом языка глобального распространения. Это прежде всего страны Северной Европы, где английский широко представлен и в других сферах жизни, помимо высшего образования [12; 13].

Несмотря на обилие публикаций, затрагивающих языковую ситуацию в сфере высшего образования, современные вызовы университетам, которые требуют трансфор-

мации образовательного [14; 15] и управленческого процессов [16; 17; 18], вопросы создания и функционирования полиязычной среды в университетах пока не достаточно широко освещены. Это связано, как представляется, прежде всего с вынужденной трансдисциплинарностью такого рода исследований, затрагивающих социолингвистику, социологию образования, вопросы управления образованием и другие смежные дисциплины. Существуют работы, показывающие сложность и многообразие оптик создания и управления университетами в билингвальной языковой среде. основополагающими являются труды Н. Хорнбергер [19; 20], заложившей основы идей билингвальной грамотности («biliteracy»), работы К. Бейкера [21], К. ван дер Волт [22], в которых внимание уделено сложностям преподавания в полиязычной среде, стратегиям их преодоления и появлению полиязычной профессиональной среды.

Лишь сравнительно недавно стали появляться исследования, в которых предпринимается попытка рассмотреть языковую экологию лингвистически гетерогенного университета в многообразии оптик, а именно, с точки зрения языковой политики, практик и представлений о языковом многообразии [23; 24]. О попытках создания полиязычной образовательной среды в университетах России повествует небольшой сборник интервью участников и координаторов этого процесса в российских вузах «Полиязычная образовательная среда: модели, пути создания, практики» [25].

В исследованиях университетской языковой политики речь чаще всего идет о таких аспектах, как выбор языка обучения [26], мотивациях такого выбора [27], влиянии языковой среды на формирование навыков и идентичности обучающихся [28]. Выбор языка обучения чаще всего рассматривается с точки зрения П. Бурдые о символическом капитале того или иного языка [29].

Исследования того, в какой мере мировые университеты учитывают в своей языковой политике, а именно при выборе языка обучения факт языкового супер-разнообразия университетских сообществ, редки. В этом контексте нельзя не упомянуть исследования Р. Хьюз о диспропорциях в доступе к английскому языку, выступающему в качестве лингва франка в процессе интернационализации образования и науки. Работа, написанная в 2008 г., все еще не потеряла своей актуальности [30]. Одной из первых Р. Хьюз обратила внимание на то, что язык обучения влияет на качество и доступ к образованию для обучающихся. Коллизии, которые происходят в некоторых университетах мира, говорят о том, что и по прошествии десяти лет после опубликования этой статьи, далеко не все университеты осознают это. Все еще наблюдается значительный разрыв между полиязычными практиками, по факту полиязычной языковой экологией университетов, и их зачастую моноязычной языковой политикой. Моноязычная языковая политика, преобладание национального языка как языка обучения и общения в большей степени характерно для стран, где национальный язык имеет статус глобального. Такая ситуация наблюдается не только в англоговорящих странах, но и в России. Монолингвальность усугубляется еще и тем, что Россия относится к странам со средним уровнем владения английским языком, занимая 42 строчку среди 88 стран по данным рейтинга уровня владения иностранным языком Индекса EF English Proficiency Index 2018¹. Приток иностранных студентов в российские университеты – участники Программы 5-100 постоянно увеличивается [31], и большинство обучается на русском языке. И хотя большинство студентов приезжают из стран СНГ, где все еще сильны позиции русского языка, число студентов

1 EF English Proficiency Index. [Электронный ресурс] URL: https://www.ef.co.uk/_~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2018-english.pdf (дата обращения 22.09.2019)

из стран дальнего зарубежья, не владеющих русским или изучавшим его в качестве иностранного, также растет.

Задача настоящей статьи – выяснить, в какой мере языковая политика и практика мировых университетов отражает гетерогенность языковой среды, учитывают ли университеты тот факт, что значительная часть университетской популяции не владеет преобладающим в университете языком обучения и общения в университете как родным. Для этого дана общая классификация университетов в соответствии с критерием выбранных языков обучения для иностранных студентов. В дополнение к этому рассматриваются политики и практики университета в отношении создания полиязычной экологии.

Материалы и методы

В настоящем исследовании, носящем эмпирический характер, использованы методы наблюдения, в том числе, включенного наблюдения, характерные для этнографических исследований, а также качественные методы, используемые в широком спектре социальных наук, в частности, глубинные интервью. Университеты прописывают для иностранных студентов так называемые языковые требования, то есть, те или иные стандарты обучения, указывая, на каком языке обучение ведется, каков минимально допустимый уровень владения иностранным языком для поступающих в университет. В некоторых случаях университеты размещают языковые политики, предписывающие язык или языки обучения. Иногда университеты предписывают требования к владению иностранными языками для тех, кто уже является студентами. Такие документы размещены на сайтах университетов. Анализ таких данных является стандартным методом, используемым для изучения языковой политики и практики. В тех случаях, когда в дополнение к этим сведениям, которые представлены на сайтах большинства университетов, автору статьи представилась возможность побывать в тех или иных вузах, чтобы получить в дополнение к ним результаты включенного наблюдения, а также данные глубинных интервью преподавателей, сотрудников и студентов, сведения о политиках университетов могут также быть дополнены и информацией об имеющихся практиках.

В том случае, если опираться можно лишь на языковые требования, говорить о языковой среде университета можно только в первом приближении. Если представлены все три источника информации, картина о языковой политике и практике того или иного университета получается более полной, объемной. Примером может быть Университет Копенгагена, на сайте которого размещены требования к уровню владения языком [32] и языковая политика [33]. Кроме того, в 2016–2017 гг. были собраны данные о языковой политике и практике в Университете Копенгагена в ходе глубинных интервью с сотрудниками и студентами [34]. При всех ограничениях такого подхода, он позволяет хотя бы в первом приближении предложить некую типологию языковой среды университетов, участвующих в процессе интернационализации, по шкале от моноязычия к полиязычию.

Результаты

В качестве типичных вариантов университетской языковой среды можно выделить следующие три: 1) моноязычные университеты; 2) университеты, в которых преподавание ведется на лингва франка в полиязычном окружении, и, наконец; 3) универси-

тет, прибегающие к обучению на другом (в основном, английском языке) в случае отдельных образовательных программ.

1. Моноязычные университеты

К моноязычным университетам можно отнести такие университеты, которые предписывают лишь один возможный язык обучения. Кроме того, лишь один язык преобладает в общении между преподавателями и студентами в пределах университетской среды. В качестве примера можно привести Гарвардский университет, на сайте которого сказано: «A strong knowledge of English is essential for successful study at Harvard, including the ability to understand and express thoughts quickly and clearly» («Хорошее владение английским языком необходимо для успешной учебы в Гарварде, включая способность понимать и выражать мысли быстро и четко») [35]. Ситуация моноязычности является типичной для тех стран, в которых английский является единственным государственным языком. Автор теории концентрических кругов проникновения английского языка Б. Качру называет такие страны «внутренним кругом» [36]. Будучи современным лингва франка и языком, преобладающим в научном общении, английский язык обладает для обучающихся высоким символическим капиталом [37].

В англоязычном мире самодостаточность владения английским языком находит свое отражение и в резком падении спроса на изучение иностранных языков в университетах и колледжах [38; 39]. В некоторых случаях моноязычные университеты придерживаются политики развития иноязычной компетенции своих студентов. Так, студенты Гарварда должны обучаться выбранному ими иностранному языку в течение двух семестров и сдать экзамен. В исключительных случаях университеты не просто предписывают своим студентам необходимость овладения иностранным языком, но и говорят о том, что студенты должны «владеть иностранным языком на уровне, который способствует успешному прохождению ими программы обучения и позволяет им жить, работать, обучаться и проводить исследования за рубежом», а также «быть в состоянии устанавливать связи с представителями других культур и взаимодействовать с ними по вопросам, интересующим обе стороны» [40].

Моноязычность языковой политики вуза зачастую противоречит полиязычной экологии его кампуса. В качестве примера можно привести случай, имевший место в Университете Дьюка, где студентам из Китая настоятельно советовали пользоваться в стенах университета исключительно английским языком [41]. Это было сделано, как говорят, из лучших соображений, в интересах студентов, так как использование китайского языка могло отрицательно сказаться на их дальнейших карьерных перспективах. Это письмо вызвало протесты со стороны студентов, для которых английский язык не является родным. Эти протесты подтолкнули администрацию Дьюкского университета к тому, чтобы заверить иностранных студентов, что они имеют полное право пользоваться родным языком. Однако произошедшее наглядно продемонстрировало разрыв между представлениями сотрудников о моноязычности кампуса и де факто существующей полиязычной языковой средой.

Приведенный пример говорит о том, что ожидаемым языком общения в языковой среде университета является государственный язык. С такой ситуацией сталкиваются и студенты, обучающиеся на английском языке в тех странах, где он не является государственным. В России далеко не все сотрудники владеют английским языком в университетах 5-100 и далеко не все иностранные преподаватели и студенты могут общаться со службами университетов на английском языке. Владение английским или другими иностранными языками не всегда рассматривается как необходимая компетенция для

сотрудника университета, стремящегося к интернационализации образования и науки. Надо, однако, отметить и практики университетов, стремящихся к созданию более комфортной для иностранных студентов и сотрудников полиязычной языковой среды [25].

2. Университеты, преподающие на лингва франка в полиязычном окружении

Примерами таких университетов являются фактически все университеты Гонконга. Около 90% местного населения говорят на кантонском диалекте китайского языка [42]. При этом преподавание в большинстве университетов ведется на английском языке. Понятно, что отчасти это объясняется тем, что Гонконг был британской колонией, и система образования сформировалась под британским влиянием. В Гонконге принята официальная политика триязычия, включающая кантонский диалект, путунхуа и английский [43]. Преподавание в университетах ведется на английском языке, при этом преподаватели иногда прибегают к кантонскому для объяснения некоторых явлений или для передачи эмоций. Общение вне аудиторий между сотрудниками и студентами происходит на кантонском диалекте. Однако сотрудники гонконгских университетов объясняют выбор английского в качестве языка обучения не просто традицией, а его высоким символическим капиталом. Владение английским на высоком уровне, как говорят опрошенные, позволяет выпускникам поддерживать привлекательность выпускников на международном рынке, где основным корпоративным языком выступает английский. Такой выбор языка обучения поддержан родителями, хотя он предопределяет неравный доступ к обучению: выпускники школ, в которых обучение ведется на кантонском диалекте, имеют худшие шансы на рынке труда [44]. Несмотря на распространенное утверждение о том, что распространение английского языка происходит благодаря политике англоязычных стран, пример Гонконга показывает, что, говоря словами Д. Грэддола, поддержка ему обеспечена прежде всего требованиями родителей [45, с. 112].

Выбор регионального лингва франка по схожим мотивам наблюдается в африканских странах – бывших французских колониях. Например, в Сенегале волоф является языком, на котором говорит большинство населения, но французский остается языком обучения. Владение французским языком открывает доступ к ресурсам франкофонного мира. Схожая ситуация наблюдается на Ближнем Востоке, где языком преподавания в ОАЭ, Катаре, Кувейте, получающим все более широкое распространение, является английский язык. В Южной Африке английский вытесняет африкаанс, причем даже на уровне семейного общения, не только в сфере образования. Если поколение бабушек и дедушек родным считают африкаанс, то их внуки – уже на английском, причем этот выбор сделан их родителями, которые объясняют его теми же причинами, что и родители гонконгских студентов [46].

Внедрение и распространение лингва франка в сфере науки и образования, наблюдаемое нами сегодня, – далеко не новое явление. Таким языком в Средние века в Европе была латынь. Несмотря на дебаты в отношении мотивов выбора лингва франка, очевидно, что именно этот инструмент, как в Средние века, так и сегодня, позволяет участникам академической мобильности получать доступ к общему образовательному-научному пространству, делает возможным широкие научные коллаборации, не испытывая ограничений языкового характера.

3. «Островное» полиязычие

Следующую группу университетов отличает то, что выбор лингва франка, и в этом случае, это почти всегда английский язык, на фоне обучения на родном языке, происходит для отдельных программ. Эта ситуация распространена в тех странах, для которых английский не является родным. В европейских университетах англоязычные про-

граммы для иностранных студентов чаще всего предлагаются на уровне магистратуры и аспирантуры. В некоторых случаях, как, например, в Копенгагенском университете английский выбран в качестве языка обучения для отдельных департаментов, где он используется не только как язык обучения, но и как язык общения сотрудников, в том числе в переписке, административной работе и проч. Такая тактика языкового выбора позволяет университетам привлекать студентов, которые по тем или иным причинам не получили места в вузах англоговорящих стран. Так, согласно проведенному на примере Финляндии исследованию иностранные студенты часто выбирают обучение в этой стране в том случае, если им не удалось поступить в британский вуз [47]. Во многих странах Северной Европы стоит вопрос о том, что гравитация в сторону англоязычного образовательного пространства может негативно отразиться на развитии национальной науки и образования. Для того, чтобы сбалансировать употребление национальных языков и английского, страны Северного Совета приняли документ о «Параллельном использовании языков», который в целом направлен на защиту местных языков от наплыва английского [48]. Однако эта же политика используется некоторыми университетами для расширения домена английского языка [49].

В целом, распространение английского в странах Северной Европы подвергается критике со стороны неонационалистических партий, что в некоторых случаях приводит к ограничениям в финансировании программ для обучения иностранных студентов [50]. Такой тренд со стороны неонационалистических политиков встречает одобрение у той части общества, которая ассоциирует моноязычие, гомогенное языковое пространство нации с идеалом национального единства.

Несколько иная ситуация складывается в университетах, находящихся в странах с национальным языком, имеющим статус регионального лингва франка. В таких странах основной объем программ предлагается на национальном языке. Соответственно, языковые требования в таких университетах обычно отсылают к уровню владения национальным языком. Такая ситуация наблюдается в России и в Китае, к примеру. В описанных случаях иностранным студентам предлагается образовательная программа по достижению ими необходимого уровня локального языка. В Китае распространена практика объединения всех иностранных студентов под крышей институтов международного образования или иных специально созданных для обучения иностранных студентов подразделений университетов. Преимущественно, иностранные студенты общаются в своей среде, в меньшей степени с локальными студентами. Отчасти такая ситуация наблюдается и в России, хотя и в менее выраженном виде. Иностранные студенты находятся в собственной, достаточно замкнутой среде, как бы на острове полиязычности посреди довольно гомогенного локального языкового пространства. Такой в чем-то ограниченный подход имеет, тем не менее, свои достоинства, позволяя создать полиязычные локации, комфортные для иноязычных пользователей университетской среды внутри преимущественно моноязычного пространства.

Зачастую объемы предлагаемых на отличном от национального языка программ ограничены количеством преподавателей, владеющих этим языком. Следует упомянуть, что многие университеты в тех странах, где заявлена программа интернационализации образования, сталкиваются с проблемой недостатка иноязычной компетенции среди своих сотрудников и внедряют различные программы обучения сотрудников иностранному, прежде всего, конечно же, английскому языку. И если страны, известные в мире своей академической традицией, могут рассчитывать на то, что иностранные студенты будут заинтересованы и в обучении на локальном языке, то небольшие

государства, не имеющие такого преимущества и испытывающие недостаток иноязычных компетенций, должны иметь другие маркетинговые стратегии, чтобы достичь успеха в интернационализации своих образовательных систем. В качестве примера можно привести Вьетнам [51].

В том случае, если английский фактически используется наравне с локальным языком, что возможно, конечно, при высоком уровне языковой компетенции пользователей университетской среды, можно говорить о реальной полиязычности университета, а не просто об «островах» или «оазисах» полиязычности. Такая среда является комфортной для иноязычных пользователей, но для ее создания необходимо экстраординарное приложение усилий, выделение больших ресурсов, и, что, пожалуй, самое главное, критической массы иноязычных сотрудников и студентов. Такой подход наблюдается в Копенгагенском университете, где датский и английский языки сосуществуют, активно поддерживается изучение других иностранных языков, существует центр, координирующий эти усилия, выделены значительные финансовые и человеческие ресурсы на создание такой среды, языковая политика, закрепляющая эти намерения, является частью общей политики интернационализации вуза. Реальная полиязычность в языковой политике и практиках университета является скорее исключением, чем правилом.

Обсуждение результатов

Несмотря на то, что процесс интернационализации образования насчитывает уже не одно десятилетие, языковые политики университетов, участвующих в этом процесс, редко учитывают то, что наилучшие образовательные результаты достигаются при обучении на родном языке, что ставит местных и иностранных студентов в неравные условия. Отсутствие внимания к языковым правам и нуждам иностранных преподавателей и обучающихся может негативно сказываться на их удовлетворенности обучением и не ведет к росту лояльности к университету с их стороны. Хорошей практикой, позволяющей показать заинтересованность вуза в появлении и развитии полиязычной экологии является такой инструмент, как измерение удовлетворенности среди студентов уровнем языковой подготовки, комфортности общения в университете. Результаты таких опросов часто указывают на проблемы и позволяют совместно с их участниками предлагать решения. Положительным опытом в этом отношении обладает Тилбургский университет [52].

С другой стороны, хотя среди мировых университетов не так много лучших практик по созданию комфортной, инклюзивной языковой среды, но они есть, что может помочь заинтересованным в их разработке вузам. Важным аспектом при создании такой среды является общая осведомленность университетских преподавателей, сотрудников и студентов о принципах поликультурности и полиязычности, чему в немалой степени способствуют программы по изучению иностранных языков, политики, описывающие идеальный образ выпускника как языкового и культурного медиатора. Примером такого образа мыслей может служить уже упомянутый Стэнфордский университет, Университет Роскилле в Дании и проч. В случае, если идеология полиязычности не внедряется сознательно, в умах, что показывают проверенные в ходе данного исследования интервью и подтверждают научные изыскания на эту тему, возобладает парадигма моноязычности, на создание и продвижение которой национальные государства тратят такие значительные усилия.

Результаты наблюдений также говорят о том, что под полиязычностью чаще всего подразумевается двуязычие, а именно, сочетание в университетской языковой экологии локального и английского языка. Количеств курсов, читающихся на английском языке, во всем мире растет. Можно констатировать, что его символический капитал как среди работодателей, так и в академической среде настолько превышает сейчас вес других языков, что это приводит во многих случаях к падению интереса к обучению другим языкам. Существует опасение, что тенденция к сокращению языковых программ в меньшей степени коснется элитных вузов, что может привести к тому, что языковая подготовка станет прерогативой элит. Профессор Оксфордского университета Кэтрин Коль в интервью газете «Гардиан» обращает внимание на то, что Великобритания может достичь состояния, что языковая подготовка станет прерогативой элит, обучающихся в университетах группы Рассела [53].

Заключение

Процесс интернационализации образования насчитывает уже не одно десятилетие, однако этнокультурная и, соответственно, языковая гетерогенность университетской популяции, обозначаемая в терминах «супер-разнообразия» пока, при небольшом количестве исключений, не находит достаточного отражения в языковых политиках университетов. При этом языковая среда таких университетов по факту является полиязычной, а отсутствие признания полиязычности среди университетских сотрудников и преподавателей может приводить к эмерджентным феноменам [54].

Далеко не во всех университетах существуют политики, направленные на развитие полиязычной компетентности студентов. Отсутствие такой идеологии может приводить к ограничению доступа обучающихся к межъязыковой коммуникации в профессиональной сфере. Приобретенная в ходе изучения языков полиязычность (так называемый «искусственный билингвизм») и символическая компетентность, о формировании которой говорит К. Крамш, [55] может стать, как и было до появления массового среднего и высшего образования, уделом элиты.

Финансирование

Статья написана при поддержке гранта РФФИ (№ 17-29-09136/18).

ЛИТЕРАТУРА

1. Урри Д. Социология за пределами обществ // Виды мобильности для XXI века. М.: Изд. дом Высшей школы экономики. 2012.
2. Braidotti R. Nomadic theory: the portable Rosi Braidotti. Columbia University Press, 2011.
3. Kim T. Shifting patterns of transnational academic mobility: A comparative and historical approach // Comparative Education. 2009. Т. 45. № 3. С. 387–403.
4. Vertovec S. Talking around super-diversity // Ethnic and Racial Studies. 2019. Т. 42. № 1. С. 125–139.
5. Vertovec S. Super-diversity and its implications // Ethnic and racial studies. 2007. Т. 30. № 6. С. 1024–1054.
6. Прошина З. Г. Транслингвизм и его прикладное значение // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 2.
7. García O., Kley T. (ed.). Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments. Routledge, 2016.
8. Blommaert J., Rampton B. Language and superdiversity. MMG Working Paper 12-09. 2012.
9. Vogel, S., García, O. Translanguaging. // G. Noblit & L. Moll (Eds.), Oxford Research Encyclopedia of Education.

- Oxford: Oxford University Press. 2017.
10. Altbach P. G., Knight J. The internationalization of higher education: Motivations and realities // *Journal of studies in international education*. 2007. Т. 11. № 3–4. С. 290–305.
 11. Dimova S., Hultgren A. K., Jensen C. (ed.). *English-medium instruction in European higher education*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2015. Т. 4.
 12. Haberland H., Mortensen, J. Language variety, language hierarchy and language choice in the international university. 2012. (216). С. 1-6.
 13. Saarinen T. Internationalization of Finnish higher education – is language an issue? 2012 (216). С. 157–173.
 14. Vikulova E. A., Chiglintseva E. S. That multifacet english like: How do you like it? // *XLinguae*, 2017. Vol. 10 (3). Pp. 348-356.
 15. Riad Shams, S. M. International education management: Implications of relational perspectives and ethnographic insights to nurture international students' academic experience // *Journal for Multicultural Education*. 2017. V. 11 (3). Pp. 206–223.
 16. Merenkov A., Sushchenko A. How university students develop and meet their need for additional education // *Voprosy Obrazovaniya*. 2016. Vol. 2016 (3). Pp. 204–223.
 17. Vishnevsky, Y.R., Narkhov, D.Yu., Didkovskaya, Y.V Trends in higher vocational education: Professionalization or deprofessionalization? // *Образование и Наука*. 2018. V. 20 (1). Pp. 152–170.
 18. Williams D., Kluev A. The Entrepreneurial University: Evidence of the Changing Role of Universities in Modern Russia // *Industry and Higher Education*. 2014. Vol. 28 (4). Pp. 271–280.
 19. Hornberger N. H. Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach // *Language policy*. 2002. Т. 1. № 1. С. 27–51.
 20. Hornberger N. H. (ed.). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Multilingual Matters, 2003. Т. 41.
 21. Baker C. Foundations of bilingual education and bilingualism. Multilingual matters, 2011. Т. 79.
 22. Van der Walt C. Multilingual higher education: Beyond English medium orientations. Multilingual Matters, 2013.
 23. Haberland, H., D. Lønsmann, and B. Preisler. eds. *Language Alternation, Language Choice and Language Encounter in International Tertiary Education*. Dordrecht: Springer. 2013.
 24. Cots J. M., Llurda E., Garrett P. Language policies and practices in the internationalisation of higher education on the European margins: an introduction // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2014. Т. 35. № 4. С. 311–317.
 25. Полиязычная образовательная среда: модели, пути создания, практики / под ред. М. О. Гузиковой, А. Л. Неволиной. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. 124 с.
 26. Vila F. X., Bretxa V. (ed.). *Language policy in higher education: The case of medium-sized languages*. Multilingual Matters, 2014. Т. 158.
 27. Saarinen T., Taalas P. Nordic language policies for higher education and their multi-layered motivations // *Higher education*. 2017. Т. 73. № 4. С. 597–612.
 28. Kramsch C., Whiteside A. Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence // *Applied linguistics*. 2008. Т. 29. № 4. С. 645–671.
 29. Park J. S. Y., Wee L. *Markets of English: Linguistic capital and language policy in a globalizing world*. Routledge, 2013.
 30. Hughes R. Internationalisation of higher education and language policy // *Higher Education Management and Policy*. 2008. Т. 20. № 1. С. 1–18.
 31. Сколько иностранных студентов в России [Электронный ресурс]. URL: <https://studyinrussia.ru/actual/articles/skolko-inostrannykh-studentov-v-rossii/> (дата обращения: 22.09.2019).
 32. University of Copenhagen Bachelor Admission Requirements [Электронный ресурс]. URL: <https://studies.ku.dk/bachelor/admission-requirements/english-language-qualifications/> (дата обращения: 21.09.2019).
 33. The Language Strategy – more languages for more students [Электронный ресурс]. URL: <https://cip.ku.dk/english/strategicinitiatives/languagestrategy/> (дата обращения: 21.09.2019).
 34. Гузикова М. О., Ессяк Е. С. Модель полиязычной образовательной среды Копенгагенского университета // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. Т. 22. № 4. С. 68–83.
 35. Harvard College. English Language Proficiency [Электронный ресурс]. URL: <https://college.harvard.edu/admissions/application-process/international-applicants> (дата обращения: 20.09.2019).
 36. Kachru B. B. The English language in the outer circle // *World Englishes*. 2006. Т. 3. С. 241–255.
 37. Loos E. Language choice, linguistic capital and symbolic domination in the European Union // *Language Problems and Language Planning*. 2000. Т. 24. № 1. С. 37–53.
 38. European language degree courses abandoned by many UK universities [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theguardian.com/education/2013/oct/07/european-language-degree-courses-abandoned-universities> (дата обращения: 10.10.2019).
 39. Colleges Lose a 'Stunning' 651 Foreign-Language Programs in 3 Years [Электронный ресурс]. URL: <https://www.chronicle.com/article/Colleges-Lose-a-Stunning-/245526> (дата обращения: 10.10.2019).
 40. Stanford Language Center [Электронный ресурс]. URL: <https://language.stanford.edu> (дата обращения: 05.09.2019).

41. A Duke professor warned Chinese students to speak English. CNN (by Harmeet Kaur) [Электронный ресурс]. URL: <https://edition.cnn.com/2019/01/28/health/duke-professor-warns-chinese-students-speak-english-trnd/index.html> (дата обращения: 06.09.2019).
42. Hong Kong Population 2019 [Электронный ресурс]. URL: <http://worldpopulationreview.com/countries/hong-kong-population/> (дата обращения: 10.09.2019).
43. Li D. C. S. Towards 'Biliteracy and Trilingualism' in Hong Kong (SAR): Problems, Dilemmas, and Stakeholders' Views // *Multilingual Hong Kong: Languages, Literacies and Identities*. Springer, Cham, 2017. С. 179–202.
44. Graddol D. English next. London: British Council. 2006. p. 112 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.britishcouncil.org/learning-research-englishnext.htm> (дата обращения: 04.09.2019).
45. Anthonissen C. Bilingualism and language shift in Western Cape communities // *Stellenbosch papers in linguistics PLUS*. 2009. Т. 38. С. 61–76.
46. Lehikoinen A. Foreign-language-medium education as national strategy // *Integrating content and language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*. Maastricht : Universitaire Pers, 2004. Т. 4154.
47. Nordic Council. 2007. Deklaration om nordisk språkpolitik. Copenhagen: Nordic Council [Электронный ресурс]. URL: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:norden:org:diva-607> (дата обращения: 10.09.2019).
48. Hultgren A. K. Parallel Language Use // A. Linn (ed.) *Investigating English in Europe: Contexts and Agendas*. Berlin: Mouton, 2016. С. 158–163.
49. Denmark to cut English-language university places [Электронный ресурс]. URL: <https://thepienews.com/news/denmark-to-cut-english-language-university-places/> (дата обращения: 11.09.2019).
50. Le DM. English as a medium of instruction in tertiary education in Vietnam // *Journal of Asia TEFL*. 2012. Vol. 9. № 2. С. 97–122.
51. van Liempd, H.-G. The struggle and success of services internationalisation. EAIE Blog. 04.11.2015 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eaie.org/blog/the-struggle-and-success-of-services-internationalisation/> (дата обращения: 29.06.2019).
52. European language degree courses abandoned by many UK universities [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theguardian.com/education/2013/oct/07/european-language-degree-courses-abandoned-universities> (дата обращения: 29.08.2019).
53. Flores N., Lewis M. From truncated to sociopolitical emergence: A critique of super-diversity in sociolinguistics // *International journal of the sociology of language*. 2016. Т. 2016. № 241. С. 97–124.
54. Kramsch C., Whiteside A. Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence // *Applied linguistics*. 2008. Т. 29. № 4. С. 645–671.

REFERENCES

1. Urri D. *Sociologiya za predelami obshchestv* [Sociology Beyond Societies]. *Vidy mobil'nosti dlya XXI veka*. Moscow, Izd. dom Vyshej shkoly ekonomiki. 2012. (in Russ.)
2. Braidotti R. *Nomadic theory: the portable Rosi Braidotti*. Columbia University Press, 2011.
3. Kim T. Shifting patterns of transnational academic mobility: A comparative and historical approach. *Comparative Education*, 2009, vol. 45, no. 3, pp. 387–403.
4. Vertovec S. Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 2019, vol. 42, no. 1, pp. 125–139.
5. Vertovec S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 2007, vol. 30, no. 6, pp. 1024–1054.
6. Proshina Z. G. *Translingvizm i ego prikladnoe znachenie* [Translingualism and its applied meaning]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'*, 2017, vol. 14, no. 2. (in Russ.)
7. García O., Kley T. (ed.). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Routledge, 2016.
8. Blommaert J., Rampton B. Language and superdiversity. MMG Working Paper 12–09. 2012.
9. Vogel S., García O. Translanguaging // G. Noblit & L. Moll (Eds.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press, 2017.
10. Altbach P. G., Knight J. The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of studies in international education*, 2007, vol. 11, no. 3–4, pp. 290–305.
11. Dimova S., Hultgren A. K., Jensen C. (ed.). *English-medium instruction in European higher education*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2015, vol. 4.
12. Haberland H., Mortensen J. Language variety, language hierarchy, and language choice in the international university. *International Journal of the Sociology of Language*, 2012, issue 216, pp. 1–6. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2012-0036>
13. Saarinen T. Internationalization of Finnish higher education is language an issue? *International Journal of the Sociology of Language*, 2012, vol. 216, Pp. 157–173. doi:10.1515/ijsl-2012-0044
14. Vikulova E. A., Chiglintseva E. S. That multifacet english like: How do you like it? *XLinguae*, 2017, vol. 10 (3), pp. 348–356.

15. Riad Shams, S. M. International education management: Implications of relational perspectives and ethnographic insights to nurture international students' academic experience. *Journal for Multicultural Education*, 2017, vol. 11 (3), pp. 206–223.
16. Merenkov A., Sushchenko A. How university students develop and meet their need for additional education. *Voprosy Obrazovaniya*, 2016, vol. 2016 (3), pp. 204–223. (in Russ.)
17. Vishnevsky, Y.R., Narkhov, D.Yu., Didkovskaya, Y.V Trends in higher vocational education: Professionalization or deprofessionalization? *Obrazovanie i Nauka*, 2018, vol. 20 (1), pp. 152–170. (in Russ.)
18. Williams D., Kluev A. The Entrepreneurial University: Evidence of the Changing Role of Universities in Modern Russia. *Industry and Higher Education*, 2014, vol. 28 (4), pp. 271–280.
19. Hornberger N. H. Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language policy*, 2002, vol. 1, no. 1, pp. 27–51.
20. Hornberger N. H. (ed.). Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings. *Multilingual Matters*, 2003. vol. 41.
21. Baker C. Foundations of bilingual education and bilingualism. *Multilingual matters*, 2011. vol. 79.
22. Van der Walt C. Multilingual higher education: Beyond English medium orientations. *Multilingual Matters*, 2013.
23. Haberland, H., D. Lønsmann, and B. Preisler. eds. Language Alternation, Language Choice and Language Encounter in International Tertiary Education. Dordrecht: Springer. 2013.
24. Cots J. M., Llurda E., Garrett P. Language policies and practices in the internationalisation of higher education on the European margins: an introduction. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2014, vol. 35, no. 4, pp. 311–317.
25. *Poliyazychnaya obrazovatel'naya sreda: modeli, puti sozdaniya, praktiki* [Multilingual educational environment: models, development, practices] / pod red. M. O. Guzikovoj, A. L. Nevolinoj. Ekaterinburg, Izd-vo Ural. un-ta, 2016. 124 p.
26. Vila F. X., Bretxa V. (ed.). Language policy in higher education: The case of medium-sized languages. *Multilingual Matters*, 2014. vol. 158.
27. Saarinen T., Taalas P. Nordic language policies for higher education and their multi-layered motivations. *Higher education*, 2017, vol. 73, no. 4, pp. 597–612.
28. Kramsch C., Whiteside A. Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. *Applied linguistics*, 2008, vol. 29, no. 4, pp. 645–671.
29. Park J. S. Y., Wee L. Markets of English: Linguistic capital and language policy in a globalizing world. Routledge, 2013.
30. Hughes R. Internationalisation of higher education and language policy. *Higher Education Management and Policy*. 2008, vol. 20, no. 1, pp. 1–18.
31. *Skol'ko inostrannykh studentov v Rossii* [How many international students does Russia count?]. Available at: <https://studyinrussia.ru/actual/articles/skolko-inostrannykh-studentov-v-rossii/> (accessed 22 September 2019).
32. University of Copenhagen Bachelor Admission Requirements. Available at: <https://studies.ku.dk/bachelor/admission-requirements/english-language-qualifications/> (accessed 22 September 2019).
33. The Language Strategy – more languages for more students. URL: <https://cip.ku.dk/english/strategicinitiatives/languagestrategy/> (accessed 22 September 2019).
34. Guzikova M. O., Essyak E. S. *Model' poliyazychnoj obrazovatel'noj sredy Kopenhagenskogo universiteta* [Model of multilingual environment of the University of Copenhagen]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2018, vol. 2, no. 4, pp. 68–83.
35. Harvard College. English Language Proficiency. Available at: <https://college.harvard.edu/admissions/application-process/international-applicants> (accessed 22 September 2019).
36. Kachru B. B. The English language in the outer circle. *World Englishes*, 2006, vol. 3, pp. 241–255.
37. Loos E. Language choice, linguistic capital and symbolic domination in the European Union. *Language Problems and Language Planning*, 2000, vol. 24, no. 1, pp. 37–53.
38. European language degree courses abandoned by many UK universities. Available at: <https://www.theguardian.com/education/2013/oct/07/european-language-degree-courses-abandoned-universities> (accessed 22 September 2019).
39. Colleges Lose a 'Stunning' 651 Foreign-Language Programs in 3 Years. Available at: <https://www.chronicle.com/article/Colleges-Lose-a-Stunning-/245526> (accessed 22 September 2019).
40. Stanford Language Center. Available at: <https://language.stanford.edu> (accessed 22 September 2019).
41. A Duke professor warned Chinese students to speak English. CNN (by Harmeet Kaur). Available at: <https://edition.cnn.com/2019/01/28/health/duke-professor-warns-chinese-students-speak-english-trnd/index.html> (accessed 22 September 2019).
42. Hong Kong Population 2019. Available at: <http://worldpopulationreview.com/countries/hong-kong-population/> (accessed 22 September 2019).
43. Li D. C. S. Towards 'Biliteracy and Trilingualism' in Hong Kong (SAR): Problems, Dilemmas, and Stakeholders' Views. *Multilingual Hong Kong: Languages, Literacies and Identities*. Springer, Cham, 2017. pp. 179–202.
44. Graddol D. English next. London: British Council. 2006. p. 112. Available at: <http://www.britishcouncil.org/learning-research-englishnext.htm> (accessed 22 September 2019).
45. Anthonissen C. Bilingualism and language shift in Western Cape communities. *Stellenbosch papers in linguistics PLUS*, 2009, vol. 38, pp. 61–76.

46. Lehtikoinen A. Foreign-language-medium education as national strategy. *Integrating content and language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*. Maastricht : Universitaire Pers, 2004. V. 4154.
47. Nordic Council. 2007. Deklaration om nordisk språkpolitik. Copenhagen: Nordic Council. Available at: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:norden:org:diva-607> (accessed 10 September 2019).
48. Hultgren A. K. Parallel Language Use // A. Linn (ed.) *Investigating English in Europe: Contexts and Agendas*. Berlin: Mouton. 2016. Pp. 158–163.
49. Denmark to cut English-language university places. Available at: <https://thepienews.com/news/denmark-to-cut-english-language-university-places/> (accessed 11 September 2019).
50. Le DM. English as a medium of instruction in tertiary education in Vietnam. *Journal of Asia TEFL*. 2012, vol. 9, no. 2, pp. 97–122.
51. van Liempd, H.-G. The struggle and success of services internationalisation. EAIE Blog. 04.11.2015. Available at: <http://www.eaie.org/blog/the-struggle-and-success-of-services-internationalisation/> (accessed 10 September 2019).
52. European language degree courses abandoned by many UK universities. Available at: <https://www.theguardian.com/education/2013/oct/07/european-language-degree-courses-abandoned-universities> (accessed 10 September 2019).
53. Flores N., Lewis M. From truncated to sociopolitical emergence: A critique of super-diversity in sociolinguistics. *International journal of the sociology of language*, 2016, issue 241, pp. 97–124.
54. Kramsch C., Whiteside A. Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. *Applied linguistics*, 2008, vol. 29, no. 4, pp. 645–671.

Информация об авторе

Гузикова Мария Олеговна
(Россия, г. Екатеринбург)

Доцент, кандидат исторических наук, зав. кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках Уральского гуманитарного института

Уральский федеральный университет имени первого

Президента России Б. Н. Ельцина

E-mail: m.o.guzikova@urfu.ru

ORCID ID: 0000-0001-6550-4814

Scopus ID: 57193267184

Information about the author

Maria O. Guzikova

(Russia, Ekaterinburg)

Assistant professor, PhD in Science in history, Head of the Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages

Ural Institute of Humanities,
Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin

E-mail: m.o.guzikova@urfu.ru;

ORCID ID: 0000-0001-6550-4814;

Scopus ID: 57193267184



А. М. Плотникова, М. В. Слаутина

Идеографические словари в практике преподавания лингвистических дисциплин

В школьной и вузовской практике преподавания русского языка как иностранного, русского языка как неродного и иностранных языков словари, в которых лексика систематизирована по тематическим или семантическим классам, могут применяться для пополнения словарного запаса учащихся, теоретического осмысления лексики как системы взаимодействующих классов слов. Идеографические словари служат средством изучения языковой концептуализации и категоризации мира и, следовательно, становятся источником лингвокультурологических сведений, значимых для межкультурной коммуникации. Будучи словарями активного типа, идеографические словари служат реализации коммуникативных задач, а принцип системности соответствует особенностям организации когнитивной системы человека и ментального лексикона. Концепция идеографических словарей, создаваемых учеными Уральской семантической школы под руководством Л. Г. Бабенко, базируется на денотативном подходе к формированию классов слов. Слова, входящие в один класс, толкуются через базовый идентификатор, например, словарные толкования всех глаголов поведения начинаются с идентификатора 'вести себя'. Идеографический принцип позволяет уйти от замкнутого круга в толкованиях слов. Макроструктура идеографического словаря организована по принципам иерархичности и пересекаемости семантических классов. Идеографический словарь рассматривается в аспекте его использования в учебном процессе как при изучении системной организации языка, так и для развития коммуникативных навыков. Представлены примеры заданий, направленных на формирование профессиональных компетенций студента-филолога.

Ключевые слова: идеографические словари, классы слов, лексикография, словарные дефиниции, преподавание языка, коммуникативная компетенция

Ссылка для цитирования:

Плотникова А. М., Слаутина М. В. Идеографические словари в практике преподавания лингвистических дисциплин // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 172-182.
doi: 10.32744/pse.2019.6.14



A. M. PLOTNIKOVA, M. V. SLAUTINA

Ideographic dictionaries in the practice of teaching linguistic disciplines

Dictionaries with systematic vocabulary by thematic or semantic classes are in demand in school and university practice of teaching Russian as a foreign language, Russian as a non-native language, and foreign languages. Such dictionaries can be used to replenish the students' vocabulary and theoretically comprehend the vocabulary as a system of interacting word classes. Ideographic dictionaries serve as a means of studying linguistic conceptualization and categorization of the world and, therefore, they become a source of linguistic and cultural information relevant to intercultural communication. Ideographic dictionaries are active type dictionaries, which contributes to the implementation of communicative tasks in the learning process. The principle of consistency of ideographic dictionaries corresponds to the organization of the person's cognitive system and the mental lexicon. The article discusses the concept of ideographic dictionaries created by scientists of the Ural semantic school under the guidance of L. G. Babenko. This concept is based on the denotative approach to the formation of word classes. Words in the same class are interpreted through a basic identifier, for example, dictionary interpretations of all behavioral verbs begin with the identifier 'behave'. The ideographic principle allows to avoid the circle in the interpretation of words. The macrostructure of the ideographic dictionary is organized according to the principles of hierarchy and intersection of semantic classes. The study of the ideographic dictionary is considered in the aspect of its use in the educational process in two directions: in the study of the systematic language organization and for the development of communication skills. Examples of tasks aimed at the formation of professional competencies of a philologist student are presented.

Key words: ideographic dictionaries, word classes, lexicography, dictionary definitions, language teaching, communicative competence

For Reference:

Plotnikova, A. M., & Slautina, M. V. (2019). Ideographic dictionaries in the practice of teaching linguistic disciplines. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 172-182. doi: 10.32744/pse.2019.6.14

Введение

Идеографические словари, в которых лексика представлена в виде систематизированных по семантическим или тематическим принципам классов слов, создаются в учебных целях и позиционируются как словари учебного типа. Целью статьи является рассмотрение возможностей использования словарей в преподавании лингвистических дисциплин и систематизация тех задач, которые могут быть решены в методике преподавания языка.

В последние годы идеографические словари, помимо своей основной прикладной задачи, становятся источником научных исследований, направленных на реконструкцию языковой картины мира. Лингвокультурологическая ориентированность идеографических словарей декларируется их составителями, что отражено как в названиях словарей: «Русский идеографический словарь: Мир человека и человек в окружающем его мире» [11], Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентации [6], так и во вводных частях [13]. Задача идеографического словаря – «возбуждать в сознании пользователя крупные блоки единиц, связанные с отражением действительности» [5, с. 155]. Отмечая перспективность идеографического описания синонимических рядов внутри семантических групп и полей, Л. Г. Бабенко указывает, что «такой словарь по-новому представляет картину действительности, отображаемую русскими синонимами» [2, с. 14].

Принципы классификации лексических единиц в идеографических словарях зависят от множества факторов: объема словника, охвата частей речи, ориентированности на денотативные или семантические принципы распределения слов, степени дробности типологии, дифференциации значений и др. Л. Г. Бабенко, указывая на единство основного принципа идеографических словарей – «от понятия к слову», пишет, что «сам набор понятий, базовых категорий, формирующих семантические поля, пересекается, но не совпадает в полном объеме в разных словарях», что дает основания для вывода о том, что «идеографический словарь, являя собой отображение знаний человека о мире, в то же время представляет собой и интерпретацию мира с позиций лексикографа как интерпретатора с учетом его научных установок, лексикографических принципов и даже особенностей его как языковой личности» [1, с. 10].

В связи с тенденцией к цифровизации и расширением технических возможностей, значимым является не только макроструктура словаря и способы семантизации его единиц, но и формат воплощения словарей, появляются электронные тезаурусы, что отражает тенденцию цифровизации в учебном процессе как задачи современного образования [16; 18; 26].

В ряде зарубежных словарей семантизация осуществляется, помимо вербального, невербальным способом (в бумажных версиях применяются визуальные образы, а в мультимедийных словарях вокабула может быть озвучена). И. Г. Милославский отмечает: «На мой взгляд, в русской лексикографии можно и нужно как можно шире использовать для толкования значения слов визуальные средства, представляя значение слов в виде соответствующих изображений. Это чрезвычайно легко сделать для множества русских существительных, обозначающих, например, части тела (от нос до кадык), различного рода артефакты, включающие различные предметы быта и техники (ковер, кадушка, каланча, калитка, камин, карандаш, кастрюля, утюг и т. п.) [8, с. 35].

Действительно, используемый в мультимедийных словарях аудиовизуальный способ обеспечивает мозаичный принцип восприятия в отличие от линейного способа, свойственного традиционным толковым словарям. Е. П. Иванова, исследующая словари современного французского языка, пишет: «Трехмерное гипертекстовое пространство, отличающее электронный словарь от бумажного, приводит к стиранию традиционных жанровых границ внутри лексикографического поля и открывает принципиально новые возможности семантизации лексической единицы и создания виртуального лексического пространства, в частности, путем использования иконических элементов и звукового сопровождения, которые, в свою очередь, характеризуются качественной неоднородностью» [4, с. 13]. Безусловно, звуковое сопровождение особенно актуально для некоторых типов слов, например, междометий и тех лексических единиц, которые обозначают и характеризуют разнообразные звуки, а использование иконических знаков оказывается особенно важным для толкований устаревших слов, референты которых зачастую неизвестны современному читателю.

Стремление к новым формам представления словарной информации (иллюстративный материал, использование гиперссылок), ориентация на объемные корпуса текстов при семантизации слова, стремление к вычленению прототипической информации, сохранение баланса объективного и субъективного в толкованиях слов, включение в зону иллюстраций культурно маркированной информации – все это особенности современных словарей.

Материалы и методы

Несмотря на существенные различия между идеографическими словарями, лексика в них представлена таким способом, что образующие её подсистемы оказываются организованными иерархически, при этом одни из систем относительно автономны, другие активируют смежные подсистемы. Идея пересечения лексических парадигм, нашедшая отражение как в теоретических работах [12], так и в лексикографических проектах, становится основанием для выделения особых типов совмещенных значений. Например, по данным словаря-тезауруса синонимов русской речи [13], синонимический ряд с доминантой *лицемерие* зафиксирован в группе «Неискренность», входящей в денотативную сферу «Эмоции», а также в группе «Честное и нечестное поведение человека», относящейся к денотативной зоне, обозначенной как «Социальная сфера жизни человека». Включение данных единиц в обе группы представляется вполне оправданным и обусловленным комплексной семантикой, зафиксированной и в толкованиях традиционных словарей, ср.: *лицемерие* – ‘поведение, прикрывающее неискренность, злонамеренность притворным чистосердечием, добродетелью’ [9].

Такое взаимодействие идеографических классов, казалось бы, делает менее прозрачной сетку идеографического словаря. В то же время фасетный принцип классификации, используемый в идеографических словарях коллектива под руководством Л. Г. Бабенко, известного как Уральская семантическая школа, позволяет увидеть комплексность, разветвленность, гибкость системы пересекающихся классов слов, что определяет широкие возможности выражения разнообразных семантических и прагматических контекстных смыслов.

Идеографические словари разных видов обнаруживают единодушие в выделении некоторых семантических классов. Во всех идеографических словарях выделяется

группа «Страх», однако состав этой группы не совпадает. В РСС в неё включаются слова *беспокойство, тревога, треволнение, нетерпение*, в то время как в Словаре-тезаурусе синонимов русской речи они выделены в самостоятельную группу «Беспокойство». В обоих словарях в группу «Страх» не включаются слова, связанные с внешним проявлением страха, такие как *дрожь, оцепенеть, похолодеть* и др. Слова, характеризующие внешние проявления эмоций в словарях-тезаурусах английского языка, обычно включаются в ту же статью, что и обозначение эмоции. Кроме того, в словаре «Roget's Superthesaurus» в словарной статье «fearful» выделено две подгруппы: в первую группу входят прилагательные, описывающие состояние субъекта, который испытывает страх, во вторую группу включены прилагательные, описывающие объект, внушающий субъекту страх. Во второй группе среди других перечислены прилагательные, связанные с состоянием организма человека, испытавшего страх (*hairraising, bloodcurdling, adrenalizing, heart-pounding, paralyzing*) [20, с. 233]. В других словарях английского языка отмечена связь между эмоцией страха и состоянием шока, появляющимся при возникновении неожиданной и потенциально опасной для человека ситуации [17].

Несомненно, причины расхождения состава групп обусловлены концепцией каждого словаря. Кроме того, словарь не может игнорировать факты языковой системы, которая фиксирует аномалии и не замечает норму. Вероятно, существуют также лингвокультурологические причины несовпадения состава идеографических классов.

Идеографические словари предоставляют богатый материал для наблюдений и исследований сопоставительного характера. Одной из характерных черт языковой картины мира является ее салиентность, избирательность. Важность для носителей языка того или иного фрагмента действительности обуславливает множественность и вариативность лексических средств его репрезентации, что должно быть учтено при анализе языков [19; 22; 25], так и при анализе структуры и особенностей функционирования языка в виде различных дискурсов в их культурном [15; 21] и техническом [23; 24] типах. Хотя действительность, как известно, имеет континуальный характер, в языке отображаются значимые по каким-либо причинам фрагменты мира [16; 27]. Для русского языка важными являются такие поведенческие модели, как обман, баблство, хвастовство, безрассудство, грех, своеволие, скупость, безделье – именно они получили словесное воплощение в упорядоченной системе глаголов поведения. Семантическая плотность той или иной группы слов, детализация наименования, выделение смысловых оттенков являются сигналом лингвистической ценности внеязыкового объекта.

Словарная статья толково-идеографического словаря в целом организована по тем же принципам, что и словарная статья толкового словаря. Однако описание слова не изолировано, а в составе идеографической рубрики «накладывает определенные обязательства» на авторов-составителей. Так, очевидно, в идеографическом словаре невозможны отсылочные дефиниции типа «*Золотой. 1. См. золото*», типичные для традиционных толковых словарей. Необходимость более точной дифференциации семантики членов одной микропарадигмы исключает использование «замкнутого круга» в толкованиях, когда два семантически связанных слова определяются друг через друга.

Более детально описываются семантические различия между членами одной группы, что приводит к расширению толкования, включению в него энциклопедической, культурологической информации. Например: Секта, -ы, ж. Религиозное объ-

единение (община), возникающее как оппозиция какому-либо вероучению, претендующее на исключительность своей доктрины и стремящееся к изоляции, члены которого должны строго соблюдать определенные нравственные требования и ритуальные предписания [3].

Перед лексикографом стоит задача оптимизации толкования, предполагающая, во-первых, определение набора компонентов, формирующих достаточность словарной дефиниции, а во-вторых, создание такого метаязыка толкований, который не допускает неоднозначность, противоречивость информации. Лексикограф оказывается перед необходимостью сохранения баланса между научным знанием и обыденными представлениями о мире, получающими отображение в слове и требующими фиксации в словаре. Этот баланс значим также для словарных толкований традиционных толковых словарей, однако идеографический словарь в силу сознательного демонстрирования сходств и различий между словами делает более сложной решение проблемы толкования. В словарях Уральской семантической школы в основе моделирования макро- и микроструктуры словаря лежит принцип толкования, основанный на выделении типовой семантики группы и толковании всех единиц, входящих в группу, через базовый идентификатор. В качестве такого идентификатора выступает слово, определяемо при помощи метода ступенчатой идентификации и выступающее в качестве гиперонима по отношению к членам группы.

Набор иных компонентов, помимо базового идентификатора, оказывается специфичным для каждой из групп, например, для лексико-семантической группы глаголов движения в качестве таких компонентов выступают направление, способ, среда. Совокупность этих компонентов образует семантический комплекс.

Кроме того, словарная статья толково-идеографического словаря, помимо «традиционной» для толковых словарей фонетической, грамматической, семантической, стилистической информации и примеров употребления, включает другие словарные зоны. Так, в словарных статьях содержится указание на наличие синонимов и антонимов и приводятся английские и немецкие эквиваленты. Например: Валиться, несов. (сов. *свалиться*). Двигаясь вниз всей массой, объемом, потеряв опору и не устояв, падать (упасть); *син.* обрушиваться [Англ. *impf. to collapse, fall down or inwards suddenly as a result of pressure or loss of strength or support; to topple. Нем. einstürzen, zusammenstürzen, (um, zusammen) fallen*]. Опускаться, несов. (сов. *опуст'иться*). Двигаясь откуда л. сверху, перемещаться (переместиться) вниз, занять более низкое положение в пространстве; *ант.* подниматься [Англ. *impf. to go down, come down; to sink (into); to climb down. Нем. sinken, heruntersteigen*] [14].

Лексикографическая параметризация слова в идеографическом словаре основана на идее комплексного, многоаспектного представления значения слова, такое представление должно учитывать место слова в лексической системе языка и его парадигматические и синтагматические связи.

Результаты

Указанные факторы позволяют использовать идеографические словари в преподавании лингвистических дисциплин и рекомендовать следующие типы заданий.

Задания, направленные на усвоение системы языка.

Упражнение 1. Рассмотрите состав семантической группы «Обычность/исключи-

тельность» в Словаре-тезаурусе синонимов русской речи [13]. Составьте синонимические и антонимические парадигмы из слов, входящих в состав данных групп.

Упражнение 2. Найдите минимальное количество дифференциальных признаков, с помощью которых можно было бы разграничить слова, объединенные категориально-лексической семой 'вместилище':

Авоська, аквариум, ампула, амфора, бадья, бак, банка, бидон, бочка, бурдюк, бутылка.

Дополните список словами, которые, по вашему мнению, входят в данную денотативно-идеографическую группу. Проверьте себя по Толково-идеографическому словарю русских существительных.

Задания, направленные на формирование языковой компетенции.

Упражнение 3. Соотнесите значения многозначного прилагательного *золотой* в предложениях с толкованиями, представленными ниже. В какие денотативно-идеографические группы входят разные лексико-семантические варианты прилагательного *золотой*? Проверьте свое предположение по Словарю-тезаурусу прилагательных русского языка.

1. Белое платье было торжественно, **золотые** роскошные волосы странно зажигались тысячами огней (В. Хлебников). 2. В 1928 году на развалинах города Кнос на острове Крит было обнаружено **золотое** кольцо, согласно преданию принадлежавшее легендарному критскому царю Миносу. 3. Но охотнее всего шел он [Гагарин] к курсантам летных училищ, как бы возвращался в собственную юность, в ее лучшую, **золотую** пору (Ю. Нагибин). 4. Все пройдет... все пройдет... ты моя **золотая**... моя хорошая девочка... не болей... не надо... (М. Трауб). 5. Вася Горчаков, сутулый неразговорчивый парень с длинными, постоянно тревожными руками и с втянутой в плечи большой головой, был **золотой** работник в лесу (В. Распутин).

Толкования: а) сделанный из золота; б) цвета золота, блестяще-желтый; в) *перен.* счастливый, благоприятный; г) *перен.* прекрасный, замечательный; д) *перен.* дорогой, любимый.

3. Задания, направленные на развитие лексикографической компетенции.

Упражнение 4. Сравните толкования данных слов в традиционном толковом словаре и в Большом толковом словаре русских существительных под ред. Л. Г. Бабенко [3]. Какие преимущества дает идеографический принцип расположения материала в словаре?

Упражнение 5. Опишите самостоятельно значение лексем, относящихся к лексико-семантической группе глаголов повреждения неодушевленного объекта. Сравните свои толкования с толкованиями из Толкового словаря русских глаголов. Определите категориально-лексические семы, по которым данные глаголы объединены в лексико-семантическую группу; выявите в значениях данных глаголов семы дифференциального характера; определите семантический комплекс (типовой набор сем) данной группы.

4. Задания, направленные на формирование лингвокультурной компетенции.

Упражнение 6. Известно, что важные для носителей языка фрагменты действительности являются наиболее «разработанными» в языке. Учитывая количественный критерий (число лексических единиц, входящих в денотативно-идеографическую группу, объем синонимического ряда), проанализируйте денотативные сферы «Религия», «Эмоции», «Родственные отношения», «Экономика» и др. и выявите ключевые фрагменты русской языковой картины мира.

5. Задания, направленные на развитие коммуникативных навыков.

Упражнение 7. Охарактеризуйте типовую сочетаемость прилагательных, входящих в группу «Масти животных» в Словаре-тезаурусе прилагательных русского языка. Ис-

пользуйте для подбора иллюстративного материала алфавитную часть этого словаря. Какие прилагательные этой группы имеют свободные, а какие – фразеологически связанные значения?

Буланый, бурый, вороной, гнедой, гнедопегий, игрневый, игрений, караковый, карий, каурый, маститый, мышастый, одношерстный, пегий, разномастный, разнопёрый, разношёрстный, саврасый, сивый, черепаховый, чубарый.

Упражнение 8. Принцип «синонимической симметрии» заключается в том, что в двух синонимических рядах с оппозитивным значением каждый член одного ряда антонимичен каждому члену противоположного и всему ряду в целом. Проверьте, действует ли этот принцип в отношении оппозитивных синонимических рядов из Словаря-тезауруса синонимов русской речи:

Дешевый, доступный, малоценный недорогой, общедоступный, разг. грошовый, разг. копеечный, разг. Малостоящий.

Дорогой, дорогостоящий, недешевый, недоступный, разг. шутил. Бесценный.

Такого рода задания, используемые на занятиях по лексикологии и лексикографии русского языка в вузовской практике, способствуют развитию профессиональных компетенций студента. Следует сказать и о возможностях использования работы над словарем как проектной деятельности, предполагающей создание отдельных типов идеографических словарей (например, словаря обращений, словаря терминов, входящих в одну терминосистему, авторского идеографического словаря).

Заключение

Гнездовой, а не алфавитный способ представления информации дает больше возможностей для использования идеографического словаря в учебном процессе. Семантическое расстояние между лексическими единицами, входящими в одну идеографическую группу, оказывается меньше, чем при алфавитном способе подачи материала, что обеспечивает большую точность при выявлении семантической идеи микропарадигмы и семантики ее членов, так как микросистема (денотативно-идеографическая группа, лексико-семантическая группа) создает особый контекст для входящих в нее элементов, в этом случае значение слова «поддерживается» значениями других членов парадигмы, а словарь в целом предстает как некий свертхтекст. Кроме того, при идеографическом описании лексики сама понятийная сетка становится носителем культурной информации, т.к. репрезентирует способ категоризации мира, принятый в данном языковом сообществе.

Идеографический словарь (особенно толково-идеографический) адресован самому широкому кругу пользователей. Во-первых, он сам может быть основой для серьезных научных изысканий. Во-вторых, в практике преподавания лингвистических дисциплин в вузе такой словарь является источником материала для систематизации знаний, полученных при изучении лексики как родного языка, так и иностранных. Изучение слова не изолированно, а в составе парадигматической группировки актуализирует представление о языке как системе и облегчает усвоение семантики слова, поэтому идеографический словарь может активно применяться на занятиях по русскому языку как иностранному. В-третьих, использование идеографического словаря в школьной практике преподавания русского языка обогащает словарный запас, развивает языковое чутье, а сопоставление семантических групп в разных языках может

способствовать усилению межпредметных связей. Наконец, перспективным представляется создание терминологических и отраслевых идеографических словарей, которые в системе профессионального образования выполняют множество задач, связанных с формированием профессиональной языковой личности.

Финансирование

Исследование выполнено при поддержке Программы повышения конкурентоспособности УрФУ на 2013–2020 гг. (номер соглашения 02.А03.21.0006).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабенко Л. Г. Классы слов в аспекте идеографической лексикографии: принципы выделения, формирования состава и описания // *Динамика языковых и культурных процессов в современной России*. № 5. 2016. С. 10–14.
2. Бабенко Л. Г. Предисловие // *Словарь-тезаурус синонимов русской речи* / Под ред. Л. Г. Бабенко. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2007.
3. *Большой толковый идеографический словарь русских существительных* / Под общ. ред. Л. Г. Бабенко. Екатеринбург: Изд-во АРТ-ПРЕСС КНИГА, 2005. 864 с.
4. Иванова Е. П. Семантизация имени существительного во французских толковых и энциклопедических словарях XVII–XXI вв. (эволюция определений наименований гидрометеоров): автореф. ...д-ра филол. наук. СПб., 2008. 45 с.
5. Караулов Ю. Н. *Общая и русская идеография*. М.: Либроком, 2010. 360 с.
6. *Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентации* / под общ. ред. Л. Г. Бабенко. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2010. 340 с.
7. *Лексическая основа русского языка: Комплексный учебный словарь* / Под ред. В. В. Морковкина. М.: Русский язык, 1984. 1168 с.
8. Милославский И. Г. Возможные усовершенствования денотативной зоны толкования русских существительных в словаре // *Слово. Словарь. Словесность: Текст словаря и контекст лексикографии: Материалы Всеросс. науч. конф. Санкт-Петербург. 11–13 ноября 2009 г.* СПб.: СПГА, 2010. С. 35–38.
9. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. *Толковый словарь русского языка*. 2-е изд., испр. и доп. М.: АЗЪ, 1994. 928 с.
10. *Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам значений и слов.* / Под общей ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Азбуковник, 1998. 630 с. Т. III.
11. *Русский идеографический словарь: Мир человека и человек в окружающем его мире (80 концептов, относящихся к духовной, ментальной и материальной сферам жизни человека)* // Отв. ред. акад. Н. Ю. Шведова. М.: Азбуковник, 2011. 1032 с.
12. *Русская глагольная лексика: пересеканность парадигм: Памяти Э. В. Кузнецовой* / Под общ. ред. Л. Г. Бабенко. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1997. 556 с.
13. *Словарь-тезаурус синонимов русской речи* / Под общ. ред. Л. Г. Бабенко. М.: Издательство АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2007. 512 с.
14. *Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы. Английские эквиваленты* / Под ред. Л. Г. Бабенко. М., 1999.
15. Grishaeva E. I., Shumkova V. A. Traditional orthodox media: discourse structure and functioning features [Традиционалистские православные медиа: структура дискурса и особенности функционирования] // *Monitoring Obshchestvennogo Mneniya: Ekonomicheskie i Sotsial'nye Peremeny*. 2018. Vol. 144(2). Pp. 291–308. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2018.2.17>
16. Shutaleva A. V., Putilova E. A., Ivanova E. V. Problem of welfare of society and challenges for modern university // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2018. Vol. 50 "RPTSS 2018 – INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH PARADIGMS TRANSFORMATION IN SOCIAL SCIENCES". FUTURE ACAD. Pp. 1078–1087.
17. *The Concise Oxford Thesaurus* / ed. by M. Waite. 2nd ed. Oxford; New York: Oxford University Press, 2002. 974 p.
18. Tomyuk O., Shutaleva A., Dyachkova M., Fayustov A., Novgorodtseva A. University Positioning in Modern World // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2019. Vol. 333 "Humanities and Social Sciences: Novations, Problems, Prospects" (HSSNPP 2019). Pp. 641–645.
19. Kiselev Y., Krizhanovsky A., Braslavski P., Menshikov I., Mukhin M., Krizhanovskaya N. Russian lexicographic landscape: A tale of 12 dictionaries // *Komp'yuternaja Lingvistika i Intellektual'nye Tehnologii*. 2015. Vol. 1. Pp. 254–271.
20. McCutcheon M. *Roget's Superthesaurus*. 3rd ed. Cincinnati, Ohio: Writer's Digest Books, 2003. 672 p.
21. Mikhailova O., Mikhailova Y. Ideological adapting of orthodox vocabulary in Soviet and post-Soviet dictionaries //

- Przeglad Wschodnioeuropejski. 2017. Vol. 8 (2). Pp. 297–305.
22. Olkhovikov G. K., Schroeder-Heister P. On flattening elimination rules // *Review of Symbolic Logic*. 2014. Vol. 7 (1). Pp. 60–72.
 23. Ustalov D. A. Expanding hierarchical contexts for constructing a semantic word network // *Komp'juternaja Lingvistika i Intellektual'nye Tehnologii*. 2017. Vol. 1(16). Pp. 360–372.
 24. Ustalov D., Panchenko A., Biemann C. Watset: Automatic induction of synsets from a graph of synonyms // *ACL 2017 – 55th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, Proceedings of the Conference (Long Papers)*. 2017. Vol 1. Pp. 1579–1590. <https://doi.org/10.18653/v1/P17-1145>
 25. Vikulova E. A., Chiglintseva E. S. That multifacet english like: How do you like it? // *XLinguae*. 2017. Vol. 10(3). Pp. 348–356.
 26. Vishnevsky Y. R., Narkhov D. Yu., Didkovskaya Y. V. Trends in higher vocational education: Professionalization or deprofessionalization? // *Obrazovanie i Nauka*. 2018. Vol. 20 (1). Pp. 152–170.
 27. Wierzbicka A. *Emotions across Languages and Cultures: Diversity and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 361 p.

REFERENCES

1. Babenko L. G. Klassy slov v aspekte ideograficheskoy leksikografii: printsipy vydeleniya, formirovaniya sostava i opisaniya. *Dinamika Yazykovykh i Kul'turnykh Protsessov V Sovremennoy Rossii*, 2016, no. 5, pp. 10–14. (in Russ.)
2. Babenko L. G. Predislovie / Slovar'-tezaurus sinonimov russkoj rechi / Pod red. L.G. Babenko. Moscow, AST-PRESS Publ., KNIGA, 2007. (in Russ.)
3. Bol'shoj tolkovyj ideograficheskij slovar' russkih sushchestvitel'nyh / Pod obshch. red. L. G. Babenko. Ekaterinburg: Izd-vo ART-PRESS KNIGA, 2005. 864 p. (in Russ.)
4. Ivanova E. P. Semantization of a noun in French explanatory and encyclopedic dictionaries XVII–XXI. Abstract of Cand. Diss., SPb., 2008. 45 p. (in Russ.)
5. Karaulov Yu. N. Obshchaya i russkaya ideografiya. Moscow, Librokom Publ., 2010. 360 p. (in Russ.)
6. Kontseptosfera russkogo yazyka: klyuchevye kontsepty i ikh reprezentatsii / pod obshch. red. L. G. Babenko. Ekaterinburg, Ural. un-t Publ., 2010. 340 p. (in Russ.)
7. Leksicheskaya osnova russkogo yazyka: Kompleksnyy uchebnyy slovar' / Pod red. V.V. Morkovkina. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 1984. 1168 p. (in Russ.)
8. Miloslavskij I. G. Possible modernizations of the denotative zone in the interpretation of Russian nouns in a dictionary. *Word. Vocabulary. Language: Vocabulary text and lexicographical context: the materials of Russian science conference*. 2009. Saint-Petersburg, CPGA Publ., 2010, pp. 35–38. (in Russ.)
9. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. 2-e izd., ispr. I dop.* Moscow, AZ Publ., 1994. 928 p. (in Russ.)
10. *Russkiy semanticheskij slovar'. Tolkovyy slovar', sistematizirovannyy po klassam znacheniy i slov.* / RAN. In-t rus. yaz.; Pod obshchey red. N. Yu. Shvedovoy. Moscow, Azbukovnik Publ., 1998. 630 p. T. III. (in Russ.)
11. *Russkiy ideograficheskij slovar': Mir cheloveka i chelovek v okruzhayushchem ego mire (80 kontseptov, otnosyashchikhsya k dukhovnoy, mental'noy i material'noy sferam zhizni cheloveka)* / Otv. red. akad. N. Yu. Shvedova. Moscow, Azbukovnik Publ., 2011. 1032 p. (in Russ.)
12. *Russkaya glagol'naya leksika: peresekaemost' paradigm: Pamyati E. V. Kuznetsovoy* / red. L.G. Babenko. Ekaterinburg, Ural. un-t Publ., 1997. 556 p. (in Russ.)
13. *Slovar'-tezaurus sinonimov russkoj rechi. Pod obshch. red. prof. L. G. Babenko*. Moscow, AST-PRESS KNIGA Publ., 2007. 512 p. (in Russ.)
14. *Tolkovyy slovar' russkih glagolov: Ideograficheskoe opisanie. Si-nonimy. Antonimy. Anglijskie ekvivalenty* / red. L. G. Babenko. Moscow, TISRG Publ., 1999. (in Russ.)
15. Grishaeva E. I., Shumkova V. A. Traditional orthodox media: discourse structure and functioning features. *Monitoring Obshchestvennogo Mneniya: Ekonomicheskie i Sotsial'nye Peremeny*, 2018, vol. 144 (2), pp. 291–308. doi: 10.14515/monitoring.2018.2.17 (in Russ.)
16. Shutaleva A. V., Putilova E. A., Ivanova E. V. Problem of welfare of society and challenges for modern university. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2018, vol. 50. "RPTSS 2018 – INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH PARADIGMS TRANSFORMATION IN SOCIAL SCIENCES". FUTURE ACAD, pp. 1078–1087.
17. *The Concise Oxford Thesaurus* / ed. by M. Waite. 2nd ed. Oxford; New York: Oxford University Press, 2002. 974 p.
18. Tomyuk O., Shutaleva A., Dyachkova M., Fayustov A. Novgorodtseva A. University Positioning in Modern World. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 2019, vol. 333. "Humanities and Social Sciences: Novations, Problems, Prospects" (HSSNPP 2019), pp. 641–645.
19. Kiselev Y., Krizhanovskiy A., Braslavski P., Menshikov I., Mukhin M., Krizhanovskaya N. Russian lexicographic landscape: A tale of 12 dictionaries. *Komp'juternaja Lingvistika i Intellektual'nye Tehnologii*, 2015, vol. 1, pp. 254–271.
20. McCutcheon M. *Roget's Superthesaurus*. 3rd ed. Cincinnati, Ohio: Writer's Digest Books, 2003. 672 p.
21. Mikhailova O., Mikhailova Y. Ideological adapting of orthodox vocabulary in Soviet and post-Soviet dictionaries.

- Przegląd Wschodnioeuropejski*, 2017, vol. 8(2), pp. 297–305.
22. Olkhovikov G. K., Schroeder-Heister P. On flattening elimination rules. *Review of Symbolic Logic*, 2014, vol. 7 (1), pp. 60–72.
 23. Ustalov D. A. Expanding hierarchical contexts for constructing a semantic word network. *Komp'juternaja Lingvistika i Intellektual'nye Tehnologii*, 2017, vol. 1(16), pp. 360–372.
 24. Ustalov D., Panchenko A., Biemann C. Watset: Automatic induction of synsets from a graph of synonyms / *ACL 2017 – 55th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, Proceedings of the Conference (Long Papers)*, 2017, vol. 1, pp. 1579–1590. doi: 10.18653/v1/P17-1145
 25. Vikulova E. A., Chiglintseva E. S. That multifacet english like: How do you like it? *XLinguae*, 2017, vol. 10(3), pp. 348–356.
 26. Vishnevsky Y. R., Narkhov D. Yu., Didkovskaya Y. V Trends in higher vocational education: Professionalization or deprofessionalization? *Obrazovanie i Nauka*, 2018, vol. 20 (1), pp. 152–170.
 27. Wierzbicka A. *Emotions across Languages and Cultures: Diversity and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 361 p.

Информация об авторах

Плотникова Анна Михайловна
(Россия, Екатеринбург)

Доктор филологических наук, доцент, профессор
кафедры фундаментальной и прикладной
лингвистики

Уральский федеральный университет имени первого
Президента России Б. Н. Ельцина
E-mail: annamp@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-6027-2855

Слаутина Марина Васильевна
(Россия, Екатеринбург)

Кандидат филологических наук, доцент, доцент
кафедры фундаментальной и прикладной
лингвистики

Уральский федеральный университет имени первого
Президента России Б. Н. Ельцина
E-mail: mslautina@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-9222-9926

Information about the authors

Anna M. Plotnikova
(Russia, Ekaterinburg)

Doctor of Philology, Associate Professor,
Professor of the Department of Fundamental and
Applied Linguistics

Ural Federal University named after the First President
of Russia B. N. Yeltsin
E-mail: annamp@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-6027-2855

Marina V. Slautina
(Russia, Ekaterinburg)

PhD in Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Fundamental
and Applied Linguistics

Ural Federal University named after the First President
of Russia B. N. Yeltsin
E-mail: mslautina@yandex.ru,
ORCID ID: 0000-0001-9222-9926



Л. В. СТАРЫХ, Т. В. ТИМОХИНА, Л. В. ЕПИШИНА

Возможности использования литературных текстов в межпредметном пространстве начального образования

Изучение вопроса повышения эффективности использования литературных текстов в условиях начальной школы обусловило необходимость исследования возможности их применения в межпредметном пространстве. Предположение о расширении возможностей литературного воздействия на других уроках послужило причиной организации исследования.

Теоретическое исследование с использованием анализа и синтеза, обобщения, систематизации, классификации, прогнозирования позволило выявить новые возможности активизации детей и повышения эффективности на различных занятиях на начальной ступени школы. Представлены наиболее эффективные подходы к организации межпредметного взаимодействия: аксиологический, структурно-аналитический, системно-целостный, структурно-интегративный. Классифицированы формы межпредметного взаимодействия по характеру содержания: структурные, операционные, методические, организационные. Приведен пример оформления плана использования литературных текстов в межпредметном пространстве начального образования.

Полученные результаты позволяют оптимизировать деятельность учителя начальных классов в области использования литературных текстов в условиях начальной школы. Перспективы развития заключаются в дальнейшей разработке новых направлений межпредметного пространства и обогащении областей применения литературных текстов.

Ключевые слова: литература, текст, межпредметное пространство, начальное образование, образовательная организация

Ссылка для цитирования:

Старых Л. В., Тимохина Т. В., Епишина Л. В. Возможности использования литературных текстов в межпредметном пространстве начального образования // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 183-191. doi: 10.32744/pse.2019.6.15



L. V. STARYKH, T. V. TIMOKHINA, L. V. EPISHINA

Possibilities of using literary texts in the interdisciplinary space of primary education

Studying the issue of increasing the efficiency of using literary texts in primary school conditions necessitated the study of the possibility of their use in the interdisciplinary space. The assumption that the empowerment of literary influence on other lessons was the reason for the organization of the study.

The theoretical research using analysis and synthesis, generalization, systematization, classification, prognostication allowed identifying new opportunities for revitalizing children and improving efficiency in various classes at the initial school level. The most effective approaches to the organization of interdisciplinary interaction are presented: axiological, structural-analytical, systematically-holistic, structural-integrative. The forms of interdisciplinary interaction are classified by the nature of the content: structural, operational, methodological, organizational. An example of designing a plan for using literary texts in the interdisciplinary space of primary education is given.

The obtained results allow us to optimize the activity of primary school teachers in the using of literary texts in a primary school. Development prospects include the further elaboration of new areas of interdisciplinary space and the enrichment of areas of application of literary texts.

Key words: literature, text, interdisciplinary space, primary education, educational organization

For Reference:

Starykh, L. V., Timokhina, T. V., & Epishina, L. V. (2019). Possibilities of using literary texts in the interdisciplinary space of primary education. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 183-191. doi: 10.32744/pse.2019.6.15

Introduction

The relevance of the transferring advanced pedagogical experience, demonstrating the various possibilities of using literary texts in the interdisciplinary space is due to the need to improve the effectiveness of teaching in the primary grades. Finding new opportunities of pedagogical interaction with the child will optimize the work of primary school teachers.

The problem of using literary texts in the interdisciplinary space is the subject of researches by many scientists. Works of O. E. Drozdova [1], L. A. Mednikova [2], I. L. Parshukova [3], N. V. Serbina [4] convincingly show that the teacher's development and frequent appeal to the connections between subjects both within the context of pedagogy and in interaction with other sciences, contributes to the child's quick adaptation to school conditions, effective socialization in the microsociety of a particular group and the school as a whole, the development of horizons, attentiveness, memory, imagination.

As part of the integration and widespread use of interdisciplinary space in the various disciplines, a number of studies are being conducted abroad. R. Fogarty [5] characterizes various ways of integrating the educational program. J. B. Ingram [6] offers the integration within the confines of not only individual subjects, but also continuing education. Wolfinger D. M. & Stockard J. W. [7] suggest the use of interdisciplinary space as the main method that significantly increases effectiveness.

O. E. Drozdova [1], considering the meta-subject functions of the Russian language in the educational process of the school, notes the need for their use in various subjects. The author identifies the problems associated with the interaction of the teacher with students, defines ways to solve them.

L. A. Mednikova in the study guide [2], considering pedagogical technologies in primary education, repeatedly notes the need for rational use of interdisciplinary space. The author denotes the ease of solving this problem in primary school due to the concentration of basic subjects on one person – a primary school teacher.

I. L. Parshukova [3] pays special attention to the organization of interdisciplinary communications in the scientific and methodological support of the educational process. In detail analyzing the Federal State Educational Standard (FSES) of primary general education, the author notes the need for interdisciplinary interaction.

Work of N. V. Serbina is very interesting in this regard [4]. She, in the context of an art dissertation, allocates internal and external relations, characterizes the interdisciplinary space in a pictorial work not only within the scope of her subject, but also in interaction with various sciences, including pedagogy.

Appeal to succession in various disciplines broadens the horizons of children, teaches them to compare, correlate, and focuses on practical orientation in obtaining knowledges. Building a trajectory of personal development, the child has the opportunity to choose a direction in accordance with his interests. Succession also contributes to the development of the motivational sphere of primary school students. The child knowing and often turning to other subjects disposes himself to study them according to his own interests and needs.

The phenomenon of interdisciplinary space in primary education is not new in pedagogical science and practice. It affects different levels and stages and is considered in the context of philosophical, medical, pedagogical, psychological sciences. Particularly

acute development of interdisciplinary connections is required in primary education at the time of coming from a preschool educational organization and the child's adaptation to school conditions. A qualitatively new practice-oriented approach to teaching requires the teacher to use new, more effective forms and methods of interaction with students.

Using literary texts in the interdisciplinary space of primary education is aimed at achieving the following objectives:

1. The formation of reader's interest;
2. The development of logical, conceptual and dialogical thinking;
3. The practice reading activity;
4. The developing students' creativity.

In connection with the above said, the intention of this work is to determine the methodological and theoretical foundations, the possibilities of using literary texts in the interdisciplinary space of primary education.

Materials and methods

In the process of the research, theoretical methods (analysis and synthesis, generalization, systematization, classification, prognostication) as well as a mathematical method for rating the received data were used.

Applied aspects were considered according to the results published in conference collection: "Metasubject approach in education: the Russian language at school and university teaching various subjects", "Professional standard. Formation of highly qualified labor resources" and others, publications in periodicals: "Innovative projects and programs in education", "Municipal education: innovations and experiment" etc, the results of many years of pedagogical experience. The survey results were partially used in the research, which was held among primary school teachers participating in the regional stage of the competition "Step into the Profession".

The results of the research

The stylistic encyclopedic dictionary of the Russian language defines the text as "... a sequence of iconic units whose main properties are connectedness, integrity, completeness" [8]. In this case, the literary text should be considered as a prose, poetic or dramatic work, characterized by coherence, integrity, completeness in any branch of knowledges.

The work with literary texts in most researches is related to developing project activities that help to combine, teach to work together, help to find the right directions for each child to express themselves. This type of activity is very popular in modern pedagogy. It aims solving practice-oriented tasks, reflects the social orientation and interests of the participants.

I. G. Anushkevich [9], O. E. Drozdova [1], T. G. Ivleva [10], I. P. Podlasy [11] and others in the context of their scientific researches paid attention to the study and development of general pedagogical interdisciplinary communications. M. N. Prokopyeva [12], M. I. Larskih [13], E. Ermilova [14] and others were engaged in various opportunities to increase the effectiveness of teaching in the lessons of the Russian language and Literature in primary school.

Specific features of interaction in the interdisciplinary educational space of primary schools are the development of dialogical and creative thinking, communicative skills in the process of personality-oriented influence based on the use of integration techniques, in

particular, the use of literary texts. This is achieved through the inclusion in the educational process of integrated forms of learning that ensure the development of the personal and cognitive potential of students, motivate the desire for self-development.

The use of modern technologies, subject-matter and poly-subject matter in the planning of activities by the teacher allows you to link the preparation of students with the FSES [15].

Among the approaches to the organization of interdisciplinary interaction, the most effective of them can be distinguished: axiological, structural-analytical, systematically-holistic, structural-integrative.

The axiological approach is one of the fundamental in terms of the use of literary texts in the interdisciplinary educational space. Its use is determined from the point of view of the value-oriented paradigm of development of the modern education system.

The structural-analytical approach assumes that logically structured system that determines the selection of various means, forms and methods of interdisciplinary educational space consisting of the following components: reason – theoretical propositions that define the use of literary texts in the study of various disciplines; take into account didactic patterns of learning, methods using which interdisciplinary interaction is possible.

The systematically-holistic approach to the organization of interdisciplinary interaction consists in the selection of content, methods and teaching aids taking into account many integral components, among which we can distinguish: the level of creative and cognitive activity of students, the psycho-emotional state of the class, the appropriateness of using materials from other subject areas, etc.

The structural-integrative approach consists in comparing the purposes, content and expected learning outcomes with local, integral current educational results. This approach is fundamental in the organization of meaningful interdisciplinary interaction.

The mentioned approaches are aimed at students gaining "over-subject" experience, which is determined by the interaction of various educational spheres, the formation of a holistic picture of the world, the creation of a situation of the need to use humanitarian and dialogical thinking to solve problems of a different character.

Axiological, structural-analytical, systematically-holistic and structural-integrative approaches must be considered in the selection of educational material by teacher, integrated into interdisciplinary educational space. Literary texts appropriate to use at the lessons of a Foreign Language, Natural Science, Social Studies, Art, Music, Technology, and even Mathematics and Computing.

In addition to the interdisciplinary interaction, there are other forms of using literary texts to solve the educational problems of various subjects, including: coordination of subject lines, integration of subject areas, as well as networking in the organization of educational processes.

Based on the analysis of the content of subject areas in primary education, it is advisable to conclude that it is advisable to use literary texts as in solving problems of the subjects of the humanitarian cycle: Art, Natural History, the Foundations of the Spiritual and Moral Culture of the of Russian People and etc., as in solving problems of the natural scientific and mathematical cycles.

The coordination of subject lines involves the optimization and intensification of the educational process, since it is characterized by the search for the most optimal and effective options for the interaction of materials from various educational subjects. For example, when the seasons and their features are studied in the Natural History lessons, the information in the textbook can be supplemented by V. Berestov, A. Pleshcheev poems

and others, descriptions of the nature of M. M. Prishvin, musical works of P. I. Tchaikovsky, T. A. Popatenko, etc.

The integration of educational areas as the most common form of interdisciplinary interaction serves as a means of establishing interconnections between subjects and forming a holistic picture of students in the world.

Robin Fogarty describes networking as a form of integration in education. [5]. The author is confident that students with the necessary set of competencies are able to independently manage integration, search and effectively use knowledges from various subject areas. As a rule, networks are created between students, providing a collective search for solutions to problems or learning difficulties.

The analysis of the advanced pedagogical experience carried out during the pedagogical competition [16] showed that most primary education teachers assess the use of literary texts in the interdisciplinary space of primary education as a positive, developmental direction.

Developed, well-organized interdisciplinary space educates children the ability to interact with a wide range of people and form sustainable relations. In addition, the integration of educational areas lays the foundation for systemic training.

According to the FSES, the subject results of literary reading should include: "understanding the importance of reading for personal development; the formation of ideas about the world, Russian history and culture, initial ethical ideas, concepts about good and evil, morality; success in all subjects; formation needs in a systematic reading" [15]. It is advisable to solve these problems in the context of all subjects implemented in primary school.

The analysis of scientific literature and our a long-term experience allow us to classify the forms of interdisciplinary interaction by the nature of the content: structural, operational, methodological, organizational.

Structural interactions occur within certain segments of particular subjects. It can be educational modules, individual topics, tasks and exercises within the same topic.

Operational interdisciplinary interactions can be realized when the same actions are used in the structure of various objects.

It is better to carry out methodological interactions with similar methods and technologies used in primary school.

Organizational interactions in the interdisciplinary space of primary education are used when there is a possibility of similar realization of the needs and aspirations of certain groups of children.

The child better perceives all these interdisciplinary interactions when literary texts are used and enriched with auditory and visual images. They contribute to the formation and development of elementary personality qualities at the primary school age level, which positively affect the processes of learning and teaching.

Great importance to the use of various possibilities of literary texts in the interdisciplinary space of primary education is given in connection with the problems that arose as a result of computerization and informatization of modern society.

Modern scientists support this point of view. L. A. Mednikova [2] considers the mandatory implementation of the educational development potential a priority in modern educational standards. T. G. Ivleva [10] is concerned about the lack of home reading with children. The author notes that parents stopped reading books to children, replacing them with a computer and phone. In the content of education, I. P. Podlasy [11] emphasizes

interdisciplinary learning abilities and skills that significantly affect the child's behavior and attitude to the world. O. E. Drozdova distinguishes the Russian language in a modern school as "...language of familiarization with reading and written culture in general" [1, p.7].

The main form of integration using literary texts is a lesson with the inclusion of interdisciplinary communications. In constructing the lesson of this type of treatment to a material other subjects sporadic.

One of the effective means of including interdisciplinary communications is an interdisciplinary task situation in which the teacher puts the student in a state of difficulty, and he discovers the insufficiency of the existing subject knowledge and skills recognizes the need to access the knowledge and skills to other subject areas.

Visualized interdisciplinary interaction advisable to register as a table, allowing the teacher to select teaching material, which will help to build meaningful interdisciplinary communication and to agree on the calendar and thematic planning. An example of such planning might be a table 1.

Table 1

Planning the use of literary texts in interdisciplinary interaction

Composition	Subject	Form	Theme
N. Sladkov "The Golden Rain"	Natural history	1	"Hello, Golden Autumn!"
Yu. Dmitriev "The Bear", "The Predators, Saviors and Defenders"	Natural history	1 1	"These are All Animals" "Wild and domestic animals"
N. Konchalovskaya "Our Ancient Capital"	Natural history	3	"Ancient Russia"
N. Nosov "Fedin's Task"	Math	4	Text tasks
N. Nosov "The Patch"	Technology	4	Work with fabric
A. Pushkin "The Autumn", "The Winter Morning", "Persecuted by Spring Rays", "Oh, the red Summer"	Art	2	Drawing nature in various states
M. Gorkiy "As the Song Laid Down"	Music	4	"Where were born, Russian music?"

The discussion of the results

Thus, the research identified the most effective approaches to the organization of interdisciplinary interaction: axiological, structural-analytical, systematically-holistic, structural-integrative. The forms of interdisciplinary interaction were classified by the nature of the content: structural, operational, methodological, and organizational. Based on the needs of primary education teachers an example of a plan for using literary texts in the interdisciplinary space of primary education was developed

Conclusion

In modern conditions, the activity of a primary school teacher will be more effective by using literary texts in the interdisciplinary space of primary education.

REFERENCES

1. Drozdova O.E. Meta-subject functions of the Russian language in the educational process of schools and universities: problems and solutions / *Meta-subject approach in education: the Russian language in school and university education in various subjects: a collection of articles of the Interregional Scientific and Practical Conference, Moscow, April 19, 2018*. Moscow, Moscow State Pedagogical University, 2018, pp. 4-10. (in Russ.)
2. Mednikova, L.A. Pedagogical technologies in primary education: a training manual / L.A. Mednikova, A.R. Lopatin. Kostroma: KSU named after N.A. Nekrasov, 2015. 268 p. (in Russ.)
3. Parshukova I.L. Scientific and methodological support of an educational institution in the context of the transition of the regional education system to GEF of primary general education. *Municipal education: innovations and experiment*, 2011, no. 6, pp. 10-12. (in Russ.)
4. Serbina N.V. Subject and intersubject space in a painting: a dissertation for the degree of candidate of art history. Yekaterinburg, Ural State University named after A.M. Gorky, 2011. (in Russ.)
5. Fogarty R. Ten ways to integrate the curriculum. *Educational Leadership; Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*. N.E.A, 1991, vol. 49 no. 2, pp. 61-65.
6. Ingram J.B. Curriculum Integration and lifelong Education: a contribution to the improvement of school curricula. Oxford, Pergamon Press, 1979. 175 p. (in Russ.)
7. Wolfinger D.M. & Stockard J.W. Elementary Methods: An Integrated Curriculum. America: New York (Longman), 1997. 350 p.
8. Stylistic Encyclopedic Dictionary of the Russian Language / Ed. M.N. Skin; members of the editorial board: E.A. Bazhenova, M.P. Kotyurova, A.P. Skovorodnikov. 2nd ed., Rev. and add. Moscow, Flint: Science Publ., 2006.696 s. [Electronic resource]. URL: <http://alleng.org/d/rusl/rusl305.htm>. (in Russ.)
9. Anushkevich I.G. Work on the publication of a literary almanac at school. *Innovative projects and programs in education*, 2008, no. 3, pp. 91-96. (in Russ.)
10. Ivleva T.G. How to make a literary text: a textbook. 2nd ed., Erased. Moscow, Flint Publishing House, 2018. 77 p. (in Russ.)
11. Podlasy I.P. Pedagogy of elementary school: textbook. manual for students ped. colleges. Moscow, VLADOS Publ., 2000. 400 p. (in Russ.)
12. Prokopyeva M.N. Primary education teacher training as a resource for the development and developmental education / *Professional Standard. The formation of highly qualified labor resources: Collection of scientific and methodological materials of the Education Forum "Education, forward!"* / Edited by E.I. Mikhailova, 2013, pp. 738-753. (in Russ.)
13. Larsky M.I. Psychological and pedagogical ideas of creating a model of a computer training program in Russian for elementary school. *Psychology of education in a multicultural space*, 2012, vol. 3, no. 19, pp. 117-123. (in Russ.)
14. Ermilova E. Russian language in elementary school: text quantization and tasks in test form. *Pedagogical measurements*, 2012, no. 3, pp. 105-107. (in Russ.)
15. Federal State Educational Standard (as amended by orders of the Ministry of Education and Science of Russia dated November 26, 2010 No. 1241, dated September 22, 2011 No. 2357) Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated October 6, 2009 No. 373 [Electronic resource] / GEF. Available at: <https://fgos.ru/> (accessed 15 September 2019) (in Russ.)
16. Timokhina T.V. Continuous Professional Training of Teachers under Conditions of Introducing Federal State Educational Standards (on the Example of Moscow Region) / T.V. Timokhina, I.A.Telina, E.B. Bulavkina, Y.V. Yeliseyev / *2018 International conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2018)*, pp. 753-759.

Информация об авторах

Старых Людмила Викторовна

(Россия, Московская, обл., г.о. Орехово-Зуево)
Доцент, кандидат филологических наук, доцент
кафедры теории и методики начального и
дошкольного образования
Государственный гуманитарно-технологический
университет
E-mail: verastarykh@rambler.ru

Тимохина Татьяна Васильевна

(Россия, Московская, обл., г.о. Орехово-Зуево)
Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры теории и методики начального и
дошкольного образования
Государственный гуманитарно-технологический
университет
E-mail: timohina.tv@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-1255-5073

Епишина Лариса Владимировна

(Россия, Московская, обл., г.о. Орехово-Зуево)
Кандидат педагогических наук, старший
преподаватель кафедры педагогики начального и
дошкольного образования
Государственный гуманитарно-технологический
университет
E-mail: lara-oz@mail.ru

Information about the authors

Lyudmila V. Starykh

(Russia, Moscow Region, Orekhovo-Zuevo city)
Associate Professor,
PhD in Philological Sciences, Associate Professor of the
Department of Theory and Methods of Elementary and
Preschool Education
State University for the Humanities and Technology
E-mail: verastarykh@rambler.ru

Tatyana V. Timokhina

(Russia, Moscow Region, Orekhovo-Zuevo city)
Associate Professor,
PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor
of the Department of Pedagogy
State University for the Humanities and Technology
E-mail: timohina.tv@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-1255-5073

Larisa V. Epishina

(Russia, Moscow Region, Orekhovo-Zuevo city)
PhD in Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer
of the Department of Pedagogy of Primary and
Preschool Education
State University for the Humanities and Technology
E-mail: lara-oz@mail.ru



Э. Э. СЫМАНЮК, А. А. ПЕЧЕРКИНА, О. В. ЗАКРЕВСКАЯ

Особенности профессионального самоопределения учащихся старшего подросткового возраста

Акцентирование внимания на формировании ценностей и смыслов, связанных с будущей профессией и соотнесение их с профессиональными интересами и направленностью выступают основой профессионального самоопределения в старшем подростковом возрасте.

В исследовании приняли участие 135 учащихся школ г. Екатеринбурга в возрасте от 15 до 16 лет, из них – 86 девочек и 49 мальчиков. Для сбора данных использовались методика «Ценностные ориентации» М. Рокича; тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева; «Карта интересов» А. Е. Голомштока, адаптированная авторами; опросник профессиональной готовности Л. Н. Кабардовой; ориентировочная анкета для изучения направленности личности В. Смекала и М. Кучеры.

Определение особенностей ценностно-смысловой сферы и критериев профессионального самоопределения (профессиональные интересы и профессиональная направленность) подростков проводилось с помощью методов описательной статистики и корреляционного анализа Пирсона.

Установлено, что ценности профессиональной самореализации для большинства учащихся старшего подросткового возраста не являются предпочитаемыми. На основании сочетания показателей развития профессиональных интересов и профессиональной направленности выделены адаптационный, исследовательский и ценностно-развивающий уровни сформированности профессионального самоопределения. Большинство подростков (55,7%) находятся на адаптационном уровне, т.е. не проявляют активности и самостоятельности в принятии решения о выборе будущей профессии.

Выявленные особенности профессионального самоопределения учащихся старшего подросткового возраста могут быть использованы в практике профориентационной работы со школьниками, а также в рамках профессионального консультирования в ситуации выбора профессии.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; уровни профессионального самоопределения; профессиональные интересы; профессиональная направленность; ценностные ориентации; старший подростковый возраст

Ссылка для цитирования:

Сыманюк Э. Э., Печеркина А. А., Закревская О. В. Особенности профессионального самоопределения учащихся старшего подросткового возраста // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 192-202. doi: 10.32744/pse.2019.6.16



E. E. SYMANYUK, A. A. PECHERKINA, O. V. ZAKREVSKEYA

Peculiarities of professional self-determination of older adolescent students

The emphasis on the formation of values and meanings related to the future profession and their correlation with professional interests and orientation are the basis of professional self-determination in senior adolescence.

The study was attended by 135 students of schools in Ekaterinburg between the ages of 15 and 16 (86 girls and 49 boys). For data collection the methodology "Value Orientations" by M. Rokich; a test of meaning-of-life orientations worked out by D.A. Leontiev; a methodological approach "Map of Interests" developed by A. E. Golomstock, that was adapted by the authors; a questionnaire of professional readiness by L. N. Kabardova; an indicative questionnaire for the study of personality orientation by V. Smekala and M. Kuchera.

Determination of the features of the value-semantic sphere and criteria of professional self-determination (professional interests and professional orientation) of adolescents was carried out using the methods of descriptive statistics and Pearson correlation analysis.

It has been established that the values of professional self-realization for the majority of students of older adolescence are not preferred. Adaptation, research and value-developing levels of formation of professional self-determination have been identified on the basis of a combination of indicators of development of professional interests and professional orientation. The majority of adolescents (55.7%) are at the adaptive level, i.e. do not show activity and independence in making a decision about choosing a future profession. The revealed features of professional self-determination of pupils of older adolescence can be used in the practice of vocational guidance work with schoolchildren, as well as in the framework of professional advice in the situation of career choice.

Key words: professional self-determination; levels of professional self-determination; professional interests; professional orientation; value orientations; older adolescence

For Reference:

Symanyuk, E. E., Pecherkina, A. A., & Zakrevskaya, O. V. (2019). Peculiarities of professional self-determination of older adolescent students. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 192-202. doi: 10.32744/pse.2019.6.16

Введение

Вопросы профессионального самоопределения привлекают ученых на протяжении длительного времени. Особую актуальность они приобретают сегодня. Характерным признаком нашего времени является переход российского общества в новую фазу социально-экономического развития – цифровую, что влечет за собой изменения в сфере управления образовательными структурами [15; 19], поиск новых методов и технологий преподавания дисциплин [10; 14]. В сложившихся условиях отмирают ранее необходимые профессии и появляются принципиально новые [8]. Это неизбежно приводит к тому, что становится практически невозможным прогнозировать то, как изменится мир профессий даже в ближайшие 5 лет. В итоге это приводит к неоднократному профессиональному самоопределению личности, которое начинается после окончания школы, продолжается во время получения профессионального образования (в колледже, вузе) [12], определяя выбор места работы по полученной специальности, смежной с ней или иной, позволяющей полнее реализовать индивидуальные склонности и способности. В дальнейшем в зависимости от возможностей трудоустройства, востребованности отдельных профессий на рынке труда, удовлетворенности работой могут возникнуть новые профессиональные траектории, реализуемые в системе дополнительного образования. Учитывая это, можно говорить о том, что современный мир требует пластичной, мобильной, активной личности, развивающей способности к оперативному приобретению новых профессиональных компетенций на протяжении всей своей трудовой деятельности.

Наиболее остро вопросы профессионального самоопределения стоят в старшем подростковом возрасте и являются актуальными вне зависимости от страны обучения. Об этом свидетельствует тот интерес, который к данной теме проявляют и ученые, и специалисты-практики.

Различные подходы к организации деятельности старших подростков, способствующие профессиональному самоопределению, освещаются на сайтах образовательных организаций, общественных организаций, психологических центров в России и за рубежом.

Этому вопросу посвящено и значительное количество научных работ. С позиции теории человеческого капитала люди, обладающие знаниями и навыками в профессиональной деятельности, работают более продуктивно, и как следствие – работодатели получают компенсацию в виде высоких результатов труда своих сотрудников [16]. При этом производительность работников зависит не только от способностей личности и тех инвестиций, которые работодатели могут предоставить им для развития, но и от их мотивации в освоении профессиональной деятельности, что подтверждает ценность раннего профессионального самоопределения личности.

Необходимость организации исследовательской деятельности для более глубокого понимания факторов, влияющих на профессиональное самоопределение школьников, обосновывает А. В. Меренков [11]. Проблемы, возникающие в процессе профессионального самоопределения, и пути их решения, рассматривают Э. Ф. Зеер, Л. Б. Осипова, Л. В. Прыкина, Э. Э. Сыманюк и др. [13; 21; 22]. А. В. Аграшенкова, Л. Х. Гараева, Н. Р. Малькова, Т. В. Мусиенко в своих работах освещают значение жизненных ценностей и их роль в профессиональном самоопределении [1; 7]. S. Chantara,

S. Kaewkuekool, R. Koul, Maureen E. Kenny говорят о взаимосвязи профессионального самоопределения с некоторыми особенностями личностного развития и социальными взаимоотношениями, а именно, с жизненными целями, внешней и внутренней мотивацией, учебными успехами [5; 9].

Важно так же упомянуть подходы, используемые для прогнозирования выбора профессий. Методологическим основанием для подобных исследований служат теория запланированного поведения И. Айзена и теория ожидания и ценностей Дж. У. Аткинсона, разрабатываемая в контексте исследования образования Ж. Экклес.

Теория запланированного поведения И. Айзена предполагает, что вероятность совершения человеком определенного выбора поведения зависит от социальных норм, оценивающих это поведение, субъективной оценки последствий поведения и требуемых усилий, а также оценки собственной способности реализовать поведение, базирующейся как на оценке своих способностей, на прошлом опыте, так и на сравнении своих способностей со способностями других людей.

Ж. Экклес, рассматривая поведение учеников в образовательной ситуации, отмечала влияние на предпочтение детьми предметной области: не только то, насколько сильно было желание и интерес ученика, но и его ожидание успеха в этой области, а также мотивационные особенности [18]. Однако применение теории запланированного поведения и модели Ж. Экклес для оценки профессионального самоопределения и выбора на данный момент представлено лишь отдельными исследованиями [3; 6; 17].

Применительно к старшему подростковому возрасту профессиональное самоопределение мы определяем как умение соотнести личностные особенности с требованиями той или иной профессии, определить пути собственного дальнейшего развития для максимального соответствия этим требованиям в будущем [20].

Учитывая, что именно данный возраст является сенситивным для формирования ценностных ориентаций, определения смысла деятельности и общения, важным становится акцентирование внимания на формировании ценностей и смыслов, связанных с профессиональным самоопределением и соотношения их с профессиональными интересами и направленностью.

Целью исследования является изучение особенностей профессионального самоопределения в старшем подростковом возрасте.

Методы исследования

В качестве респондентов выступили 135 учащихся 9–10 классов школ г. Екатеринбурга, из них – 86 девочек (63,7%) и 49 мальчиков (36,3%), в возрасте от 15 до 16 лет.

На основании представления о том, что ценностно-смысловая сфера и ее связь с профессиональной направленностью и интересами является важным фактором профессионального самоопределения в старшем подростковом возрасте, был сформирован следующий пакет психодиагностических методик:

- тест «Ценностные ориентации» М. Рокича;
- тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева;
- ориентировочная анкета для изучения направленности личности В. Смекала и М. Кучеры;
- опросник профессиональной готовности Л. Н. Кабардовой;
- методика А. Е. Голомштока «Карта интересов», адаптированная авторами.

В качестве методов обработки данных использовались методы описательной статистики и корреляционного анализа Пирсона.

Результаты исследования и их обсуждение

Рассмотрим результаты изучения ценностно-смысловой сферы и критериев профессионального самоопределения подростков (включают профессиональную направленность и профессиональные интересы).

Наиболее предпочитаемыми среди группы терминальных ценностей являются ценности личной жизни (см. табл. 1). Средние рейтинговые показатели этой группы ценностей – 8,1 (из 18; чем меньше числовой показатель, тем выше рейтинг). В качестве значимых ценностей в данной группе выделяются счастливая семейная жизнь, любовь и наличие хороших и верных друзей.

Таблица 1

Рейтинговые показатели терминальных ценностей

Группы терминальных ценностей	Конкретные	Абстрактные	Профессиональная самореализация	Личная жизнь
рейтинг	8,8	10,2	9,2	8,1

Среди наиболее предпочитаемых инструментальных ценностей являются конформистские ценности (средние рейтинговые показатели этой группы ценностей – 8,5) (см. табл. 2). В качестве приоритетных в данной группе подростки выделили образованность, т.е. широту знаний, высокую общую культуру.

Таблица 2

Рейтинговые показатели инструментальных ценностей

Группы инструментальных ценностей	этические	общения	дела	индивидуалистические	конформистские	альтруистические	самоутверждения	принятие других
рейтинг	9,7	10,1	8,8	9,5	8,5	10,6	9,8	9,6

Полученные результаты указывают на то, что ценности профессиональной самореализации для подростков старшего подросткового возраста не являются предпочитаемыми. В этой связи можно предположить, что респонденты могут испытывать трудности на этапе профессионального самоопределения. Данная ситуация, с одной стороны, соответствует особенностям возрастного развития в старшем подростковом возрасте, когда на первое место выходит интенсивная социализация, предполагающая увеличение социальных контактов, возрастание влияния сверстников на личность и стремление к установлению эмоционально теплых, доверительных контактов с ними. Но, с другой стороны, и противоречит возрастным особенностям развития в данном возрасте, т. к. выбор профессии является одной из важнейших целей развития на этом этапе. Возможно, это связано с неготовностью подростка брать на себя ответственность за свое будущее, с надеждой на помощь со стороны родителей. Зачастую сами родители создают такую ситуацию путем чрезмерной опеки и принятия решения за

своих детей, тем самым лишая их самостоятельности при выборе будущей профессии.

Средние значения смысложизненных ориентаций находятся в пределах средне-статистических результатов (см. табл. 3).

Таблица 3

Средние значения жизненных смыслов

	Жизненные цели	Процесс жизни	Результат жизни	Локус контроля «я»	Локус контроля «жизнь»
Средние значения	31,3	30,6	25,7	21,1	31,6

Анализ полученных результатов показал, что у каждого респондента выделяются собственные представления об удовлетворенности прошлым и его эмоциональной насыщенности. Большинство подростков воспринимают свою жизнь как интересную и насыщенную разнообразными эмоционально окрашенными событиями. Они в достаточной степени удовлетворены прошедшим периодом своей жизни, свое будущее видят еще более интересным, чем прожитый период. Считают, что жизнью можно управлять, но не очень уверены в собственных силах и в том, что обладают достаточной свободой выбора.

Это согласуется с высоким значением интегрального показателя «осмысленность жизни» (средний балл – 102,7) и указывает на умение подростков находить смыслы в собственной жизни, видеть перспективы в будущем.

При изучении направленности личности установлено, что направленность «на себя», «на общение» и «на дело» встречаются у каждого респондента, но степень их выраженности различна. Поэтому более корректно говорить не о единственной направленности личности, а о преобладающей. Только у 4,4% респондентов установлено равное количество баллов по каким-либо двум направленностям.

У большинства подростков (48,2%) преобладает направленность на себя, что проявляется в ориентации на собственное благополучие, стремление к личному первенству. Подростки мало реагируют на потребности окружающих их людей, т. к. заняты своими чувствами и переживаниями. При выполнении деятельности они ориентированы на возможность удовлетворить личные притязания.

У 33,3% подростков преобладает направленность на общение, что выражается в стремлении поддерживать конструктивные отношения со сверстниками. Для них характерным является проявление интереса к совместной деятельности со сверстниками, но зачастую в ущерб выполнению конкретных заданий. Они ориентированы на социальное одобрение, поэтому зависимы от мнения группы.

У 14,1% респондентов проявляется ориентация на дело. Они проявляют заинтересованность и увлеченность по отношению к процессу деятельности. Им важно узнавать и овладевать новыми умениями, полезными при выполнении любой деятельности. Они способны отстаивать собственное мнение, если это необходимо для достижения общей цели.

Таким образом, можно говорить о том, что для учащихся старшего подросткового возраста важным является направленность на себя, на свои персональные интересы. При этом ориентация на дело выражена у незначительного количества респондентов, что указывает на возможные сложности в дальнейшем профессиональном самоопределении.

Изучение сформированности профессиональных интересов показало, что большинство подростков (50,4%) имеют слабо выраженные или узко выраженные (одна профессиональная область) профессиональные интересы, у 41,5% подростков нет выраженных предметных интересов и только 8,1% респондентов имеет ярко выраженные профессиональные интересы.

У 37,8% респондентов нет желания выполнять деятельность ни по одной профессиональной направленности («человек – человек», «человек – природа», «человек – техника», «человек – знаковая система», «человек – художественный образ»), у 33,3% подростков есть желание выполнять деятельность, связанную с этими профессиональными направленностями, но частично; у 28,9% подростков есть желание заниматься деятельностью, связанной с одной или несколькими профессиональными направленностями.

Полученный результат может свидетельствовать о несформированности профессиональной направленности. Это может быть обусловлено низкой информированностью о мире профессий, незнанием своих способностей и возможностей, отсутствием мотивации к выполнению деятельности, и как следствие – непониманием того, какой деятельностью хочется заниматься в будущем, какую профессию выбрать.

Для прояснения того, как связаны показатели ценностно-смысловой сферы и критерии профессионального самоопределения использован корреляционный анализ.

Установлено, что между такими ценностями как самоутверждение ($r_p = 0,220$, $p \leq 0,01$), принятие других ($r_p = 0,223$, $p \leq 0,01$), ценности общения ($r_p = 0,261$, $p \leq 0,01$), индивидуальные ценности ($r_p = 0,202$, $p \leq 0,05$), альтруистические ценности ($r_p = 0,207$, $p \leq 0,05$), этические ценности ($r_p = 0,233$, $p \leq 0,01$) существует положительная взаимосвязь с направленностью на общение.

Также положительная корреляционная связь установлена между направленностью «на себя» и ценностями самоутверждения ($r_p = 0,296$, $p \leq 0,01$) и принятия других ($r_p = 0,231$, $p \leq 0,01$).

Направленность на дело имеет положительные корреляционные связи с конкретными ценностями ($r_p = 0,266$, $p \leq 0,01$), абстрактными ценностями ($r_p = 0,265$, $p \leq 0,01$), и профессиональной самореализации ($r_p = 0,255$, $p \leq 0,01$). Отрицательная корреляционная связь установлена между направленностью на дело и ценностью личной жизни ($r_p = -0,325$, $p \leq 0,01$).

Профессиональные интересы взаимосвязаны с ценностями профессиональной самореализации ($r_p = 0,238$, $p \leq 0,01$), конкретными ценностями ($r_p = 0,220$, $p \leq 0,01$), абстрактными ценностями ($r_p = 0,208$, $p \leq 0,05$), ценностями личной жизни ($r_p = 0,229$, $p \leq 0,01$).

Профессиональная направленность взаимосвязана с профессиональными интересами ($r_p = 0,442$, $p \leq 0,01$), конкретными ($r_p = 0,238$, $p \leq 0,01$) и абстрактными ценностями ($r_p = 0,236$, $p \leq 0,01$).

Анализируя полученные результаты, можно выделить следующую особенность. Значительное число взаимосвязей выявлено между инструментальными ценностями и направленностью на общение и направленностью на себя. У подростков, имеющих выраженную направленность на себя и на общение, не сформированы разнообразные профессиональные интересы (или сформированы очень узкие профессиональные интересы) и желание выполнять какую бы то ни было профессиональную деятельность, что затрудняет процесс профессионального самоопределения.

Терминальные ценности взаимосвязаны с направленностью «на дело», профессиональными интересами, профессиональной направленностью. К сожалению, доля

подростков с выраженной направленностью на дело незначительна. Соответственно, готовность к профессиональному самоопределению выражена у испытуемых достаточно слабо. Это еще раз указывает на противоречие между необходимостью профессионального самоопределения в старшем подростковом возрасте и отсутствием готовности к этому.

Возможно, данный результат связан с тем, что формирование ценностных ориентаций респондентов захватило время, когда были разрушены ценности прошлого, а новые ценности были не до конца определены. Это затрудняло формирование системы ценностей, в которой успех и качество жизни каждого связывался бы с результатами совместной деятельности. Активно пропагандируемый через средства массовой информации, социальные институты, принцип конкурентоспособности закрепил представления о преимуществах индивидуализма, необходимости опираться на собственное мнение, часто в ущерб отношениям и результатам выполняемой деятельности.

Далее на основании сочетания показателей развития профессиональных интересов и профессиональной направленности нами было выделено три уровня сформированности профессионального самоопределения у учащихся старшего подросткового возраста, а именно:

1. Адаптационный уровень сформированности профессионального самоопределения (сочетание показателей низкого уровня профессиональных интересов и низкого и среднего уровня профессиональной направленности).

На данном уровне находятся 55,7% подростков. Отсутствие сформированных профессиональных интересов сочетается с желанием выполнять профессиональную деятельность. Они готовы к любой профессиональной деятельности, к которой уже сформированы некоторые навыки. В своем профессиональном самоопределении пассивны, занимают позицию соглашательства с родителями и сверстниками. Чужое мнение может быть некритически принято ими. Их позиция – приспособление к экономическим условиям региона проживания, обеспечение материальной независимости от родителей при наименьших интеллектуальных и физических затратах. Предпочитаемые ценности – ценности личной жизни.

2. Исследовательский уровень сформированности профессионального самоопределения (сочетание показателей среднего уровня профессиональных интересов и среднего и высокого уровня профессиональной направленности).

На данном уровне находятся 38,4% подростков. Учащиеся, имеющие средний уровень профессиональной направленности (20% от общего количества респондентов), испытывают сложности с профессиональным самоопределением. Они в большей степени, чем учащиеся находящиеся на адаптационном уровне, готовы к активному профессиональному самоопределению. Учащиеся, имеющие высокий уровень профессиональной направленности (19,4% от общего количества респондентов), готовы к профессиональному самоопределению, но с некоторыми затруднениями, которые они готовы самостоятельно преодолевать, опираясь на собственное мнение. Доминирующими ценностями выступают ценности общения и профессиональной самореализации, дела. Уровень осмысленности жизни – высокий.

3. Ценностно-развивающий уровень сформированности профессионального самоопределения (сочетание показателей высокого уровня и профессиональных интересов и высокого уровня профессиональной направленности).

На данном уровне находятся 5,9% подростков, у которых сформированы профессиональные интересы, имеется желание выполнять конкретную профессиональную

деятельность, исходя из представления о своих способностях и склонностях. Для них характерным является преобладание ценностей активной деятельной жизни, развития, познания, образованности, т. е. ценностей профессиональной самореализации, дела. В отличие от подростков, находящихся на двух предыдущих уровнях, они имеют большую осмысленность жизни.

Полученные в данном исследовании результаты согласуются с выводами, сделанными Г. И. Аникиной [2] о том, что ученики старшего подросткового возраста достаточно часто не знают, какая профессиональная деятельность им интересна и подходит, поэтому не могут самостоятельно выбрать будущую профессию. Они позволяют родителям или профконсультантам делать это за них, что часто приводит к негативным последствиям – туннеядству, девиантному поведению, разочарованию в жизни. Также результаты данного исследования согласуются с данными, полученными М. А. Батыревой, М. Ю. Семеновым о том, что в основе профессионального самоопределения должно лежать формирование ценностно-смысловой готовности к выбору пути профессионального образования, включающей в себя смыслы самого процесса профессионального самоопределения и смыслы будущей профессиональной деятельности [4]. Схожая позиция и у J.-L. Bernaud. По мнению автора, необходимо сопровождать формирование жизненных смыслов для профессионального самоопределения молодежи [5].

Заключение

На основании результатов данного исследования можно конкретизировать представление о профессиональном самоопределении в старшем подростковом возрасте и выделить ряд его особенностей:

1. Для большинства учащихся старшего подросткового возраста наиболее значимыми являются ценности личной жизни (дружба, любовь, семья) и конформистские ценности (здоровье, образованность, смелость в отстаивании своего мнения, жизнерадостность). Ценности профессиональной самореализации не являются приоритетными.

У большинства старших подростков выражена направленность на себя, что свидетельствует о том, что они живут сегодняшним днем, не видят целей в будущем. Направленность на дело не является приоритетной.

Профессиональная направленность складывается в лучшем случае из наличия определенных умений и положительного отношения к некоторой деятельности. При этом интерес и желание выполнять эти действия в профессиональной деятельности у подростков не проявляются.

2. Учащиеся старшего подросткового возраста распределились по всем уровням сформированности профессионального самоопределения – адаптационном, исследовательском и ценностно-развивающем. При этом у наибольшего количества старших подростков определен адаптационный уровень, т. е. в ситуации выбора профессии они занимают пассивную позицию, соглашаются с тем выбором, который им предлагают родители, сверстники.

Выявленные особенности профессионального самоопределения учащихся старшего подросткового возраста могут быть использованы в практике профориентационной работы со школьниками, а также в рамках профессионального консультирования в ситуации выбора профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аграшников А. В. Мальков Н. Р., Мусиенко Т. В. Ценностные ориентации студентов и их влияние на профессиональные планы // Ученые записки Санкт-Петербургского им. В. Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии, 2015. № 3 (55). С. 234–251.
2. Аникина Г. И. К новой модели профессионального самоопределения старшеклассника: ориентация на продолжение образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Волгоград, 2006. Вып. 4. С. 75–79.
3. Appelbaum N. M. Cognitive and affective processes underlying career change // *Career Development International*. 2012. Vol. 17 Iss 7. Pp. 683–701 [Электронный ресурс]. URL: <http://dx.doi.org/10.1108/13620431211283814> (дата обращения: 25.04.2019).
4. Батырева М. В., Семенов М. Ю. К вопросу об эффективности профориентационной работы в современной общеобразовательной школе // Вестник Тюменского государственного университета. 2014. № 8. С. 50–56.
5. Bernaud J.-L. Meaning of life as a paradigm for career counseling // *PSYCHOLOGIE FRANCAISE*. 2016. Vol. 61. №. 1. Pp. 62–72 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0033298413000435> (дата обращения: 20.04.2019).
6. Eccles J. Who Am I and What Am I Going to Do With My Life? Personal and Collective Identities as Motivators of Action // *Educational Psychologist*. 2009. 44:2. Pp. 78–89. DOI: 10.1080/00461520902832368.
7. Гараева Л. Х., Сингатуллова Ч. К. Влияние ценностных ориентаций на профессиональное самоопределение молодежи // Новая наука: опыт, традиции, инновации. 2016. № 3. 2 (71). С. 134–136.
8. Гретченко А. И. Труд в цифровой экономике // Россия: тенденции и перспективы развития. 2018. № 13–2. С. 629–633.
9. Kenny Maureen E. Achievement motivation among urban adolescents: Work hope, autonomy support, and achievement-related beliefs / Maureen E. Kenny, Lynn Y. Walsh-Blair, David L. Blustein and etc. // *Journal of Vocational Behavior*. 2010. № 77. Pp. 205–212.
10. Mazur L. The visualization of history: A new turn in the development of historical cognition // *Quaestio Rossica*. 2015. Vol. 3 (3). Pp. 160–178.
11. Меренков А. В., Мокерова Ю. В., Смирнова О. Г. Профессиональное самоопределение выпускников школ в современных условиях // Известия Уральского федерального университета. Сер. 3, Общественные науки. 2015. № 2 (140). С. 107–117.
12. Merenkov A., Sushchenko A. How university students develop and meet their need for additional education // *Voprosy Obrazovaniya*. 2016. Vol. 2016 (3). Pp. 204–223.
13. Прыкина Л. В., Осипова Л. Б. Проблемы профессионального самоопределения старшеклассников // Вестник Челябинского государственного университета. 2015. № 9 (364). С. 118–124.
14. Sudakov I., Bellsky T., Usenyuk S., Polyakova V. V. Infographics and Mathematics: A Mechanism for Effective Learning in the Classroom // *PRIMUS*. 2016. Vol. 26 (2). Pp. 158–167.
15. Vishnevsky Y. R., Narkhov D. Yu., Didkovskaya Y. V Trends in higher vocational education: Professionalization or deprofessionalization? // *Obrazovanie i Nauka*. 2018. Vol. 20 (1). Pp. 152–170.
16. Warren J. R., Grodsky E., Lee J. C. State High School Exit Examinations and Postsecondary Labor Market Outcomes. *Sociology of Education*. 2008. № 81 (1). Pp. 77–107.
17. Wang M.-T., Degol J. Motivational pathways to STEM career choices: Using expectancy–value perspective to understand individual and gender differences in STEM fields // *Developmental Review*. 2013. № 33. Pp. 304–340.
18. Wigfield A., Eccles J. S. Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 2000. № 25. Pp. 68–81.
19. Williams D., Kluev A. The Entrepreneurial University: Evidence of the Changing Role of Universities in Modern Russia // *Industry and Higher Education*. 2014. Vol. 28 (4). Pp. 271–280.
20. Закревская О. В. Особенности развития ценностно-смысловой сферы старших подростков // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 655.
21. Зеер Э. Ф., Дорожкин Е. М. Научно-прикладные основания профориентации: теория и практика // Сибирский психологический журнал. 2014. № 52. С. 67–78.
22. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Ассиметричное профессиональное будущее современной молодежи // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 258–263.

REFERENCES

1. Agrashnikov A. V. Mal'kov N. R., Musienko T. V. Cennostnye orientacii studentov i ih vliyanie na professional'nye plany. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo im. V.B. Bobkova filiala Rossijskoj tamozhennoj akademii*, 2015, no. 3 (55), pp. 234–251. (in Russ.)
2. Anikina G. I. K novej modeli professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnika: orientaciya na prodolzhenie obrazovaniya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Volgograd, 2006, Vyp. 4, pp. 75–79. (in Russ.)
3. Appelbaum N. M. Cognitive and affective processes underlying career change. *Career Development International*, 2012, vol. 17 (7), pp. 683–701. doi: 10.1108/13620431211283814
4. Batyreva M. V., Semenov M. Yu. K voprosu ob effektivnosti proforientacionnoj raboty v sovremennoj obshcheobrazovatel'noj shkole. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014, no. 8, pp. 50–56. (in Russ.)

5. Bernaud J.-L. Meaning of life as a paradigm for career counseling. *PSYCHOLOGIE FRANCAISE*. 2016, vol. 61, no. 1, pp. 62–72. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0033298413000435> (accessed 20 April 2019).
6. Eccles J. Who Am I and What Am I Going to Do With My Life? Personal and Collective Identities as Motivators of Action. *Educational Psychologist*, 2009, no. 44 (2), pp. 78–89. DOI: 10.1080/00461520902832368.
7. Garaeva L. H., Singatullova CH. K. Vliyanie cennostnykh orientacij na professional'noe samoopredelenie molodezhi. *Novaya nauka: opyt, tradicii, innovacii*, 2016, no. 3. 2 (71), pp.134–136. (in Russ.)
8. Gretchenko A. I. Trud v cifrovoj ekonomike. *Rossiya: tendencii i perspektivy razvitiya*, 2018, no. 13–2, pp. 629–633. (in Russ.)
9. Kenny Maureen E. Achievement motivation among urban adolescents: Work hope, autonomy support, and achievement-related beliefs / Maureen E. Kenny, Lynn Y. Walsh-Blair, David L. Blustein and etc. *Journal of Vocational Behavior*, 2010, no. 77, pp. 205–212.
10. Mazur L. The visualization of history: A new turn in the development of historical cognition. *Quaestio Rossica*, 2015, vol. 3 (3), pp. 160–178.
11. Merenkov A. V., Mokerova Yu. V., Smirnova O. G. Professional'noe samoopredelenie vypusnikov shkol v sovremennykh usloviyah. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Ser. 3, Obshchestvennye nauki*, 2015, no. 2 (140), pp. 107–117. (in Russ.)
12. Merenkov A., Sushchenko A. How university students develop and meet their need for additional education. *Voprosy Obrazovaniya*, 2016, vol. 2016 (3), pp. 204–223.
13. Prykina L. V., Osipova L. B. Problemy professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2015, no. 9 (364), pp. 118–124. (in Russ.)
14. Sudakov I., Belsky T., Usenyuk S., Polyakova V. V. Infographics and Mathematics: A Mechanism for Effective Learning in the Classroom. *PRIMUS*, 2016, vol. 26 (2), pp. 158–167.
15. Vishnevsky Y. R., Narkhov D. Yu., Didkovskaya Y. V Trends in higher vocational education: Professionalization or deprofessionalization? *Obrazovanie i Nauka*, 2018, vol. 20 (1), pp. 152–170.
16. Warren J. R., Grodsky E., Lee J. C. State High School Exit Examinations and Postsecondary Labor Market Outcomes. *Sociology of Education*, 2008, no. 81 (1), pp. 77–107.
17. Wang M.-T., Degol J. (2013) Motivational pathways to STEM career choices: Using expectancy–value perspective to understand individual and gender differences in STEM fields. *Developmental Review*, 2013, no. 33, pp. 304–340.
18. Wigfield A., Eccles J. S. Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 2000, no. 25, pp. 68–81.
19. Williams D., Kluev A. The Entrepreneurial University: Evidence of the Changing Role of Universities in Modern Russia. *Industry and Higher Education*, 2014, vol. 28 (4), pp. 271–280.
20. Zakrevskaya O. V. Osobennosti razvitiya cennostno-smyslovoj sfery starshih podrostkov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 3, pp. 655. (in Russ.)
21. Zeer E. F., Dorozhkin E. M. Nauchno-prikladnye osnovaniya proforientacii: teoriya i praktika. *Sibirskij psichologicheskij zhurnal*, 2014, no. 52, pp. 67–78. (in Russ.)
22. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Assimetrichnoe professional'noe budushchee sovremennoj molodezhi. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2013, no. 4, pp. 258–263. (in Russ.)

Информация об авторах

Сыманюк Эльвира Эвальдовна
(Россия, Екатеринбург)

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, директор Уральского гуманитарного института
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
E-mail: e.e.symaniuk@urfu.ru
ORCID ID: 0000-0002-7591-7230
Scopus ID: 57190121318

Печеркина Анна Александровна

(Россия, Екатеринбург)

Кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии образования
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
E-mail: a.a.pecherkina@urfu.ru
ORCID ID: 0000-0002-2261-2505
Scopus ID: 57190120274

Закревская Ольга Вадимовна

(Россия, Екатеринбург)

Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Институт развития образования
E-mail: zakrevska@e1.ru

Information about the authors

Elvira E. Symaniuk

(Russian Federation, Yekaterinburg)

Sc.D. (Psychology), Professor, Head of the Department of General and Social Psychology, Director of the Ural Humanitarian Institute,
Ural Federal University
named after the First President of Russia B. N. Yeltsin
E-mail: e.e.symaniuk@urfu.ru
ORCID ID: 0000-0002-7591-7230;
Scopus ID: 57190121318

Anna A. Pecherkina

(Russian Federation, Yekaterinburg)

PhD (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Education,
Ural Federal University
named after the First President of Russia B. N. Yeltsin
e-mail: a.a.pecherkina@urfu.ru
ORCID ID: 0000-0002-2261-2505;
Scopus ID: 57190120274

Olga V. Zakrevskaya

(Russian Federation, Yekaterinburg)

PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology,
Institute for the Development of Education
E-mail: zakrevska@e1.ru



Н. В. САМСОНОВА, Е. А. БУДОЯН

Учебно-герменевтические задачи как средство развития филологической одаренности обучающихся профильного лингвистического класса

Вопрос выявления, классификации и развития признаков проявления одаренности на стадии школьного обучения находится в активной разработке уже многие годы. Одной из важнейших проблем, стоящих перед школьным образованием, является отсутствие технологий развития навыков понимания у школьников. Для решения поставленной проблемы целесообразно выделить филологическую одаренность школьников как частного случая проявления детской одаренности в сфере познавательной деятельности. Аргументируется актуальность использования герменевтического подхода для разработки учебно-герменевтических задач с целью тренировки специфических навыков, необходимых для глубокого понимания текста, а также предлагается типология заданий, способствующих развитию филологических способностей.

Исследование было проведено на основе аудиторных занятий с учащимися 7-10 лингвистических классов, в эксперименте приняли участие 64 подростка в возрасте 13-16 лет. Основными эмпирическими методами исследования выступили наблюдение, тестирование и анкетирование учащихся, а также методы статистической обработки экспериментальных данных.

Результаты исследования показывают положительную динамику в области развития четырех ключевых навыков: концентрация внимания и выделение явно указанной информации (на 34,6%), формирование простых умозаключений (на 54,6%), интерпретация и обобщение идей и данных (на 16,6%), оценка и критический анализ содержания и элементов текста (на 15,6%). На основе качественного анализа результатов эксперимента сформулирована структура филологической одаренности, включающая в себя познавательный, аналитический, художественно-эстетический и мотивационный уровни. Количественные показатели могут различаться в зависимости от сложности тренируемого навыка, но общие итоги исследования подтверждают перспективность применения герменевтического подхода при преподавании в школе дисциплин филологического цикла.

Ключевые слова: филологическая одаренность, школьное образование, герменевтический подход, учебно-герменевтические задачи, понимание

Ссылка для цитирования:

Самсонова Н. В., Будоян Е. А. Учебно-герменевтические задачи как средство развития филологической одаренности обучающихся профильного лингвистического класса // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 203-214. doi: 10.32744/pse.2019.6.17



N. V. SAMSONOVA, E. A. BUDOYAN

Educational and hermeneutic tasks as a means of developing the philological giftedness in students of specialized linguistic classes

The problem of revealing, classifying and developing the signs of giftedness at the stage of school education has been actively developed for many years. One of the most important problems of school education is the lack of technologies aimed at developing the skills of understanding in schoolchildren. In order to solve this problem, it is advisable to distinguish the philological giftedness of schoolchildren as a specific case of children's giftedness in the area of cognitive activity.

The authors substantiate the relevance of using a hermeneutic approach to develop educational and hermeneutic tasks with the purpose of training specific skills necessary for a deep understanding of the text and propose a typology of tasks, contributing to the development of philological abilities.

The study was based on classroom activities of 7th-10th-grade students of linguistic classes. The experiment involved 64 adolescents aged 13-16 years old. The main empirical methods of the study were observation, testing, and questionnaire survey of students, as well as methods of statistical processing of experimental data.

The results of the study show positive dynamics in the development of four key skills: concentration of attention and identification of clearly indicated information (by 34.6%), drawing simple conclusions (by 54.6%), interpretation and generalization of ideas and data (by 16.6%), evaluation and critical analysis of the content and elements of the text (by 15.6%). Based on a qualitative analysis of the results of the experiment, a structure of philological giftedness is identified, which includes cognitive, analytical, artistic and aesthetic, and motivational levels. The quantitative indicators may vary depending on the complexity of the skill being trained, but the results of the study confirm the prospects of using a hermeneutic approach when teaching the philological disciplines at school.

Key words: philological giftedness, school education, hermeneutic approach, educational and hermeneutic tasks, understanding

For Reference:

Samsonova, N. V., & Budoyan, E. A. (2019). Educational and hermeneutic tasks as a means of developing the philological giftedness in students of specialized linguistic classes. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 203-214. doi: 10.32744/pse.2019.6.17

Введение

Поддержка и развитие одаренной молодежи является одним из ключевых направлений модернизации образования, активно проводимой в России в последнее десятилетие. Важность работы в данном направлении закреплена на законодательном уровне и отражена в Федеральном государственном стандарте основного общего образования, где подчеркивается необходимость разработки психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса с целью выявления и поддержки одаренных детей [1, с. 48]. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года также обозначает потребность в создании условий для поддержки детской одаренности, развития способностей детей в сферах образования, науки, культуры и спорта [2, с. 13]. Комплекс мер по решению поставленной задачи включает в себя профилизацию школьного образования, разработку современных учебно-методических материалов, а также поиск новых форм и методов обучения, которые призваны способствовать личностному и профессиональному самоопределению и развитию обучаемого в образовательном процессе.

Проблема разработки новых обучающих технологий на современном этапе неразрывно связана с пониманием концепта одаренности как таковой и проблемой создания универсальной классификации видов и признаков детской одаренности. Изучению этого вопроса посвящены труды целого ряда российских и зарубежных психологов и педагогов, включая А. И. Савенкова, Д. Б. Богоявленскую, Л. С. Выготского, Н. С. Лейтеса, Б. М. Теплова, Дж. Рензулли и многих других. Ученые приходят к единому мнению, что одаренность носит динамический характер и ее проявления зачастую напрямую зависят от специфики вида деятельности. В своем исследовании мы будем опираться на определение, представленное в Рабочей концепции одаренности, которая рассматривает одаренность как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [3, с. 8]. Однако вопрос классификации различных проявлений способностей в зависимости от вида деятельности на сегодняшний день является довольно острой проблемой, требующей более детальной проработки. Широко распространен подход, предложенный в своих исследованиях Д. Б. Богоявленской, который предлагает обозначить общее понятие интеллектуальной одаренности, проявляющейся в сфере познавательной деятельности, выделяя при необходимости отдельное проявление склонностей в области гуманитарных наук [3, с. 19]. На наш взгляд, с целью разработки современных обучающих технологий, принимающих во внимание проявление и дальнейшее развитие специфических талантов и склонностей обучающихся, целесообразно рассмотрение филологической одаренности как частного случая проявления интеллектуальных способностей.

Само понятие филологической одаренности пока не получило однозначного определения в научной литературе, и отдельные авторы предлагают различные его трактовки. В своей работе мы будем придерживаться формулировки С. Н. Бражникова, отраженной в ряде дальнейших исследований, которая рассматривает филологическую одаренность как одаренность умственную, интеллектуальную, что проявляется в деятельности ученика на уроках языка и литературы и во внеурочное время, и как ода-

ренность творческую, художественную, связанную с разработкой собственного произведения, в основе которого лежит художественный текст и художественный образ [4]. По своей сути филологическая одаренность располагается на пересечении познавательной и художественно-эстетической сфер, поскольку она состоит из ряда междисциплинарных компонентов, которые могут находить свое проявление в разнообразных видах деятельности. К ключевым элементам филологической одаренности можно отнести литературно-поэтические, лингвистические, коммуникативные способности, важными факторами также являются гибкость и оригинальность мышления, креативность, спонтанность, беглость реакции.

Согласно Концепции школьного филологического образования, изучение и преподавание дисциплин филологического цикла основывается на общегуманитарных научных подходах, среди которых важное место занимает герменевтический подход [5, с. 8]. Проблема развития навыков понимания и рефлексии является одним из важных аспектов модернизации образования в России, поскольку закрепленные десятилетиями традиционные способы изучения текстов в рамках школьного обучения часто нацелены в основном на механическое восприятие и запоминание информации, которое проверяется с помощью пересказа. Анализ сложившейся на сегодняшний день ситуации в сфере школьного образования, проведенный в своей работе И. М. Осмоловской и Л. А. Красновой, обнаруживает тенденцию к снижению уровня интеллектуального развития современных российских школьников, в частности недостаточное развитие мыслительных операций, связанных с обобщением и аналогиями, вследствие чего более половины учащихся испытывают трудности в обучении и подвержены учебному стрессу [6, с. 19]. Исследования последних лет отмечают, что отсутствие технологий развития навыков понимания у школьников представляет собой серьезную проблему: «Научить детей читать и понимать прочитанное – задача начальной школы, научить подростков учиться с помощью текстов – задача основной школы. И эта задача в основной школе не только не решается, но нигде не поставлена должным образом. Редкие учителя основной школы учат школьников специальным навыкам понимания учебных текстов, включающим постоянный мониторинг собственного понимания.» [7, с. 215] Применение герменевтического подхода в работе с одаренными детьми позволяет выявить и помочь в развитии целого ряда способностей гуманитарного характера, которые впоследствии выходят далеко за рамки изучения филологических дисциплин. Проведенное И. Н. Лазаревой исследование перспектив использования герменевтического метода в обучении сложной коммуникации подтверждает нашу мысль, приходя к выводу, что «привычка учащихся задавать вопросы по ходу чтения или обдумывания решения постепенно перерастает в потребность интеллектуальной рефлексии, что проявляется в расширении применяемых ими средств и методов познавательного акта в ситуациях многозначности и сомнения» [8, с. 16].

С точки зрения разработки отдельных навыков и специфических способностей одним из наиболее актуальных подходов можно назвать проблемное обучение, основанное на решении практических задач самой разной направленности. Анализируя перспективные подходы к развитию интеллектуального и творческого потенциала детей, И. В. Трикозенко предлагает под решением задач понимать общий подход к развитию умений рассуждать, что включает умения: выявить проблему, проанализировать различные варианты ее решения, оценить достоинство каждого варианта, обобщить все найденное. Автор также отмечает, что развитие этих умений связано как с исследовательскими умениями, так и с умениями критически мыслить, поэтому навыки решения

задач могут даваться и вне конкретных дисциплин, вводиться как бы в чистом виде. [9, с. 3] Таким образом у школьников можно сформировать общий навык осмысления и анализа полученной информации, формулировки собственных выводов и суждений на базе текстового материала при изучении филологических дисциплин, что позволит им в дальнейшем перенести полученные умения на другие ситуации и учебные предметы.

В рамках проведенного исследования нами был разработан комплекс учебно-герменевтических задач, направленных на развитие филологических способностей у учащихся средней школы на примере изучения иностранного языка в пределах школьной программы. Задачей нашей статьи являлась экспериментальная проверка эффективности применения системы учебно-герменевтических задач для развития филологической одаренности у учащихся лингвистических классов. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что понятие филологических способностей на данный момент не до конца изучено, а сам вопрос о выделении филологической одаренности как самостоятельного вида одаренности школьников нуждается в научном осмыслении. Школа не ставит перед собой тренировку навыков понимания и критического мышления как самостоятельную проблему, в то время как формирование филологических способностей дает ученикам возможность понимать и быть понятыми, вести диалог, участвовать в интеллектуальной и творческой деятельности в любой профессиональной сфере.

Материалы и методы исследования

Наше исследование было проведено в МАОУ СОШ №31 г. Калининграда, его длительность составила полный учебный год, с сентября 2018 г. по май 2019 г. Объектом исследования мы рассматривали процесс обучения школьников в лингвистических классах. Предметом исследования выступили способы и средства формирования филологической одаренности. Сбор эмпирических данных был осуществлен на основе аудиторных занятий с учащимися 7-10 лингвистических классов. Респондентами выступили 64 подростка в возрасте 13-16 лет, из которых было 30 девочек и 34 мальчика.

В нашем исследовании применялись теоретические методы исследования проблемы развития филологической одаренности, такие как изучение и обобщение уже существующего педагогического опыта, анализ пакета государственных документов, определяющих политику и практику модернизации общего образования в целом и гуманитарного в частности, а также проектирование и моделирование педагогической системы, позволяющей диагностировать и развивать филологические способности у школьников. Эмпирические методы исследования включали в себя проведение педагогического эксперимента, в процессе которого использовались наблюдение, тестирование и анкетирование, а также методы статистической обработки экспериментальных данных (качественный и количественный анализ). Методологическую основу исследования составили герменевтический, задачный, системный и метапредметный подходы.

Проведение педагогического эксперимента состояло из трех основных этапов. На констатирующем этапе нами был задействован пакет диагностических методик с целью выявления исходного уровня проявления филологических способностей среди учащихся лингвистических классов. На формирующем этапе эксперимента в рамках аудиторных занятий нами была представлена серия специально разработанных тре-

нировочных тестов на английском языке, состоящих из ряда учебно-герменевтических задач, которые нацелены на развитие и проработку отдельных практических навыков. С целью контрольного оценивания уровня проявления филологической одаренности у школьников нами был проведен итоговый тест на понимание текста на иностранном языке, смоделированный на основе методических разработок проекта PIRLS. Тест включал в себя четыре типа заданий: концентрация внимания и выделение явно указанной информации, формирование простых умозаключений, интерпретация и обобщение идей и данных, оценка и критический анализ содержания и элементов текста. Финальным этапом эксперимента выступила регистрация и аналитическая обработка полученных данных.

Результаты исследования

На первом этапе нашего исследования мы провели комплексное диагностическое тестирование школьников. Учитывая, что эксперимент проводился среди учащихся лингвистических классов, мы исходили из предположения, что дети уже прошли первичный отбор при профильном распределении и проявили определенного рода задатки и склонности к изучению дисциплин филологического цикла. Целью диагностического тестирования было определение начального уровня проявления признаков филологической одаренности среди учащихся.

Предложенные нами диагностические тесты содержали задания, направленные на оценку уровня развития аналитических способностей школьников, их умения выстраивать категориальные связи между понятиями, проводить аналогии. Помимо этого, мы выявляли, насколько развита у учащихся познавательная сфера, посредством оценки лексического запаса, наличия языкового чутья, беглости реакции и умения сконцентрироваться. Анкетирование педагогов дало нам представление не только о познавательных, но и о художественных, творческих способностях учеников, об уровне их мотивации и заинтересованности. Для комплексной оценки глубины понимания текста учащимися средней школы нами была сформирована авторская методика «Тест на понимание текста на иностранном языке», основанная на методических разработках международного проекта «Изучение качества чтения и понимания текста» (PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study) [10]. При составлении этой методики мы опирались на идеи герменевтического подхода к школьному обучению, и эти идеи послужили базисом для разработки тренировочных тестов, направленных на всестороннее развитие познавательных, аналитических и творческих способностей, заложенных в основу филологической одаренности. Более подробно оценка и анализ результатов диагностического этапа исследования изложены нами в статье «Диагностика филологической одаренности учащихся лингвистических классов» [11].

Формирующий этап составлял самую продолжительную часть эксперимента и включал в себя серию тренировочных тестов на английском языке. Проведенные тесты содержали ряд учебно-герменевтических задач, нацеленных на развитие отдельных признаков проявления филологических способностей, которые подразделяются на четыре основных типа:

1. Тренировка навыка *концентрации внимания и выделения явно указанной информации*, который является основополагающим принципом для любой последующей работы с текстом. Такой способ обработки информации требует от читателя со-

средоточенности на содержании текста на уровне слов, фраз или предложений с целью улавливания их смысла.

2. Тренировка навыка *формирования простых умозаключений*, который говорит о способности устанавливать аналогии и логические связи между отдельными словами и частями текста. Читатели могут находить в тексте информацию и строить на ее основе умозаключения, используя при этом особенности формы и языка текста.

3. Тренировка навыка *интерпретации и обобщения идей и данных*, который требует проявления гибкости мышления, способности к анализу и синтезу информации. В процессе интерпретации ученики отслеживают связи, которые не только не выражены напрямую, но и могут при этом иметь немного различную трактовку, основанную на кругозоре читателей и их взглядах на мир.

4. Тренировка навыка *оценки и критического анализа содержания и элементов текста*, который смещает фокус с непосредственного понимания смысла, заложенного автором, на критический анализ самого текста. Читатели, осуществляя подобный анализ, отстраняются от текста, чтобы изучить его и сформировать собственное мнение. Такой подход требует целостного восприятия текста и в то же время понимания отдельных его единиц и их взаимосвязи.

С целью отработки предложенных навыков и создания условий для развития широкого ряда способностей, формирующих филологическую одаренность, нами был сформирован банк учебно-герменевтических заданий, позволяющих уделить равноценное внимание как восприятию и осмыслению письменных текстов, так и их творческой обработке и интерпретации (см. таблицу 1).

Таблица 1

Типы учебно-герменевтических заданий, способствующих развитию филологической одаренности

Навык	Тип заданий
Концентрация внимания и выделение явно указанной информации	1) тренировка внимания и беглости узнавания лексических выражений 2) расширение вокабуляра 3) выделение ключевых слов 4) осмысление высказываний на уровне слов, фраз и предложений
Формирование простых умозаключений	1) логическое извлечение указанной информации на уровне фраз и предложений 2) использование контекста как основы для умозаключений 3) построение логических связей на уровне абзацев и отдельных текстов
Интерпретация и обобщение идей и данных	1) распознавание и анализ составляющих разных типов текстов 2) распознавание ключевой идеи и темы текста, подбор подходящего заголовка 3) сравнение и противопоставление информации в тексте 4) построение выводов о последовательности и причинно-следственной связи между событиями 5) определение настроения и интонации героев текста 6) обобщение полученной информации для краткого изложения основного содержания текста
Оценка и критический анализ содержания и элементов текста	1) распознавание фактов и оценочных суждений 2) определение авторских намерений и целевой аудитории текста 3) оценка и интерпретация эмоций и поведения героев 4) построение умозаключений на основе фоновых знаний и личного опыта 5) распознавание и создание иронии в тексте

В течение учебного года нами систематически проводились тренировочные тесты, нацеленные на практическое применение и развитие всех четырех навыков обработки информации. С целью проверки эффективности предложенного нами герменевтического подхода в конце учебного года был проведен итоговый тест на понимание текста на иностранном языке, основанный на методических разработках международного

проекта PIRLS и составленный аналогично вводимому тесту, который был предложен учащимся в начале года. Данный тест послужил заключительным этапом нашего эксперимента, он позволил нам проследить динамику развития каждого из тренируемых навыков в отдельности и сделать вывод об уровне проявления школьниками филологических способностей (см. рисунок 1).

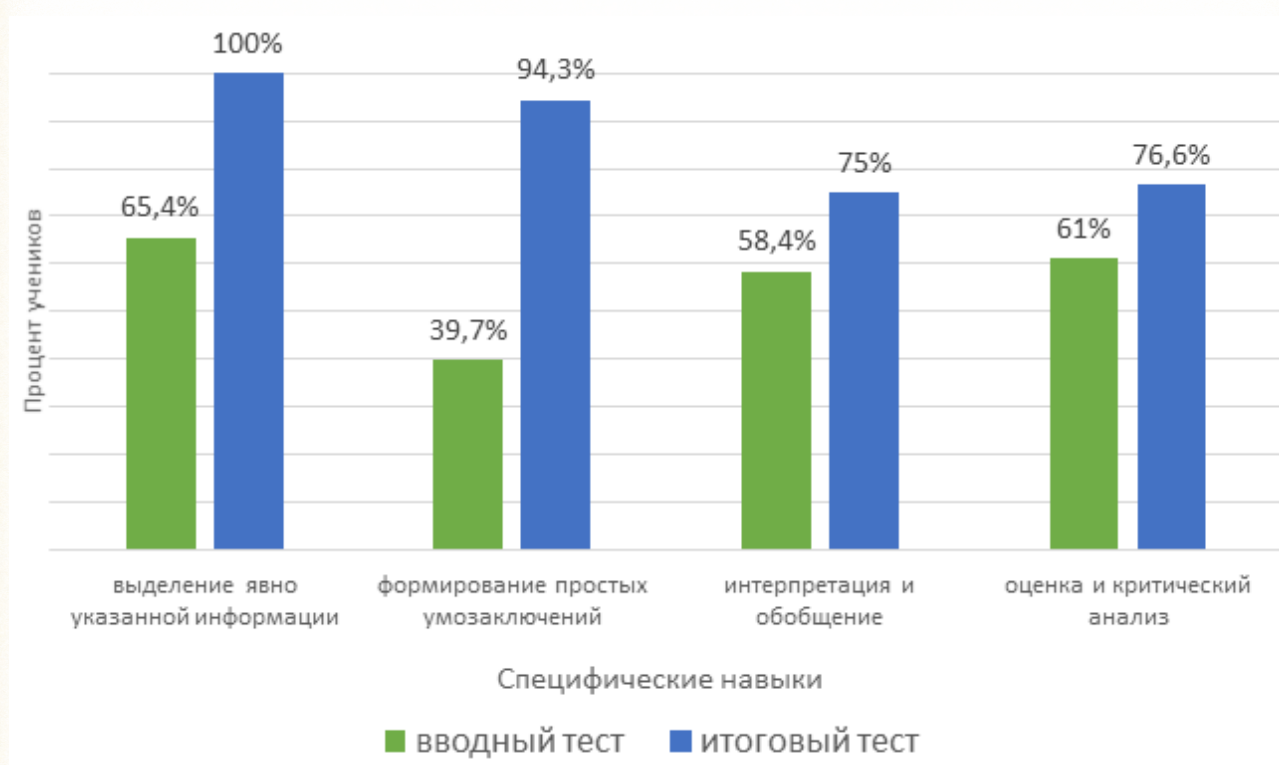


Рисунок 1 Сдвиг в уровне проявления филологических способностей

Как можно увидеть на рисунке 1, самым простым для тренировки оказался навык выделения явно указанной в тексте информации, где показатели выросли на 34,6% и достигли уровня, когда 100% школьников смогли справиться с поставленной задачей. Также заметное улучшение дала тренировка навыка формирования простых умозаключений, с заданиями такого типа на начальном этапе справлялись чуть больше трети учеников, а к концу года их количество выросло на 54,6%. Умение интерпретировать и критически анализировать информацию в свою очередь являются более масштабными навыками, требующими активных умственных усилий. Здесь показатели выросли менее значительно, на 16,6% в области интерпретации и обобщения информации и на 15,6% для навыка оценки и критического анализа информации, представленной в тексте.

Обсуждение результатов

Проведя количественную обработку результатов эксперимента, мы можем утверждать, что при использовании герменевтического подхода к обучению у школьников наблюдается положительная динамика в области развития ключевых навыков, необходимых для обработки и усвоения информации. При этом количественные показатели сильно разнятся в зависимости от сложности поставленной задачи и усилий, требующихся для ее выполнения. Заметные улучшения у учеников произошли в ходе тренировки навыков выделения явно указанной информации и построения простых умозаключе-

ний по причине того, что данные навыки требуют не столько больших интеллектуальных усилий, сколько усидчивости, внимательности и активизации лексического запаса. Тем не менее, не стоит недооценивать важность совершенствования простейших навыков для последующего применения в процессе обучения и внешкольной жизни, поскольку они являются базовым этапом обработки информации и без их освоения достижение высших уровней понимания будет недоступно. Тренировка умения интерпретировать и критически оценивать информацию в свою очередь показала менее значительные результаты, что объясняется масштабностью поставленной перед школьниками задачи. Интерпретация и анализ текста на высшем уровне требуют от учеников комплексного подхода, который задействует приобретенные ранее навыки, фоновые знания, способность к рефлексии, привлечение личного опыта, для чего необходим высокий уровень не только знаний, но и осознанности и мотивации. Результаты проведенного исследования только подтверждают, что достижение глубокого понимания текста требует систематической работы на протяжении всего процесса школьного образования, подобные умения невозможно сформировать в короткие сроки.

На основе качественного анализа результатов, полученных на всех трех этапах нашего эксперимента, мы смогли выявить ключевые способности, составляющие структуру филологической одаренности и проявляющиеся на различных уровнях:

1) Познавательный уровень

- развитая память, способность к быстрому запоминанию и точному воспроизведению информации
- сообразительность, скорость в овладении коммуникативной ситуацией, беглость реакции
- обширный словарный запас
- наличие глубоких знаний в изучаемой и смежных областях
- языковая наблюдательность и интуиция
- высокий уровень концентрации внимания и сосредоточенности

2) Аналитический уровень

- развитое логическое мышление, способность к построению умозаключений, проведению аналогий
- способность к построению категориальных и причинно-следственных связей
- развитое абстрактное мышление, умение строить обобщения, способность к анализу и синтезу информации
- способность к рефлексии и самоанализу

3) Художественно-эстетический уровень

- развитое образное и ассоциативное мышление, яркое воображение
- гибкость и креативность мышления, способность к оригинальным суждениям
- эмоциональная чувствительность, внимание к деталям и тонкостям явлений окружающего мира

4) Мотивационный уровень

- потребность в самореализации
- адаптивность, открытость к новым явлениям, любознательность
- свобода выражения собственного мнения

Оценка уровня проявления филологической одаренности у школьников на начальном и финальном этапах эксперимента показывает, что применение учебно-герменевтических задач в обучении способствует комплексному развитию филологических

задатков и способностей. Здесь нужно отдельно отметить, что проявления детской одаренности не статичны, они более всего заметны в динамике и требуют постоянного развития. В связи с этим в зарубежной практике уже обращается внимание на то, что в контексте одаренности следует в первую очередь рассматривать формирование целостной учебной программы, а не приоритетное обучение отдельных учеников [12, с. 347]. Таким образом школа может способствовать развитию даже минимальных задатков и способностей у большого количества обучаемых, позволяя им достичь высокого уровня понимания, в отличие от принятой сегодня целенаправленной работы с учениками, которые уже явно проявили признаки одаренности.

Заключение

Результаты проведенного нами комплексного исследования проблемы диагностики и развития филологической одаренности среди учащихся лингвистических классов позволили обозначить одну из ключевых задач, стоящих перед современной школой в условиях модернизации образования. Эта задача заключается в необходимости учить детей пониманию, развивать у них умение не только запоминать, но и обрабатывать, анализировать, интерпретировать полученную информацию. Применение герменевтического подхода в школьном обучении позволяет поэтапно формировать основные навыки, без которых невозможно полноценное понимание школьниками любого письменного текста: концентрация внимания и выделение явно указанной информации, формирование простых умозаключений, интерпретация и обобщение идей и данных, оценка и критический анализ содержания и элементов текста.

Поставленная перед школой задача требует пересмотра методических подходов, применяемых в образовании сегодня. На первый план выходит проблемное обучение, элементом образовательной технологии целесообразно использовать диалог – переработку учебного материала в систему проблемных вопросов и задач [13]. Как показывает проведенное исследование, разработанная нами структура филологической одаренности, а также основанный на ней комплекс учебно-герменевтических задач позволяют обнаружить и развить ряд ключевых задатков и способностей, что способствует формированию у учащихся филологической одаренности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2010. 50 с.
2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2015. 14 с.
3. Рабочая концепция одаренности / 2-е изд., расшир. и перераб. / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева и др. М., 2003. 95 с.
4. Бухлова Н.В. Модель филологически одаренного ученика // Международная электронная научно-практическая конференция: Компетентный выпускник нового времени. [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.calameo.com/read/0045235897b80bbafce6d> (дата обращения: 01.10.2019)
5. Концепция школьного филологического образования: русский язык и литература: проект. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2015. 112 с.
6. Осмоловская И.М., Краснова Л.А. Процесс обучения с позиции междисциплинарных исследований // Образование и наука. 2018. Том 20. № 8. С. 9-27.
7. Обухова О.Л. Диагностика качества понимания информационного текста // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 208–217. [Электронный ресурс]. URL: <http://doi:10.17759/>

- psyedu.2016080420 (дата обращения: 01.10.2019)
8. Лазарева И.Н. Герменевтический метод в обучении сложной коммуникации на занятиях по иностранному языку // *Сибирский педагогический журнал*. 2016. №3. С. 13-17.
 9. Трикозенко И. В. Перспективные подходы к развитию интеллектуального и творческого потенциала одаренных детей // *Концепт*. 2014. Спецвыпуск № 13. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14675.htm> (дата обращения 01.10.2019)
 10. Основная информация об исследовании PIRLS. [Электронный ресурс]. URL: http://cmkosakha.ru/files/INFO_PIRLS.pdf (дата обращения 01.10.2019)
 11. Самсонова Н.В., Кузенная Т.Ф., Будоян Е.А. Диагностика филологической одаренности учащихся лингвистических классов // *Нижегородское образование*, 2018. № 4. 96 с. С. 58-64.
 12. Matthews D.J., Dai D.Y. Gifted education: changing conceptions, emphases and practice // *International Studies in Sociology of Education*. 2014. Vol. 24. № 4. P. 335–353.
 13. Брейтигам Э.К. Уровни понимания учебного материала и условия их достижения обучаемыми в образовательном процессе // *Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8985> (дата обращения 01.10.2019)
 14. Сосновская И.В., Ситникова Е.Р. Роль герменевтического подхода в литературном образовании // *Вестник Бурятского государственного университета*. 2015. №2. С. 125-130.
 15. Кусова М.Л., Плотникова С.В. Филологическое образование в период детства: векторы развития ребенка и науки // *Педагогическое образование в России*. 2015. №12. С. 69-75.
 16. Cook A.E., O'Brien E.J. Fundamentals of inferencing during reading // *Language and Linguistics Compass*. 2017. Vol. 11. Issue 7. Available at: https://www.researchgate.net/publication/318286277_Fundamentals_of_inferencing_during_reading (accessed 01.10.2019)
 17. Kornmann J., Zettler I., Kammerer Y., Gerjets P., Trautwein U. What characterizes children nominated as gifted by teachers? A closer consideration of working memory and intelligence // *High Ability Studies*. 2015. Vol. 26. №1. P. 75-92.

REFERENCES

1. Federal State Educational Standard of Basic General Education / Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Moscow, 2010. 50 p. (in Russ.)
2. The development strategy of education in the Russian Federation for the period until 2025 / Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Moscow, 2015. 14 p.
3. The working concept of giftedness / 2nd ed., Expansion. and reslave. / D. B. Epiphany, V. D. Shadrikov, Yu. D. Babaeva et al. Moscow, 2003. 95 p. (in Russ.)
4. Bukhlova N.V. A model of a philologically gifted student / *International Electronic Scientific and Practical Conference: A Competent Graduate of the New Age*. Available at: <http://en.calameo.com/read/0045235897b80bbafce6d> (accessed 1 October 2019) (in Russ.)
5. The concept of school philological education: Russian language and literature: project. Moscow, LLC "Russian word - textbook" Publ., 2015. 112 p. (in Russ.)
6. Osmolovskaya I. M., Krasnova L. A. The learning process from the perspective of interdisciplinary research. *The Education and Science Journal*, 2018, no. 8 (20), pp. 9–27. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-8-9-27
7. Obukhova O.L. The diagnostics of information texts' understanding quality [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2016, vol. 8, no. 4, pp. 208–217. doi: 10.17759/psyedu.2016080420. (In Russ., abstr. in Engl.)
8. Lazareva I.N. Hermeneutic pedagogy for teaching complex communication in the foreign language classroom. *Siberian Pedagogical Journal*, 2016, no. 3, pp. 13-17. (in Russ.)
9. Trikozenko I.V. Perspective approaches to the development of the intellectual and creative potential of gifted children. *Concept*, 2014. Special issue no. 13. [Electronic resource]. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14675.htm> (accessed 1 October 2019) (in Russ.)
10. Basic information about the PIRLS study. Available at: http://cmkosakha.ru/files/INFO_PIRLS.pdf (accessed 1 October 2019) (in Russ.)
11. Samsonova N.V., Kuzennaya T.F., Budoyan E.A. Diagnostics of the philological giftedness of students of linguistic classes. *Nizhny Novgorod Education*, 2018, no. 4, 96 p., pp. 58-64. (in Russ.)
12. Matthews D.J., Dai D.Y. Gifted education: changing conceptions, emphases and practice. *International Studies in Sociology of Education*, 2014, vol. 24, no. 4, pp. 335–353.
13. Breitigam E.K. Levels of understanding of educational material and the conditions for their achievement by students in the educational process. *Modern problems of science and education*, 2013, no. 2. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8985> (accessed 1 October 2019) (in Russ.)
14. Sosnovskaya I.V., Sitnikova E.R. The role of the hermeneutic approach in literary education. *Bulletin of the Buryat State University*, 2015, no. 2, pp. 125-130. (in Russ.)

15. Kusova M.L., Plotnikova S.V. Philological education in the period of childhood: vectors of development of child and science. *Pedagogical education in Russia*, 2015, no. 12, pp. 69-75. (in Russ.)
16. Cook A.E., O'Brien E.J. Fundamentals of inferencing during reading. *Language and Linguistics Compass*, 2017, vol. 11, issue 7. Available at: https://www.researchgate.net/publication/318286277_Fundamentals_of_inferencing_during_reading (accessed 1 October 2019)
17. Kornmann J., Zettler I., Kammerer Y., Gerjets P., Trautwein U. What characterizes children nominated as gifted by teachers? A closer consideration of working memory and intelligence. *High Ability Studies*, 2015, vol. 26, no. 1, pp. 75-92.

Информация об авторах
Самсонова Надежда Владиславовна

(Россия, Калининград)
Доктор педагогических наук,
профессор Института образования
Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта
E-mail: NSAMSONOVA@kantiana.ru
ORCID ID: 0000-002-2734-3666

Будоян Екатерина Александровна
(Россия, Калининград)

Аспирант
Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта
E-mail: EBudoyan@stud.kantiana.ru
ORCID ID: 0000-0003-3733-519X

Information about the authors
Nadezhda V. Samsonova

(Russia, Kaliningrad)
Doctor of Education,
Professor at the Institute of Education
Immanuel Kant Baltic Federal University
E-mail: NSAMSONOVA@kantiana.ru
ORCID ID: 0000-002-2734-3666

Ekaterina A. Budoyan

(Russia, Kaliningrad)
Graduate student
Immanuel Kant Baltic Federal University
E-mail: EBudoyan@stud.kantiana.ru
ORCID ID: 0000-0003-3733-519X



С. Ш. УМЕРКАЕВА, Н. Б. БУЯНОВА, Е. Н. НИКИТИНА

Формирование духовно-нравственных ценностей подростков в процессе приобщения к народной художественной культуре

Вопросы духовно-нравственного воспитания личности были актуальны на протяжении всей истории человечества, а в современных условиях информатизации общества они обретают особый смысл. Сегодня необходимо формировать у подростка верные нравственные принципы, высокие жизненные ценности, целостность мировосприятия. Особая роль в реализации этой задачи принадлежит народной художественной культуре славян.

Представлен анализ эмпирического исследования, проведенного на базе ГБОУ Школа № 2123 им. М. Эрнандеса. В ходе исследования применялась авторская программа формирования духовно-нравственных ценностей подростков, основанная на славянской традиции воспитания человека. Авторы проводят сравнительный анализ уровня сформированности духовно-нравственных ценностей подростков на констатирующем и контрольном этапах исследования. Наиболее высокие показатели выявлены по среднему уровню сформированности духовно-нравственных ценностей у участников эксперимента. Апробация авторской программы, основанной на педагогических принципах воспитания славянского народа, позволила повысить уровень сформированности духовно-нравственных качеств подростков, чем подтвердила свою эффективность.

Авторы приходят к выводу, что общечеловеческие ценности и идеалы, составляющие духовно-нравственную основу личности, можно найти в древних культурах людей, живших ближе к природе и самим себе, чем люди современности. Приобщение к народной художественной культуре древних славян может помочь в формировании духовно-нравственных ценностей подрастающей личности.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственные ценности, подростки, учащиеся, народная художественная культура, славянская культура, семейные ценности

Ссылка для цитирования:

Умеркаева С. Ш., Буйанова Н. Б., Никитина Е. Н. Формирование духовно-нравственных ценностей подростков в процессе приобщения к народной художественной культуре // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 215-228. doi: 10.32744/pse.2019.6.18



S. SH. UMERKAEVA, N. B. BUYANOVA, E. N. NIKITINA

The formation of spiritual and moral values of adolescents in the process of familiarization with the folk art culture

Issues of spiritual and moral education of a person have been relevant throughout the history of mankind, and in modern conditions of informatization of society, they acquire a special meaning. Today it is necessary to formulate true moral principles in a teenager, high life values, and the integrity of worldview. A special role in the implementation of this task belongs to the folk art culture of the Slavs.

An analysis of an empirical study conducted on the basis of SBEI School № 2123 named after M. Hernandez. In the course of the study, the author's program for the formation of spiritual and moral values of adolescents was used, based on the Slavic tradition of raising a person. The authors conduct a comparative analysis of the level of formation of spiritual and moral values of adolescents at the ascertaining and control stages of the study. The highest indicators were identified by the average level of formation of spiritual and moral values among the participants in the experiment. Testing the author's program, based on the pedagogical principles of the education of the Slavic people, made it possible to increase the level of formation of spiritual and moral qualities of adolescents, which confirmed its effectiveness.

The authors come to the conclusion that universal values and ideals that make up the spiritual and moral basis of personality can be found in ancient cultures of people who lived closer to nature and to themselves than people of modern times. An introduction to the folk art culture of the ancient Slavs can help in the formation of spiritual and moral values of a growing personality.

Key words: spiritual and moral education, spiritual and moral values, adolescents, students, folk art culture, Slavic culture, family values

For Reference:

Umerkaeva, S. Sh., Buyanova, N. B., & Nikitina, E. N. (2019). The formation of spiritual and moral values of adolescents in the process of familiarization with the folk art culture. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 215-228. doi: 10.32744/pse.2019.6.18

Введение

Система духовно-нравственных ценностей российского общества является главным фактором развития государства, гарантии духовной сплоченности народа и связывающих его моральных убеждений. Невозможно создать современную сильную державу, не уделяя должного внимания состоянию и качеству внутренней жизни отдельного человека [5; 7].

В настоящее время можно наблюдать, как бездуховность и эгоизм внутри социума вырываются на поверхность российской действительности, отменяя и обесценивая такие духовно-нравственные понятия, как совесть, любовь, уважение, скромность, честь. Данная ситуация требует от каждого россиянина и российского общества в целом сформировать четкий образ человека, как духовно-нравственной личности с общественно одобряемыми взглядами и действиями.

Анализ философских и педагогических работ позволяет раскрыть суть духовно-нравственного воспитания с точки зрения социально-этических требований к формированию личности, ее поведению и сводится к таким качествам, как: верность гуманистическим идеалам, совесть, скромность, терпимость, интернационализм, трудолюбие, чувство собственного достоинства, которые выступают, в сущности, как носители духовно-нравственных ценностей.

Наиболее значительным периодом в формировании духовно-нравственных качеств человека, его взглядов и убеждений является подростковый возраст. В период становления личности подростка происходит постепенное отделение от родительского восприятия мира, их системы ценностей и формирование своих собственных убеждений. Оставаясь «один на один» с современным миром, юный человек почти не в состоянии осознать, что именно будет являться правильным выбором в огромном потоке информации [9, с. 97]. Необходимо воспитать в подростке нравственные принципы, высокие жизненные идеалы, любовь к родной земле. Эти значимые навыки и качества помогут подросткам занять достойное место в обществе и с честью пройти свой жизненный путь.

Подростков отличает эмоциональная, волевая и духовная незрелость. В современном обществе материальные ценности доминируют над духовными, поэтому у подростков искажены представления о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности, патриотизме. Приобщение подростков к славянской культуре, основанной на принципах совести, братства и любви, будет способствовать формированию их духовных и нравственных ценностей [1; 3].

Много столетий назад, как и сегодня, родители хотели защитить своих детей, воспитать их добросовестными и счастливыми, трудолюбивыми и вежливыми. Для выполнения этой жизненной задачи как нельзя лучше подходит славянская традиция воспитания человека. «Сейчас у большинства людей отношение к славянской культуре очень поверхностное, ей не уделяют должного внимания, многое было утрачено, многое исковеркано, современная культура европеизируется, и, соответственно, у человека теряется связь с культурой своего народа, со своей Родиной и ее историей, а как дерево не может расти без корней, так и человек без связи со своими корнями, своей историей и культурой не сможет приносить здоровые плоды» [12, с. 9].

Представления о мире и гармоничном укладе жизни русских людей отражены в древней культуре славян, которая частично смогла дойти до наших дней. Идея единства человека с природой и людьми способствовала чуткому отношению славян ко всему живому, а глубокое понимание законов мироздания всегда помогало делать правильный выбор на основе духовно-нравственных ценностей, или, как говорили славяне, «по Совести» [6, с. 104].

Главными качествами славян являлись нравственность, честь и совесть. Ключевым элементом в жизни славян было почитание памяти предков. Славяне считали, что все во Вселенной порождено Родом и является им – в разных его проявлениях, поэтому силы природы, как говорили славяне, «суть лики Рода» [6, с. 53]. И сами люди – неотъемлемая часть природы. Таким образом, с малого возраста детей приучали к трепетному, уважительному, бережному отношению ко всем живым существам.

Славяне четко разделяли мужские и женские жизненные роли благодаря различным обрядам, которые человек проходил на протяжении всей своей жизни. Это обряды посвящения: из детства в отрочество, из отрочества в зрелость, из зрелости в старость. С помощью этих обрядов люди ясно осознавали свое место и роль в жизни семьи и общины [11, с. 290].

С раннего возраста процесс обучения и нравственного воспитания проходил посредством чтения детям былин, сказов (сказок), стихов, формирующих созидательный образ жизни и высокие ценностные ориентиры.

Воспитание девочек и мальчиков сильно различалось. Если мальчиков отец воспитывал как добытчиков, то мать воспитывала девочек как будущих матерей и хозяек. Их с детства учили прилежности, аккуратности, трудолюбию, почитанию старших, целомудрию [8, с. 5]. Это считалось одной из важнейших нравственных и этических ценностей общественного уровня значимости.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена противоречием между объективной потребностью современного общества в формировании духовно-нравственных ценностей у подрастающего поколения и недостаточной разработанностью теоретико-методических аспектов решения данной проблемы средствами народной художественной культуры славян в условиях деятельности учреждений образования и социально-культурной сферы.

Необходимость преодоления противоречия предопределила проблему данного исследования – какова роль народной художественной культуры в формировании духовно-нравственных ценностей подростков?

Целью данного исследования является экспериментальное обоснование программы формирования духовно-нравственных ценностей подростков средствами народной художественной культуры славян.

Материалы и методы

При проведении исследования использовались следующие методы: анализ научной и методической литературы, посвященной проблеме формирования духовно-нравственных ценностей подростков; изучение и обобщение опыта духовно-нравственного воспитания личности в процессе приобщения к народной художественной культуре славян; анкетный опрос; беседа; педагогический эксперимент.

Процедура исследования

С целью формирования духовно-нравственных ценностей подростков нами было проведено исследование в ГБОУ Школа № 2123 им. М. Эрнандеса. В исследовании приняли участие 102 подростка – учащиеся 5-х и 6-х классов; 2 учителя русского языка и литературы; 1 учитель технологии; 1 педагог-организатор; 1 профессор ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»; 1 профессор ГБОУ ВО «Московский государственный институт музыки имени М.Г. Шнитке»; 2 доцента ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»; 4 студента-практиканта четвертого курса очной формы обучения по направлению подготовки «Социально-культурная деятельность» Института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

Исследование проводилось в три этапа. Целью первого (констатирующего) этапа исследования являлось выявление исходного уровня сформированности духовно-нравственных ценностей подростков. Для этого мы провели два анкетных опроса среди учащихся 5-6 классов. При разработке анкет мы опирались на критерии славянской системы духовно-нравственных ценностей, выделенные С.Д. Бабишиным [2]: внутриличностное отношение; межличностные отношения; отношение к семье; отношение к противоположному полу; отношение к обществу; отношение к природе.

Первая анкета состояла из 7 вопросов, которые были направлены на выявление внутриличностных отношений, межличностных отношений, отношения к противоположному полу, отношения к обществу и отношения к природе как компонентов духовно-нравственных ценностей. Учащимся предлагалось три варианта ответов. За правильный ответ (в полной мере отражающий качества, характерные для духовно и нравственно развитого человека) учащийся получал 1 балл, за неправильный – 0 баллов. Результаты подсчитывались и вычислялась сумма баллов за ответы каждого участника эксперимента (максимальное количество баллов – 7).

Полученные результаты были переведены в проценты, по которым определялся уровень сформированности духовно-нравственных ценностей подростков:

- 85-100% – высокий уровень: проявляет высокое чувство самоотдачи, заботливое и доброжелательное отношение к окружающему миру; руководствуется голосом совести, любви и чести;
- 55-84% – средний уровень: вектор духовности выражен неявно, однако нравственные понятия все еще признаются ценными и руководят личностью;
- 0-54% – низкий уровень: отсутствует осознание ценности нравственных поступков; потребительское отношение, поиск выгоды доминирует над самоотдачей и стремлением творить на благо окружающего мира.

Вторая анкета представляла собой генеалогическое древо и была направлена на выявление отношения респондентов к семье, выраженное в знании своей родословной. Учащимся предлагалась схема генеалогического древа, в графы которого необходимо было записать имя, фамилию и отчество, а также (по желанию) дату рождения родственников по материнской и отцовской линиям. За каждую заполненную графу учащийся получал 1 балл, за незаполненную графу – 0 баллов. Всего было предложено 14 граф по материнской и отцовской линиям в целом (максимальное количество баллов – 14). Мы попросили подростков воздержаться

от возможных звонков членам своей семьи и заполнить графы по знанию на момент выполнения задания.

Результаты заполненных генеалогических деревьев переводились в проценты, по которым определялся уровень знания своей родословной и, как следствие, уровень ценности семейных отношений:

- 80-100% – высокий уровень: семья занимает важное место в системе ценностей, учащийся знает свою родословную на 5 поколений, в семье хранят память о прапрадедах подростка;
- 58-79% – средний уровень: семейные ценности занимают немаловажное место в жизни подростка, он знает и помнит прадедов и возможно некоторых прапрадедов;
- 36-57% – ниже среднего уровня: ценность семьи как памяти, традиций и единства почти отсутствует; подросток имеет информацию только о бабушках и дедушках и, возможно, об одном-двух прадедах;
- 14-35% – низкий уровень: ценность семейной памяти, традиций и единства отсутствует; подросток уже не хранит информацию о некоторых или большинстве родителей родителей.

Результаты исследования

Как показало анкетирование №1, большинство учащихся имеют средний уровень сформированности духовно-нравственных ценностей (43% из общего числа респондентов), одинаковое количество учащихся (по 28,5%) имеют высокий и низкий уровни сформированности духовно-нравственных ценностей. Следует отметить, что большую часть подростков с высоким уровнем духовно-нравственных ценностей составили пятиклассники. Данные проведенного анкетирования представлены на рисунке 1.

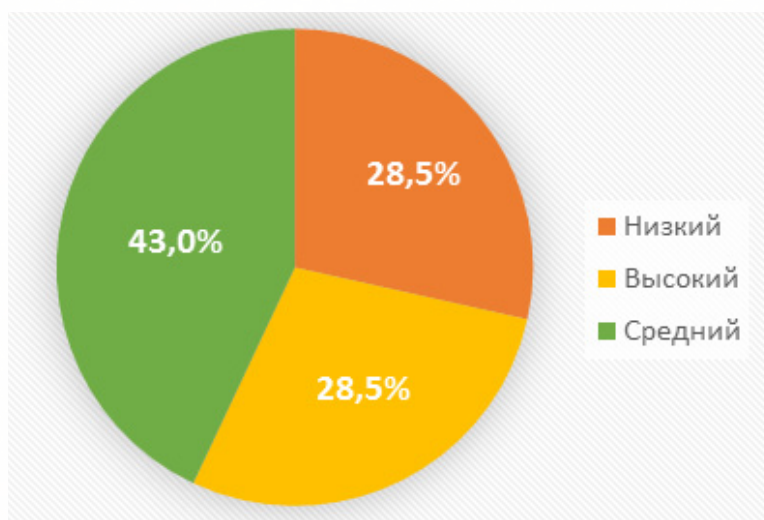


Рисунок 1 Результаты диагностики начального уровня сформированности духовно-нравственных ценностей учащихся 5-6 классов

Как показало анкетирование №2, у большинства респондентов семейные ценности находятся на уровне ниже среднего (52,5%) и всего лишь у 9,5% – на высоком, из которых только три подростка заполнили все графы генеалогического древа. Данные проведенного анкетирования представлены на рисунке 2.

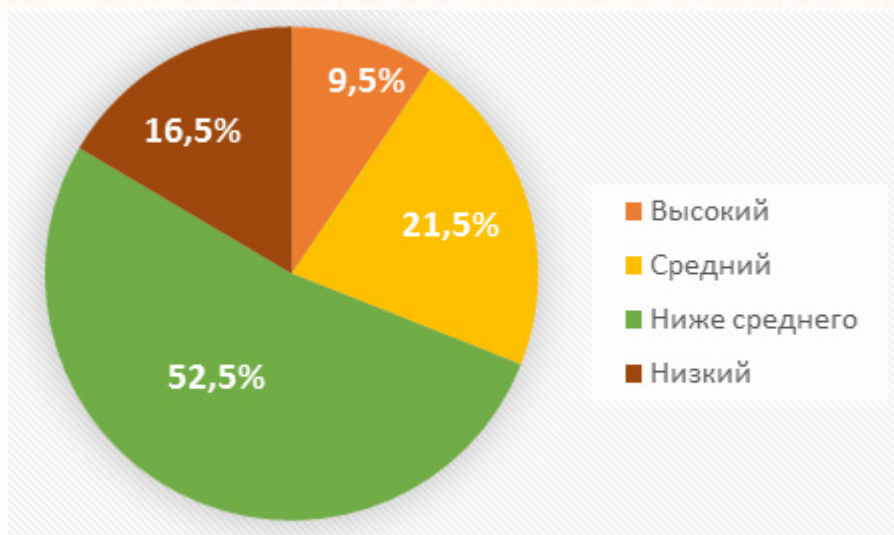


Рисунок 2 Результаты диагностики начального уровня сформированности семейных ценностей учащихся 5-6 классов

Таким образом, начальная диагностика показала, что большинство учащихся имеют средний и ниже среднего уровни духовно-нравственных ценностей. Это подтвердило необходимость приобщения подростков к национальной памяти, культуре и традициям славянского народа, хранящим богатый потенциал духовно-нравственных ценностей.

Целью второго (формирующего) этапа исследования являлась разработка и реализация авторской программы по формированию духовно-нравственных ценностей подростков средствами народной художественной культуры славян. На данном этапе исследования мы руководствовались положениями, сформулированными в теоретической части работы, в частности, наряду с современными эффективными методами воспитания мы опирались на традиционные славянские методы и способы духовно-нравственного воспитания; воспитательная работа соответствовала возрастным особенностям подростков и не носила разовый и формальный характер.

Программа формирования духовно-нравственных ценностей включала в себя проведение цикла мастер-классов, экскурсий, тематических бесед, занятий в кружках. В организации и проведении мероприятий для школьников участвовали студенты-практиканты четвертого курса очной формы обучения направления подготовки «Социально-культурная деятельность» Института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». В частности, совместно с педагогами ГБОУ Школа № 2123 им. М. Эрнандеса студентами были проведены мастер-классы для учащихся 5-6 классов по изготовлению славянских обереговых кукол «Желанница» и деревянных ложек «Баклушники», а также выездная экскурсия в Музей славянской культуры. Внеучебные мероприятия и тематические беседы были посвящены таким темам, как «Славянские сказки и народная художественная культура», «Славянская письменность», «Славянские воззрения на природу».

Руководствуясь гендерным подходом, мы разделили мастер-классы для школьников в силу различных особенностей восприятия информации мальчиками и девочками. Так, для девочек был проведен цикл мастер-классов по изготовлению обереговой куклы «Желанница». Мастер-классы проводились для учениц 5-6 классов и длились для каждого класса по 45 минут. Всего было проведено пять мастер-классов, на которых учащиеся ознакомились со славянскими оберегами, получили представление

о роли народной тряпичной куклы «Желанница» в славянской культуре, освоили технологию изготовления обереговой куклы. Через интерес и любовь к творчеству славянского народа мы формировали у девочек такие качества, как: забота, созидание, внимательность, трудолюбие, терпение, аккуратность. В процессе проведения мастер-классов использовались славянские народные костюмы, этническая музыка (русские, украинские, болгарские, хорватские, словенские народные песни) [4].

Для мальчиков мы провели мастер-классы по изготовлению деревянных ложек «Баклушники», в ходе которых учащиеся получили представление о празднике «День Баклушников», ознакомились с технологией изготовления деревянных ложек. В процессе приобщения к славянскому творчеству и труду мы формировали у мальчиков такие качества, как: исполнительность, трудолюбие, терпение, самоконтроль.

Все мастер-классы были направлены на знакомство подростков с народной художественной культурой славян, с традициями воспитания славянского народа и способствовали развитию общих познавательных способностей, расширению художественного кругозора, воспитанию эстетического вкуса личности [13; 14].

Следующим мероприятием по формированию духовно-нравственных ценностей учащихся стал просмотр тематического славянского мультфильма-сказки «Детство Ратибора» с мальчиками и беседа на тему увиденных образов мужских и женских персонажей. Данное мероприятие было организовано с целью формирования у учащихся образа нравственно развитого мужчины-защитника, храброго и волевого; образа женщины, как будущей матери, скромной и любящей; а также осознание ценности морали и добродетели.

По итогам просмотра учащимися 6 классов были отмечены такие качества настоящего мужчины, как: храбрость, смелость, отвага, мужество, трудолюбие, сила, благородство, воля, патриотичность, дисциплинированность. Учащиеся 5 классов указали на следующие качества мужчины: храбрость, мудрость, отвага, выносливость, честь, бесстрашие, доброта, отцовство, настойчивость, мужество, сила, спокойствие. К истинным женским качествам мальчики отнесли: любовь, верность, помощь, доброта, нежность, мудрость, материнство, сострадание, терпение, любовь к Родине.

Для девочек был организован просмотр тематического диафильма-сказки «Перышко Финиста Ясна Сокола» и беседа на тему увиденных образов женских персонажей и символических образов, представленных в сказке: скромность, любовь, доброта, бескорыстие, отвага, терпение, вежливость, выносливость, совесть, верность, нежность.

Одним из мероприятий, направленных на формирование духовно-нравственных ценностей подростков в процессе приобщения к здоровому образу жизни, стала славянская гимнастика «Здрава», проведенная на уроке физической культуры. Следует отметить, что ключевая особенность славянской гимнастики заключается в том, что главное внимание уделяется сочетанию в рамках одного упражнения движения, дыхания и расслабления. В совокупности это приводит к формированию гомеостатического равновесия в организме и оказывает укрепляющий эффект. При занятиях славянской здоровой происходит гармонизация органов и систем организма: восстанавливается нервная система, улучшается кровообращение, повышается общий тонус, усиливаются мыслительные способности, укрепляется память.

Следующим мероприятием по приобщению подростков к славянской культуре стала экскурсия в Музей славянской культуры имени Константина Васильева. Тематическая экскурсия «Русь былинная» раскрывала смысл и значение образов, представ-

ленных в работах Константина Васильева и других художников, их связь с народными преданиями, легендами, мифами и историческими событиями, а также связь героических образов русского и германо-скандинавского эпосов.

Кроме этого с целью формирования у подростков ответственного и бережного отношения к природе мы организовали в школе высадку деревьев (в рамках субботника). Каждый подросток посадил свое дерево или растение, за которым впоследствии необходимо было следить и ухаживать. Все подростки 5-6 классов с удовольствием приняли участие в данном мероприятии.

Завершающим мероприятием по формированию духовно-нравственных ценностей подростков стал квест «Сказка – ложь, да в ней намек. Кто познает – тем урок» в форме обучающей игры-знакомства со славянской культурой. Данное мероприятие было приурочено к Дню славянской письменности и культуры и было направлено на расширение кругозора учащихся путем знакомства их со славянскими музыкальными инструментами; развитие внимания, исполнительской и танцевальной культуры; приобщение к родной истории, культуре и творчеству; развитие способности наблюдать, описывать, творить; воспитание культуры поведения со сверстниками и людьми старшего возраста.

Участники эксперимента были поделены на 10 команд, каждой из которых мы выдали карты, по которым подростки должны были найти героев славянских сказок, таких как: Баян, Старый дуб, Волк, Алатырь-камень, Жар-птица, Кострома, Кома (медведь), Русалки, Ягая Баба и Ручеек. Темы испытаний у сказочных героев были связаны с древнеславянской письменностью, народной художественной и танцевальной культурой, традициями славянского народа. Испытания были направлены на формирование чувства единства, сплоченности, осознание ценности скромности и храбрости, добра и взаимопомощи.

В процессе всех мероприятий мы отметили заинтересованное отношение подростков к народной художественной культуре, желание изучать духовно-нравственное наследие славянского народа. Таким образом, цели и задачи программы были реализованы.

Целью третьего (контрольного) этапа исследования являлось выявление динамики развития духовно-нравственных ценностей у подростков 5-6 классов после апробации разработанной нами программы. Повторная диагностика осуществлялась по той же методике, что и первоначальная. Учащимся было предложено ответить на вопросы анкеты.

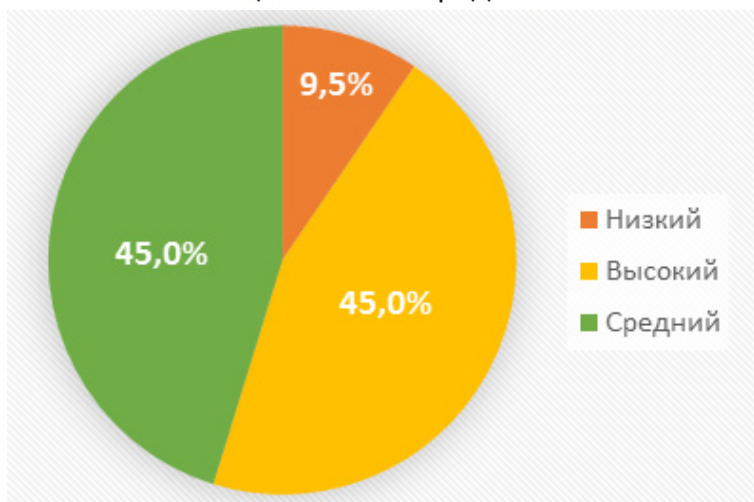


Рисунок 3 Результаты повторной диагностики уровня сформированности духовно-нравственных ценностей учащихся 5-6 классов

Повторное анкетирование №1 показало, что количество учащихся с высоким уровнем духовно-нравственных ценностей увеличилось на 16,5%, со средним уровнем увеличилось на 2%, с низким уровнем уменьшилось на 19%. Данные повторного анкетирования №1 представлены на рисунке 3.

Повторное анкетирование №2 показало, что количество учащихся с высоким уровнем духовно-нравственных ценностей увеличилось и составило 26%, со средним уровнем увеличилось на 11,5% и составило 33% от общего числа респондентов, с уровнем ниже среднего уменьшилось на 21,5%, составив 31%, и с низким уровнем уменьшилось и составило 10%. Данные повторного анкетирования №2 представлены на рисунке 4.

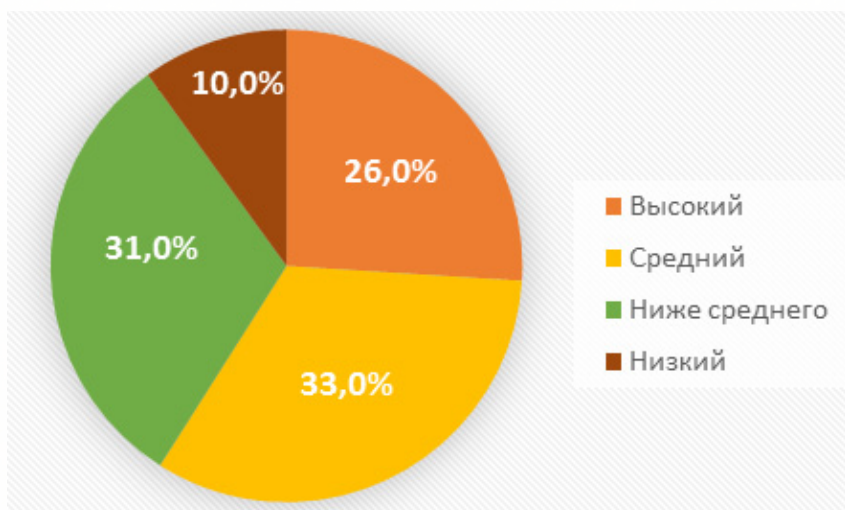


Рисунок 4 Результаты повторной диагностики уровня сформированности семейных ценностей учащихся 5-6 классов

Обсуждение результатов исследования

После повторной диагностики мы сравнили уровень сформированности духовно-нравственных ценностей учащихся 5-6 классов до и после проведения эксперимента. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов анкетирования №1 представлен на рисунке 5.

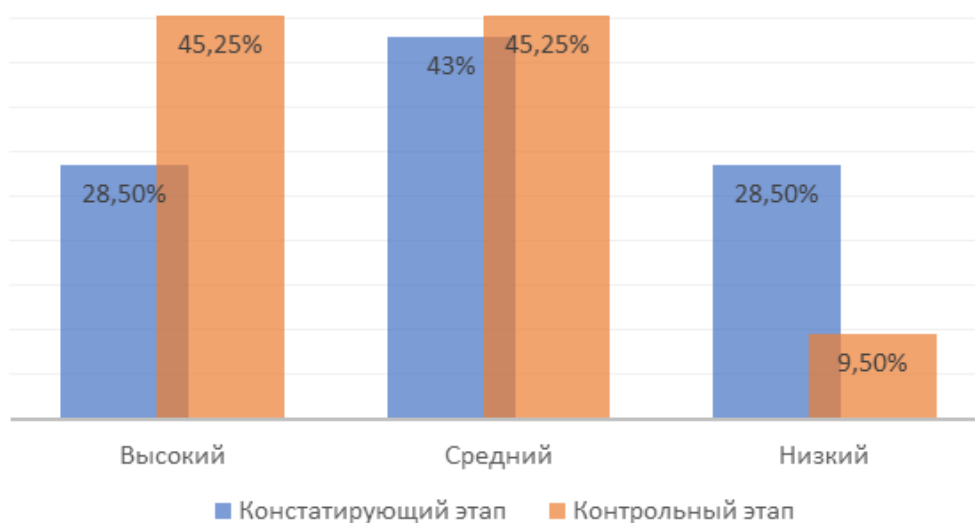


Рисунок 5 Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования (анкетирование №1)

На рисунке 6 наглядно представлен сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов анкетирования №2.



Рисунок 6 Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования (анкетирование №2)

Из приведенных графиков видно, что на констатирующем этапе исследования по итогам двух проведенных анкетных опросов уровень сформированности духовно-нравственных ценностей подростков в среднем составил 58,8% (в рамках анкетирования №1 группа респондентов набрала в сумме 185 баллов из 294 возможных – в среднем уровень сформированности духовно-нравственных ценностей у подростков по результатам первой анкеты составил 62,9%; в рамках анкетирования №2 группа набрала 322 балла из 588 возможных – в среднем уровень сформированности духовно-нравственных ценностей у подростков по результатам второй анкеты составил 54,7%).

Итоги контрольного этапа исследования позволяют сделать вывод о том, что в среднем уровень сформированности духовно-нравственных ценностей у подростков по результатам двух анкетных опросов составил 70,8% (в рамках повторного анкетирования №1 группа респондентов набрала 222 балла из 294 возможных – средний уровень сформированности духовно-нравственных ценностей подростков составил 75,5%; в рамках повторного анкетирования №2 группа набрала 388 баллов из 588 возможных – средний уровень сформированности духовно-нравственных ценностей составил 66%).

Таким образом, по сравнению с результатами начальной диагностики, после проведения основного этапа исследования средний уровень сформированности духовно-нравственных ценностей у подростков повысился на 12% (см. рисунок 7), благодаря чему эффективность разработанной программы подтвердилась.

Полученные в исследовании результаты свидетельствуют о том, что в условиях идеологического, политического и социально-экономического переустройства всех структур организации жизнедеятельности государства и общества приобщение подростков к народной художественной культуре формирует умение осмысленно подходить к планированию и организации своего свободного времени, ориентироваться в культурно-значимых ценностях современного общества, стремиться духовно насы-

щать и интенсивно строить досуг, выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, направленных на удовлетворение потребностей и ценностей личности. Воспитание подрастающего поколения должно осуществляться только при условии опоры на ценности и смыслы, заложенные в народной культуре, с целью формирования духовно-нравственного базиса для самореализующейся личности и самоорганизующегося общества.

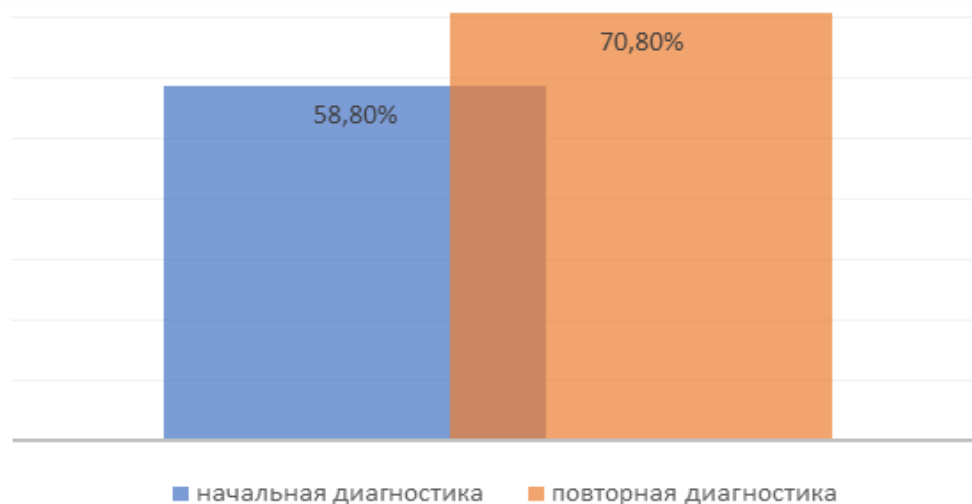


Рисунок 7 Сравнение средних результатов уровня сформированности духовно-нравственных ценностей подростков 5-6 классов на констатирующем и контрольном этапах исследования

Заключение

Формирование духовно-нравственных ценностей является составной частью общего воспитательного процесса, представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность по формированию у людей высокого ценностного сознания, чувства совести и стремления совершать любое действие на благо окружающему миру [15; 16].

Народная художественная культура славян располагает обширным и разнообразным инструментарием, позволяющим обеспечивать эффективную реализацию задач формирования духовно-нравственных ценностей подростков. В духовно-нравственном воспитании в образовательных учреждениях и культурных институциях используются образовательные, культуротворческие, культуроохранные, рекреативные и другие технологии социально-культурной деятельности. К эффективным формам социально-культурной деятельности, способствующим формированию духовно-нравственных ценностей подростков, можно отнести театрализованные представления, праздники, фестивали, экскурсии, мастер-классы, тематические игры, концерты и др. Наибольшего результата можно достигнуть только в комплексном использовании средств, форм и методов социально-культурной деятельности [10].

Исследование, проведенное в ГБОУ Школа № 2123 им. М. Эрнандеса, свидетельствует о том, что формирование духовно-нравственных ценностей подростков должно осуществляться с учетом их возрастных индивидуально-психологических особенностей: специфики восприятия, мышления, воображения, развития их эмоциональной сферы, ведущих потребностей и интересов.

Апробация авторской программы показала, что важную роль в формировании духовно-нравственных ценностей подростка играет приобщение к национальной культуре. Для воспитания духовно-нравственных взглядов и убеждений важно, чтобы знания о сущности и способах проявления этих качеств были не просто усвоены учащимися, а приобрели личностный смысл, прошли через эмоциональные переживания и превратились в руководящие принципы их деятельности и поведения. Основным средством для решения этой задачи является включение подростков в разнообразные виды практической деятельности и формирование у них навыков и привычек, опыта духовно-нравственного поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова А.Ю. Роль этнокультурных традиций в нравственном воспитании современных школьников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Аксенова Алла Юрьевна. Санкт-Петербург, 2004. 20 с.
2. Бабишин С.Д. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства, XIV–XVII вв. / С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров. М.: Педагогика, 1985. 367 с.
3. Бакланова Т.И. Книга о древних смыслах и живых традициях тверской народной празднично-обрядовой культуры // Вестник славянских культур. 2015. № 3 (37). С. 230-240.
4. Бакланова Т.И. Педагогика народного художественного творчества: учебное пособие. СПб.: Издательство «Лань», 2018. 160 с.
5. Буянова Н.Б. Проблема лидерства в художественно-творческом коллективе: структура, мотивация, направленность. М.: МГИМ им. А.Г. Шнитке, 2011. 304 с.
6. Глинка Г.А. Древняя религия Славян / Г.А. Глинка. М.: Миттава, 1804. 151 с.
7. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. М: «Просвещение» 2013. 267 с.
8. Зеленин Д.К. Обрядовое празднество совершеннолетия девицы у русских. СПб: Типография Императорской Академии Наук, 1911. 15 с.
9. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет. М., 2004. 275 с.
10. Науменко А.А. Взаимодействие учреждений дополнительного образования с родительской общественностью как форма организации семейного досуга / А.А. Науменко, С.Ш. Умеркаева // ФЭн-наука. 2015. № 7 (46). С. 34-35.
11. Нидерле Л. Славянские древности. М.: Алетейа, 2000. 592 с.
12. Соколова Л.В. Воспитание ребенка в русских традициях / Л.В. Соколова, А.Ф. Некрылова. М.: Айрис-пресс, 2005. 205 с.
13. Умеркаева С.Ш. Воспитание художественного вкуса будущего учителя начальных классов (на материале вокально-хоровой работы): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2008. 250 с.
14. Умеркаева С.Ш. Воспитание художественного вкуса как музыкально-педагогическая проблема // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № 6. С. 106-110.
15. Ganicheva Y.V., Davidova A.A., Smirnov A.V., Yushchenko N.S., Shcherbakova A.I. Spiritual and moral education of the rising generation by means of arts and humanities education // *Espacios*. 2017. Т. 38. № 40. P. 12.
16. Shelina S.L., Mitina O.V. Moral Judgments of Modern and Teenagers in Russia // *Psychology in Russia: State of the Art. Scientific Yearbook* / Ed. by Yu.P. Zinchenko, V.F. Petrenko. Moscow: Lomonosov Moscow State University; Russian Psychological Society, 2012. Vol. 5. Pp. 405-421.

REFERENCES

1. Aksenova A.Yu. The role of ethnocultural traditions in the moral education of modern schoolchildren: abstract Cand. Ped. Sci.: 13.00.01. Saint-Petersburg, 2004. 20 p. (in Russian)
2. Babishin S.D. Anthology of educational thought of Ancient Russia and the Russian state, XIV – XVII cent. / S.D. Babishin, B.N. Mityurov. Moscow, Pedagogy Publ., 1985. 367 p. (in Russian)
3. Baklanova T.I. The book about the ancient meanings and living traditions of the Tver folk festive ritual culture. *Bulletin of Slavic cultures*, 2015, no. 3 (37), pp. 230-240. (in Russian)
4. Baklanova T.I. Pedagogy of folk art: a training manual. Saint-Petersburg, Publishing House «Lan», 2018. 160 p. (in Russian)
5. Buyanova N.B. The problem of leadership in the artistic and creative team: structure, motivation, focus. Moscow, MSIM named after A.G. Schnittke, 2011. 304 p. (in Russian)

6. Glinka G.A. The ancient religion of the Slavs. Moscow, Mittava Publ., 1804. 151 p. (in Russian)
7. Danilyuk A.Ya. The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia / A.Ya. Danilyuk, A.M. Kondakov, V.A. Tishkov. Moscow, Enlightenment Publ., 2013. 267 p. (in Russian)
8. Zelenin D.K. Ritual festival of the girl's maturity among Russians. Saint-Petersburg, Printing House of the Imperial Academy of Sciences, 1911. 15 p. (in Russian)
9. Kulagina I.Yu. Age-related psychology. Development of a child from birth to 17 years. Moscow, 2004. 275 p. (in Russian)
10. Naumenko A.A. The interaction of institutions of additional education with the parent community as a form of organization of family leisure / A.A. Naumenko, S.Sh. Umerkaeva. *Fen-science*. 2015. № 7 (46). Pp. 34-35. (in Russian)
11. Niederle L. Slavic antiquities. Moscow, Aletheia Publ., 2000. 592 p. (in Russian)
12. Sokolova L.V. Raising a child in Russian traditions / L.V. Sokolova, A.F. Nekrylova. Moscow, Iris-press Publ., 2005. 205 p. (in Russian)
13. Umerkaeva S.Sh. Education of the artistic taste of the future primary school teacher (based on the material of the vocal-choral work): Diss. PhD Ped. Sci: 13.00.02. Moscow, 2008. 250 p. (in Russian)
14. Umerkaeva S.Sh. The education of artistic taste as a musical and pedagogical problem. *Scientific and methodological electronic journal «Concept»*, 2015, no. 6, pp. 106-110. (in Russian)
15. Ganicheva Y.V., Davidova A.A., Smirnov A.V., Yushchenko N.S., Shcherbakova A.I. Spiritual and moral education of the rising generation by means of arts and humanities education. *Espacios*, 2017, vol. 38, no. 40, p. 12.
16. Shelina S.L., Mitina O.V. Moral Judgments of Modern and Teenagers in Russia. *Psychology in Russia: State of the Art. Scientific Yearbook* / Ed. by Yu.P. Zinchenko, V.F. Petrenko. Moscow: Lomonosov Moscow State University; Russian Psychological Society, 2012, vol. 5, pp. 405-421.

Информация об авторах

Умеркаева София Шавкатовна
(Россия, Москва)

Доцент, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социально-культурной деятельности
Института культуры и искусств
Московский городской педагогический университет
E-mail: sofiya333@yandex.ru

Буянова Наталия Борисовна

(Россия, Москва)

Профессор, доктор педагогических наук,
профессор кафедры хорового дирижирования
Московский государственный институт музыки имени
А.Г. Шнитке
E-mail: dirigent.nb@mail.ru

Никитина Екатерина Николаевна

(Россия, Москва)

Доцент, кандидат педагогических наук, профессор
кафедры музыкально-исполнительского искусства
Института изящных искусств
Московский педагогический государственный
университет
E-mail: nikitina@inbox.ru

Information about the authors

Sofiya Sh. Umerkaeva

(Russia Moscow)

Associate Professor,
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at
the Department of Social and Cultural Activities of the
Institute of Culture and Arts Moscow City University
E-mail: sofiya333@yandex.ru

Nataliya B. Buyanova

(Russia Moscow)

Professor, Doctor of Sciences (Pedagogy),
Professor at the Department of Choral Conducting
Moscow State Institute of Music named after A.G.
Schnittke
E-mail: dirigent.nb@mail.ru

Ekaterina N. Nikitina

Associate Professor,

PhD in Pedagogical Sciences,
Professor at the Department
of Music and Performing Arts
of the Institute of Fine Arts
Moscow State Pedagogical University
E-mail: nikitina@inbox.ru



М. Е. ПЕРМЯКОВА, О. С. ВИНДЕКЕР

Исследование взаимосвязи счастья дошкольников и их матерей

Когнитивное и эмоциональное развитие детей во многом зависит от их субъективного благополучия, от того, насколько ребенок ощущает себя счастливым или несчастным. Дошкольный возраст является определяющим для формирования ощущения счастья. Основное влияние на этот процесс оказывают родители, в первую очередь матери. Поэтому целью исследования явилось изучение представлений о счастье у детей среднего дошкольного возраста (4–5 лет) в связи с их психологическими характеристиками, а также со счастьем их матерей и спецификой родительского отношения.

Участие в исследовании приняли 70 детей (42 девочки и 28 мальчиков) и 70 матерей. При обследовании детей использовались метод интервью, методика «Лесенка», Тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), тест «Рисунок семьи». При обследовании матерей – Оксфордский опросник счастья ОН1 (Argyle et al.), «Шкала реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина», «Опросник родительского отношения» (А. Я. Варга, В. В. Столин).

Установлено, что у счастливых матерей растут более счастливые и менее тревожные дети. Фактором счастья дошкольника является его субъективное восприятие отношений в семье как благоприятных. В процессе воспитания родители более счастливых детей чаще используют стратегии кооперации и принятия.

Ключевые слова: счастье, дети 4–5 лет, матери, тревожность, восприятие детьми отношений в семье, родительское отношение

Ссылка для цитирования:

Пермякова М. Е., Виндекер О. С. Исследование взаимосвязи счастья дошкольников и их матерей // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 229-239. doi: 10.32744/pse.2019.6.19



M. E. PERMIAKOVA, O. S. VINDEKER

Exploring the relationship between the happiness of preschoolers and their mothers

The cognitive and emotional development of children largely depends on their subjective well-being, on how the child feels happy or unhappy. Preschool age is crucial for the formation of feelings of happiness. The main influence on this process is exerted by parents, especially by mothers. Therefore, the aim of the research was to study the perceptions of happiness in children of middle pre-school age (4-5 years old) in connection with their psychological characteristics, as well as the happiness of their mothers and the specifics of the parental attitude.

70 children (42 girls and 28 boys) and 70 mothers participated in the study. The interview method, the method "Ladder", the Anxiety Test (R. Tample, M. Dorki, V. Amen), the test "Family Drawing" were used during the examination of children,. Research methods for mothers are Oxford Happiness Inventory OHI (Argyle et al.), "Scale of Reactive and Personal Anxiety" C. D. Spielberger – Yu. L. Khanin), "Parental relationship questionnaire" (A. Y. Varga, V. V. Stolin).

It was found that happy mothers have happier and less anxious children. The happiness factor of a preschooler is the subjective perception of family relations as favorable. In the process of upbringing, parents of happier children are more likely to use cooperation and acceptance strategies.

Key words: happiness, children 4–5 years old, mothers, anxiety, children's perception of family relations, parental attitude

For Reference:

Permiakova, M. E., & Vindeker, O. S. (2019). Exploring the relationship between the happiness of preschoolers and their mothers. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 229-239. doi: 10.32744/pse.2019.6.19

Введение

В последние годы активно ведутся исследования в области изучения феномена счастья человека или субъективного благополучия (психологического синонима счастья), а также факторов, оказывающих влияние на его переживание. В эмпирических исследованиях отечественные психологи чаще всего опираются на определение счастья М. Аргайла [1] как конструкта, включающего когнитивную (удовлетворенность жизнью) и аффективную (частота и интенсивность положительных эмоций) составляющие. Большинство исследований проводится на выборках взрослых людей, хотя в последнее десятилетие наблюдается повышение интереса к проблеме счастья, субъективного благополучия детей. Однако доля исследований счастья дошкольников среди них не велика. Отчасти трудность таких исследований обусловлена отсутствием стандартизированных методик определения счастья у детей дошкольного возраста, а также уровнем их когнитивного развития. Чаще всего в качестве диагностического инструмента используется интервью в форме беседы, в ходе которого дети отвечают на вопросы о том, что такое счастье, какие люди счастливы, счастлив ли сам ребенок, что ему не хватает для счастья и др. Так в исследованиях Н. М. Зыряновой [2], И. А. Корепановой [3], Е. В. Титаренко [7] было показано, что дети уже в 5–6 лет могут вербально охарактеризовать и даже оценить свой уровень ощущения счастья. При этом все исследования показывают, что большинство дошкольников считают себя счастливыми, однако допускают, что для счастья необходимы какие-то условия, что не все дети могут быть счастливыми. Среди представлений о счастье были выделены: материальное (предметы, от которых получаешь удовольствие), эмоциональное (переживание позитивных эмоций), социальное (отношения с близкими людьми и социумом) и натуралистическое (явления природы, красота) представления [7]. В высказываниях детей 5 лет преобладает материальное представление, у детей 6 лет – эмоциональное. Чаще всего высказывания о счастье, независимо от возраста дошкольников носят эгоцентрический (направленный на себя) или безличный характер.

Согласно формуле устойчивого продолжительного счастья М. Селигмана [5], оно зависит от трех слагаемых: 1) на 50% от относительно стабильного «унаследованного» уровня счастья (уровня жизнерадостности, оптимизма и т. д., которые преимущественно формируются до подросткового возраста); 2) на 10% от обстоятельств жизни (семья, повседневная деятельность и т. д.); 3) на 40% от факторов, зависящих от личностных особенностей человека, сознательных, поддающихся волевому контролю, требующих усилий. У взрослых людей именно личность является одним из самых сильных предикторов счастья (субъективного благополучия) [11]. В дошкольном возрасте ребенок еще не способен сознательно развивать в себе какие-то качества, поэтому его счастье определяется первыми двумя слагаемыми, то есть в большей степени зависит от генетической предрасположенности и от влияния семьи. Так, в исследовании М. Е. Пермяковой и соавт. [17] была выявлена связь ощущения счастья у детей 5–6 лет с уровнем их экстравертированности и тревожности, которые имеют физиологическую основу. Будет ли ребенок счастлив, зависит от того, насколько удовлетворяются его базовые потребности (физиологические, в безопасности, в любви и принятии близкими людьми). Анализ D. Kutsar [14] данных 8 000 детей в возрасте 8 лет из 8 европейских стран,

показал, что с точки зрения детей основными детерминантами хорошей жизни являются обеспечение (забота) и защита (чувство безопасности).

Для дошкольников именно семья играет ведущую роль в формировании представлений ребенка о счастье и ориентации на него в жизни [9]. Ребенок с младенчества копирует эмоциональные реакции окружающих людей, в первую очередь матери, которая чаще всего контактирует с ним [4; 12]. Если у матери преобладают позитивные эмоции, если она ощущает себя счастливым человеком, то и у ребенка формируется базовое доверие к миру, открытость и доброжелательность к окружающим, то есть он тоже будет ощущать себя счастливым [8]. Если для матери характерен высокий уровень тревожности, нейротизма, который отрицательно коррелирует с ощущением счастья [1; 11], то это состояние передается и закрепляется у ребенка, особенно, если к этому есть физиологическая предрасположенность [7].

Хотя и в подростковом возрасте [18] и в юношеском возрасте [4] счастье детей также связано со счастьем родителей, но доля влияния этого фактора постепенно снижается. Чем старше становится ребенок, тем большую роль играют его личностные особенности.

Общепризнанным является тот факт, что благоприятными условиями гармоничного всестороннего развития ребенка, его самостоятельности, автономии, эмоционального благополучия в любом возрасте являются удовлетворенность отношениями со своими родителями, эмоциональная близость с ними, внутрисемейное благополучие [15]. Так глобальное исследование «Дети мира», в котором приняли участие 6000 детей в возрасте от 6 до 11 лет из 31 страны мира показало, что семья является самым главным фактором в чувстве счастья и безопасности ребенка. 70% детей в мире в качестве одного из 5 самых лучших источников удовлетворения назвали времяпрепровождения с семьей [13]. Данные о влиянии на благополучие ребенка супружеских отношений его родителей получены О. А. Сычевым и О. А. Казанцевой [6]. Семейные конфликты, плохой климат семейных отношений, плохое воспитание отрицательно влияют на субъективное благополучие детей [10; 16]. В исследованиях G. Rees субъективного благополучия детей младшего школьного возраста выявлено, что одним из самых сильных его предикторов является мнение ребенка о качестве семейных отношений [19; 20]. Таким образом, восприятие ребенком благополучия семейных отношений и родительское отношение матерей к детям являются предикторами счастья ребенка. Однако их связь у детей 4–5 лет недостаточно изучена.

Целью данного исследования явилось изучение представлений о счастье у детей среднего дошкольного возраста (4–5 лет) в связи с уровнем их тревожности и субъективным восприятием взаимоотношений в семье, а также с субъективным благополучием их матерей и спецификой родительского отношения.

Материалы и методы

При проведении исследования применялись метод интервью, методика «Лесенка», Тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), тест «Рисунок семьи», Оксфордский опросник счастья (ОИ), Шкала реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина, «Опросник родительского отношения» (А. Я. Варга, В. В. Столин). При обработке данных применялись методы математической статистики: rs-коэффициент корреляции Спирмена, U-критерий Манна-Уитни, ϕ^* -угловое преобразование Фишера.

В исследовании приняли участие 140 человек: 70 детей – воспитанников средних групп детских дошкольных учреждений г. Екатеринбурга (42 девочки, 28 мальчиков, средний возраст 4 года 11 месяцев) и 70 матерей этих детей. Все родители были проинформированы о целях исследования, правиле конфиденциальности и дали добровольное согласие на свое участие и участие своего ребенка в исследовании.

Результаты исследования

Для исследования представлений детей о счастье использовался метод интервью [2]. Детям предлагалось ответить на вопросы: «Что такое счастье?», «Какие люди счастливы?», «Что нужно чтобы ты был счастливым?». Все дети смогли ответить на эти вопросы. Большинство из них связывали счастье с радостью, добротой. Вторыми по частоте встречаемости были ответы, связывающие счастье с семьей: «когда играешь с родителями», «когда мама улыбается», «когда маму удивляешь». На третьем месте были ответы, включающие отношения со сверстниками: «когда дружишь», «когда идешь в развлекательный центр с другом», «когда рисуешь вместе с другом». Встречались и оригинальные ответы: «это когда все как в мультике», «это когда герои мстители спасают планету», «когда все живут на земле, где солнце светит, а космонавты на орбите». При описании счастливых людей дети использовали такие характеристики, как «красивые», «добрые», «умные», «смелые». Также называли своих близких: «мама», «папа», «брат», «друг Миша». Некоторые называли виды деятельности, которые делают человека счастливым: «кто поет», «кто играет», «кто рисует», «кто играет на пианино». На вопрос «Что нужно сделать, чтобы ты стал счастливым?» многие отвечали, что нужно улыбнуться, поиграть с друзьями, съесть сладости, чтобы его насмешили или обняли. В своих ответах дети часто ссылались на мнение взрослых: «мне так мама сказала», «у бабушки в книжке все написано».

Для определения уровня счастья у детей использовалась методика «Лесенка». Детям предлагался бланк, на котором нарисовано три ступени: 1 ступень имела обозначение «несчастлив», 2 ступень «иногда счастлив, иногда нет», 3 ступень «счастлив всегда». Ребенок должен нарисовать свою фигурку на одной из ступенек. Ответы детей распределились следующим образом: «несчастлив» – 0%, «иногда счастлив» – 45,7 % (32 ребенка), «всегда счастлив» – 54,3 % (38 детей).

Согласно результатам Теста тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), по уровню тревожности дети распределились следующим образом: «низкий» – 5,7% (4 ребенка), «средний» – 74,3% (52 ребенка) и «высокий» – 20% (14 детей). Таким образом, для большинства детей характерен средний уровень тревожности, что свидетельствует о достаточно благополучном отношении этих детей к разным социальным ситуациям при взаимодействии с окружающими людьми. Наиболее травмирующими ситуациями для детей были ситуации взаимодействия «ребенок–взрослый»: «изоляция» – 48 негативных выборов; «выговор» – 44 негативных выборов; «объект агрессии», «агрессивность» – 42 негативных выборов и «игнорирование» – 40 негативных выборов.

Сравнение показателей счастья и тревожности у девочек и мальчиков по U-критерию Манна-Уитни не выявило достоверных различий между ними (Uэмп (счастье) = 476, Uэмп (тревожность) = 564, $p \geq 0,05$).

Исследование восприятия детьми взаимоотношений в семье проводилось по методике «Рисунок семьи». В качестве показателей использовались три симптомоком-

плекса: 1) благоприятная семейная ситуация; 2) конфликтность в семье; 3) враждебность в семейной ситуации (см. табл. 1).

Таблица 1

Данные о восприятии детьми взаимоотношений в семье

Симптомокомплексы	Количество детей (% / абсол)		
	низкий	средний	высокий
Благополучие	5,7% / 4	51,4% / 36	42,9% / 30
Конфликтность	82,9% / 58	14,3% / 10	2,8% / 2
Враждебность	65,7% / 46	31,4% / 22	2,9% / 2

За исключением четырех человек, дети в группе испытуемых воспринимают семейную ситуацию как благополучную, для их семейного окружения характерна достаточно низкая степень конфликтности и враждебности. Только у двоих детей выявлены высокие уровни конфликтности и враждебности семейной ситуации, но при этом они не считают себя несчастливymi.

Исследование ощущения счастья матерей проводилось по Оксфордскому опроснику счастья. Матери с разным уровнем счастья распределились следующим образом: «низкий» – 0 чел., «средний» – 2,9% (2 чел.), «повышенный» – 57,1% (40 чел.), «высокий» – 40% (28 чел.). Сравнение количества счастливых детей и матерей с высоким уровнем ощущения счастья не выявило достоверных различий ($\phi^* = 0,686 < \phi^*_{кр} = 1,64$, для $p < 0,05$), то есть фиксируется примерно равное количество счастливых детей и матерей.

Соотношение матерей с разным уровнем личностной тревожности выглядело следующим образом. Самую большую группу (62,8%) составили матери с высоким уровнем личностной тревожности. Средний уровень тревожности зафиксирован у 34,4% матерей. Личностная тревожность является устойчивой индивидуальной характеристикой, отражающей предрасположенность человека к тревоге. На основании анализа показателей можно сделать вывод о высоком уровне тревожности в исследуемой группе: только две матери (2,9%) оценили свой уровень тревожности как низкий.

Результаты исследования родительского отношения матерей к своим детям представлены в табл. 2.

Таблица 2

Количество матерей с разными уровнями родительского отношения

Шкалы отношения	Количество матерей (% / абсол.)		
	низкий	средний	высокий
Принятие-отвержение	0	100% / 70	0
Кооперация	0	37,2% / 26	62,8% / 44
Симбиоз	2,9% / 2	74,2% / 52	22,9% / 16
Контроль	25,8% / 18	62,8 / 44	11,4% / 8
Отношение к неудачам	54,3% / 38	45,7% / 32	0

Шкала «принятие–отвержение» показывает общее эмоциональное отношение к ребенку. Оно может варьироваться от выраженного позитивного отношения (принятия) до негативного (отвержения) ребенка. Принятие свидетельствует о преобладании положительных эмоций по отношению к ребенку, о признании и уважении его инди-

видуальности. Отвержение заключается в преобладании отрицательных чувств по отношению к ребенку (раздражение, злость). Для 100% матерей исследуемой выборки характерен средний уровень принятия, то есть они испытывают широкий спектр амбивалентных чувств. Это, по-нашему мнению, является естественным при общении с детьми 4–5 лет, и может объясняться их возрастными поведенческими и эмоциональными особенностями.

Шкала «кооперация» отражает степень стремления родителя к сотрудничеству с ребенком, веру в его способности, интерес к его делам. Большинство матерей (62,8%) искренне интересуются делами, планами ребенка, поощряют его самостоятельность, творчество.

Шкала «симбиоз» отражает психологическую дистанцию в отношениях с ребенком, насколько родитель близок с ним. Высокий показатель по этой шкале зафиксирован у 22,9% матерей, которые стремятся к симбиотическим отношениям, ощущают постоянную тревогу за ребенка. Низкий показатель, характеризующий значительную психологическую дистанцию, недостаточную заботу о ребенке отмечен только у двух матерей. Для 74,2% матерей характерен средний показатель, который говорит, что они не дистанцируются от ребенка и удовлетворяют его основные потребности.

Шкала «контроль» характеризует степень авторитарности контроля родителем поведения ребенка. Для 62,8% матерей характерен средний уровень авторитарности контроля, установление разумных ограничений, необходимых для жизненного благополучия ребенка. Такой уровень контроля считается оптимальным для детей 4–5 лет. У 25,8% матерей зафиксирован слабый, недостаточный контроль за ребенком, а у 11,4% – высокая степень авторитаризма, что проявляется в требовании безоговорочного послушания и дисциплины.

Шкала «отношение к неудачам ребенка» отражает отношение родителя к способностям ребенка, его успехам и неудачам. Чем выше показатели по этой шкале, тем больше родитель инфантилизирует ребенка, считает его лично и социально несостоятельным. Для 54,3% матерей характерны низкие показатели по этой шкале, а для остальных 45,7% – средние показатели. Это свидетельствует о том, что матери данной выборки не пренебрегают чувствами ребенка, его мыслями и увлечениями и поддерживают его.

Для анализа взаимосвязи ощущения счастья, тревожности, восприятия отношений в семье у детей и их матерей был применен корреляционный анализ по Спирмену (см. табл. 3).

Таблица 3

Значимые корреляции ощущения счастья, тревожности, восприятия отношений в семье у детей и их матерей

Выборка	Параметры	Дети	
		Счастье	Тревожность
Матери	Счастье	0,497**	-0,256*
	Личностная тревожность		0,236*
	Принятие-отвержение	0,251*	
	Кооперация	0,236*	
	Контроль		0,316**
Дети	Благополучие в семье	0,627**	
	Конфликтность в семье		0,315**

«*» - корреляция значима при $p < 0,05$; «**» – значима при $p < 0,01$.

Была выявлена значимая положительная связь между показателями ощущения счастья у детей и их матерей. Чем счастливее ощущает себя мать, тем более счастливым растет ее ребенок. Связано ощущение счастья у детей 4–5 лет и с их восприятием отношений в семье, о чем свидетельствуют его значимая положительная корреляция с показателями «благоприятности семейной ситуации». Надежными коррелятами счастья детей являются и такие показатели отношения матерей к ним, как «принятие-отвержение» и «кооперация». Позитивное эмоциональное отношение к ребенку, признание его индивидуальности, искренний интерес к его чувствам, мыслям, к его делам, планам, сотрудничество с ним являются залогом счастья ребенка.

Выявлена отрицательная корреляция тревожности детей со счастьем матерей: чем счастливее мать, тем ниже уровень тревожности ребенка. При этом положительно тревожность ребенка связана с личностной тревожностью, и авторитарностью матерей, а также с конфликтностью в семье.

Обсуждение результатов

Анализ результатов показал, что все дети 4–5 лет смогли ответить на вопросы о счастье и смогли оценить уровень своего счастья. Их ответы носили преимущественно безличный или эгоцентрический характер, как и в исследованиях Н. М. Зыряновой [2], И. А. Корепановой [3], Е. В. Титаренко [7]. Однако в ответах преобладал социальный, а не материальный аспект, то есть дети чаще связывали счастье с общением с родными и друзьями.

Полученные в нашем исследовании данные об уровне счастья у детей и матерей не противоречат результатам аналогичных исследований. Все дети ощущают себя счастливыми в той или иной степени, ни один не назвал себя несчастливым. При этом показано, что чем счастливее мать, тем более счастливым чувствует себя ее ребенок, и напротив, чем выше личностная тревожность матери, тем тревожнее ребенок. Дети с низким уровнем тревожности растут у счастливых матерей.

Наиболее значимым фактором счастья ребенка среднего дошкольного возраста оказалось восприятие им отношений в своей семье как благоприятных. Чем благоприятнее семейная атмосфера, чем меньше члены семьи проявляют враждебность по отношению друг к другу, чем реже конфликтуют, тем выше удовлетворенность жизнью у ребенка, тем чаще он испытывает положительные эмоции, тем благоприятнее условия его развития.

Зависит счастье детей и от родительского отношения к ним матерей. Позитивное отношение, преобладание положительных эмоций при общении с ребенком, безусловное принятие его индивидуальности, вера в его способности являются предикторами его счастья. Те матери, которые проявляют интерес к чувствам, желаниям, планам ребенка, принимают участие в его делах на основе сотрудничества, кооперации, также способствуют тому, чтобы ребенок рос счастливым. С одной стороны, это соответствует полученным в этом исследовании данным о том, что дети чаще связывают счастье с ситуациями общения с близкими людьми, и данными глобального исследования «Дети мира» о времяпрепровождении с семьей, как одном из самых лучших источников счастья [13]. С другой стороны, в исследованиях G. Rees [19; 20], на выборках детей 7 и 11 лет не было обнаружено связи их субъективного благополучия с мнением родителей об их отношениях с детьми. Данный факт требует дополнительного иссле-

дования. Возможно, чем старше становится ребенок, тем менее объективным становятся оценки отношений с ними у родителей.

Интересен факт отсутствия корреляций между восприятием детьми отношений в семье и представлением об отношениях с детьми у матерей. Дети 4–5 лет и их матери по-разному оценивают эти отношения. Наиболее значимыми для счастья ребенка является его собственное восприятие отношений в семье.

Заключение

Большинство исследований счастья проводится на выборках людей подросткового, юношеского и зрелого возрастов, так как для них существуют стандартизованные методики, результаты которых можно однозначно интерпретировать и сравнивать, хотя в последние годы появились единичные исследования ощущения счастья у дошкольников. По-нашему мнению именно дошкольный возраст является определяющим для формирования ощущения счастья, так как в этот период закладываются неосознаваемые установки, эмоциональные реакции и предпочтения, которые влияют всю на дальнейшую жизнь человека, на его отношение к происходящему. И все это формируется при непосредственном влиянии родителей, в первую очередь матери. Поэтому в нашем исследовании мы изучали представления о счастье детей среднего дошкольного возраста (4–5 лет), сделав акцент на влиянии материнского отношения к ребенку, а также его субъективном восприятии семейных отношений.

Исследование показало, что дети в этом возрасте в состоянии вербально охарактеризовать и оценить свой уровень счастья. Все дети и матери считают себя в той или иной степени счастливыми, несчастливых среди них не выявлено. Счастье матерей, степень принятия ребенка матерью и ее стремление к сотрудничеству с ним являются важным фактором ощущения счастья у детей. Важным для счастья ребенка является его субъективное восприятие отношений в семье как благоприятных.

Полученные результаты дополняют и расширяют представления о счастье и факторах его проявления у детей дошкольного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аргайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003. 270 с.
2. Зырянова Н.М. Счастье есть? (Счастливы ли дети в кризис?) // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. № 5 (13) [Электронный ресурс]. URL: <http://psystady.ru> (дата обращения: 20.04.2019).
3. Корепанова И. А., Бобринева Д. В. Представления о счастье у детей пяти, шести и семи лет // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2010. № 4. С. 13–21.
4. Пермьякова М. Е., Муртазина М. А. Субъективное ощущение счастья у матерей и их детей юношеского возраста // Известия Уральского федерального университета. Серия I. Проблемы образования, науки и культуры. 2016. № 1 (147). С. 85–91.
5. Селигман М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни. М.: ООО Изд-во «София», 2006. 368 с.
6. Сычев О. А., Казанцева О. А. Отношение супругов в браке и психологическое благополучие ребенка дошкольного возраста // Сибирский психологический журнал. 2017. № 66. С. 112–129.
7. Титаренко Е. В., Клепач Ю. В. Особенности представлений о счастье у дошкольников. М.: ООО «Европейский фонд инновационного развития», 2016. № 6. С.70–72.
8. Хайбуллина О. Г. Роль позитивной Я-концепции матери в личностном развитии дошкольника // Образование и наука. 2010. № 2 (70). С. 78–85.
9. Янакиева Е. Детское счастье как педагогическая ценность // Наука. Мысль : электрон. период. журн. 2014. № 11. С. 42–46 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/detskoe-schastie-kak>

- pedagogicheskaya-tsennost-1 (дата обращения: 03.05.2019).
10. Amato P. R., Cheadle J. E. Parental divorce, marital conflict and children's behavior problems: A comparison of adopted and biological children // *Social Forces*. 2008. Vol. 86 (3). Pp. 1139–1161.
 11. Diener E. Happiness: The Science of Subjective well-being. 2015 (Diener Education Fund) [Electronic resource]. URL: <http://www.noba.to/modules/happiness-the-science-of-subjective-well-being> (accessed: 11.11.2015).
 12. Eddington N., Shuman R. Subjective well-being (happiness) [Electronic resource]. URL: <http://www.texcpe.com/html/pdf/can/CARNSWB.pdf> (accessed: 11.11.2019).
 13. Guerrier J. Kids Flourish with the Support of Family, Friends and Pets / Kids of the World: The Book / Viacom Global Insights. Published 7 Mart 2018. [Electronic resource]. URL: <https://insights.viacom.com/post/kids-flourish-with-the-support-of-family-friends-and-pets/> (accessed: 12.10.2019).
 14. Kutsar D., Soo K., Strózik T., Strózik D., Grigoraş B., Bălăţescu S. Does the Realisation of Children's Rights Determine Good Life in 8-Year-Olds' Perspectives? A Comparison of Eight European Countries // *Child Ind Res* (2019) 12: 161. [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9499-y>. February 2019, Vol. 12, Issue 1, pp. 161–183. Accessed: 15.08.2019.
 15. Martin S., Forde C., Horgan D., Mages L., Decision-Making by Children and Young People in the Home: The Nurture of Trust, Participation and Independence // *Journal of child and family studies*. 2018. № 27 (1). Pp. 198–210.
 16. Nahkur O., Kutsar D. Social Ecological Measures of Interpersonal Destructiveness Impacting Child Subjective Mental Well-Being: Perceptions of 12-Year-Old Children in 14 Countries // *D. Child Ind Res* (2019) 12: 353. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9542-7>. Published online: 10 February 2018. Accessed: 02.09.2019.
 17. Permiakova M. Ye., Tokarskaya L. V., Yershova I. A. The research of subjective sense of happiness among senior preschoolers // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2016. V. 233. Pp. 100–104. Accessed: 09.12.2019.
 18. Permiakova M., Ershova I, Vindeker O., Tokarskaya L., Klimenskikh M. The relations between happiness and academic achievements, coping strategies and personal characteristics of adolescents 14-16 years old / *Proceedings of INTED 2017*. 2017. Pp. 1597–1603 (11th International Technology, Education and Development Conference, 6th-8th March 2017 Valencia, Spain).
 19. Rees G. Variations in Children's Affective Subjective Well-Being at Seven Years Old: an Analysis of Current and Historical Factors // *Child Ind Res* (2019) 12:141–160 <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9516-1>. Published online: 2 February 2018. Accessed: 18.06.2019.
 20. Rees G., Bradshaw J. Exploring Low Subjective Well-Being Among Children Aged 11 in the UK: an Analysis Using Data Reported by Parents and by Children // *Child Ind Res* (2018) URL: <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9421-z>. Published online: 23 September 2016. Accessed: 12.02.2019.

REFERENCES

1. Argyle M. Psychology of happiness. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2003. 270 p. (In Russ.).
2. Zyryanova N. M. Happiness there is? (Are children happy in crisis?). *Psychological research: electron. sci. journal*, 2010, no. 5 (13). Available at: <http://psystady.ru> (accessed 20 April 2019) (In Russ.).
3. Korepanova I. A., Bobrineva D. V. Ideas about happiness in children of five, six and seven years. *Psychological journal of the international University of nature, society and man "Dubna"*, 2010, no. 4, pp. 13–21 (In Russ.).
4. Permyakova M. E., Murtazina M. A. The subjective feeling of happiness among mothers and their children of teenage. *Izvestia. Ural Federal University Journal. Seriya I. The problems of education, science and culture*, 2016, vol. 1 (147), pp. 85–91. (In Russ.).
5. Seligman M. A. New positive psychology: a scientific view of happiness and the meaning of life. Moscow: publishing house "Sofia", 2006. 368 p. (In Russ.).
6. Sychev O. A., Kazantseva O. A. attitude of spouses in marriage and psychological well-being of preschool children. *Siberian psychological journal*, 2017, no. 66, pp. 112–129 (In Russ.).
7. Titarenko E. V., Klepach Yu. V. Features of ideas about happiness in preschoolers / Scientific periodical "IN SITU". Moscow, European Fund for innovative development, 2016, no. 6, pp. 70–72 (In Russ.).
8. Khaibullina O. G. the Role of positive Self-concept of mother in personal development of preschool child. *Education and science*, 2010, no. 2 (70), pp. 78–85 (In Russ.).
9. Yanakieva E. Children's happiness as a pedagogical value. *Nauka. Thought: electron. period. journal*, 2014, no. 11, pp. 42–46. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/detskoe-schastie-kak-pedagogicheskaya-tsennost-1> (accessed 3 May 2019) (In Russ.).
10. Amato P. R., Cheadle J. E. Parental divorce, marital conflict and children's behavior problems: A comparison of adopted and biological children. *Social Forces*, 2008, vol. 86 (3), pp. 1139–1161.
11. Diener E. Happiness: The Science of Subjective well-being 2015 (Diener Education Fund). Available at: <http://www.noba.to/modules/happiness-the-science-of-subjective-well-being> (accessed 11 November 2019).
12. Eddington N., Shuman R. Subjective well-being (happiness). Available at: <http://www.texcpe.com/html/pdf/can/CARNSWB.pdf> (accessed 11 November 2019).

13. Guerrier J. Kids Flourish with the Support of Family, Friends and Pets / Kids of the World: The Book / Viacom Global Insights. Published 7 Mart 2018. Available at: <https://insights.viacom.com/post/kids-flourish-with-the-support-of-family-friends-and-pets/> (accessed 12 October 2018).
14. Kutsar D., Soo K., Strózik T., Strózik D., Grigoraş B., Bălăţescu S. Does the Realisation of Children’s Rights Determine Good Life in 8-Year-Olds’ Perspectives? *A Comparison of Eight European Countries. Child Ind Res*, 2019, 12: 161. doi: 10.1007/s12187-017-9499-y. February 2019, Volume 12, Issue 1, pp. 161–183. Accessed 15 August 2019.
15. Martin S., Forde C., Horgan D., Mages L., Decision-Making by Children and Young People in the Home: The Nurture of Trust, Participation and Independence. *Journal of child and family studies*, 2018, no. 27 (1), pp. 198–210.
16. Nahkur O., Kutsar D. Social Ecological Measures of Interpersonal Destructiveness Impacting Child Subjective Mental Well-Being: Perceptions of 12-Year-Old Children in 14 Countries. *D. Child Ind Res*, 2019, 12: 353. doi: 10.1007/s12187-018-9542-7. Accessed 2 September 2019.
17. Permiakova M. Ye., Tokarskaya L. V., Yershova I. A. The research of subjective sense of happiness among senior preschoolers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 233, pp. 100–104.
18. Permiakova M., Ershova I, Vindeker O., Tokarskaya L., Klimenskikh M. The relations between happiness and academic achievements, coping strategies and personal characteristics of adolescents 14-16 years old / *Proceedings of INTED 2017*, 2017, pp. 1597-1603.
19. Rees G. Variations in Children’s Affective Subjective Well-Being at Seven Years Old: an Analysis of Current and Historical Factors. *Child Ind Res*, 2019, 12: 141–160. doi: 10.1007/s12187-017-9516-1.
20. Rees G., Bradshaw J. Exploring Low Subjective Well-Being Among Children Aged 11 in the UK: an Analysis Using Data Reported by Parents and by Children. *Child Ind Res*, 2018. Available at: <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9421-z>.

Информация об авторах

Пермякова Маргарита Евгеньевна
(Россия, Екатеринбург)

Доцент, кандидат психологических наук, доцент
кафедры общей и социальной психологии
Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина
E-mail: pme8@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-9384-5939

Виндекер Ольга Сергеевна
(Россия, Екатеринбург)

Доцент, кандидат психологических наук, доцент
кафедры педагогики и психологии образования
Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина
E-mail: o.s.vindeker@urfu.ru
ORCID ID: 0000-0002-2153-1535

Information about the authors

Margarita E. Permiakova
(Russia, Ekaterinburg)

PhD in Psychological Sciences, Associate Professor of the
Department of General and Social Psychology
Ural Federal University
named after the first President of Russia B. N. Yeltsin
E-mail: pme8@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-9384-5939

Olga S. Vindeker
(Russia, Ekaterinburg)

PhD in Psychological Sciences, Associate Professor of the
Department of Pedagogy and Psychology of Education
Ural Federal University
named after the first President of Russia B. N. Yeltsin
E-mail: o.s.vindeker@urfu.ru
ORCID ID: 0000-0002-2153-1535



С. С. Быкова, И. О. Позднякова, В. М. Судницына

Развитие самоотношения подростков посредством фототерапии

Актуальность исследования обусловлена необходимостью развития самоотношения подростков в рамках школьного образования. Этот возрастной период является сензитивным для развития процессов самопознания и саморазвития. Однако в рамках образовательного процесса школы данной проблеме не уделяется должного внимания. Цель данного исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности программы по развитию самоотношения подростков посредством фототерапии.

Ведущим методом исследования явился педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы), в котором приняли участие учащиеся 7–х классов в количестве 80 человек. Для подтверждения достоверности данных были использованы методы математической статистики (Т – критерий Вилкоксона, U – критерий Манна–Уитни).

Результаты исследования представлены в виде разработанной программы с применением средств фототерапии. По итогам проделанной работы в экспериментальной группе произошли значимые изменения в шкалах глобального самоотношения (S), самоуважения (I) и самоинтереса (III) на уровне значимости $p=0,01$. В контрольной группе – в шкалах глобального самоотношения (S) и самоуважения (I) на уровне значимости $p=0,05$.

Значимость исследования: работа доказала эффективность использования средств фототерапии для развития самоотношения у подростков.

Ключевые слова: развитие самоотношения, средства фототерапии, подростковый возраст, развитие самоинтереса, развитие самоуважения, развитие аутосимпатии

Ссылка для цитирования:

Быкова С. С., Позднякова И. О., Судницына В. М. Развитие самоотношения подростков посредством фототерапии // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 240-250.
doi: 10.32744/pse.2019.6.20



S. S. BYKOVA, I. O. POZDNYAKOVA, V. M. SUDNITSYNA

Developing adolescents' self-attitude by phototherapy

The relevance of the study is determined by the need to develop adolescents' self-attitude within the framework of school education. This age period is sensitive for the development of self-knowledge and self-development processes. However, in the school educational process, this issue does not receive enough attention. The aim of this study is to theoretically substantiate and experimentally test the effectiveness of the program for developing adolescents' self-attitude by phototherapy.

The main research method was a pedagogical experiment (summative, formative, and control stages), which involved 80 7th-grade students. To confirm the reliability of the data, the methods of mathematical statistics were used (T – Wilcoxon test, U – Mann-Whitney test).

The results of the study are presented in the form of a developed program using methods of phototherapy. As a result of the conducted work, significant changes took place in the experimental group in the scales of global self-attitude (S), self-esteem (I) and self-interest (III) at a significance level $p = 0.01$. In the control group, changes in the scales of global self-attitude (S) and self-esteem (I) at a significance level of $p = 0.05$ were identified.

Significance of the study: the work proved the effectiveness of using phototherapy for the development of self-attitude in adolescents.

Key words: development of self-attitude, phototherapy, adolescence, development of self-interest, development of self-esteem, development of self-sympathy

For Reference:

Bykova, S. S., Pozdnyakova, I. O., & Sudnitsyna, V. M. (2019). Developing adolescents' self-attitude by phototherapy. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 240-250. doi: 10.32744/pse.2019.6.20

Введение

Проблема развития самоотношения подростков обусловлена тенденциями развития общества, которое предъявляет повышенные требования к современной личности, которая должна быть социально активна, проявлять потребность к саморазвитию, к достижению собственного успеха. В подтверждении сказанного в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования представлено описание образа выпускника, который также должен обладать такими качествами и компетенциями: «осознавать важность образования и самообразования», «социально активный», «уважать других людей» – все эти качества необходимы для развития положительного самоотношения личности.

Актуальность работы обусловлена имеющимся противоречием между требованиями федерального государственного образовательного стандарта к выпускнику школы и содержательным аспектом работы, в недостаточной степени соответствующим поставленной задаче. Условием разрешения данного противоречия является разработанная развивающая программа, направленная на формирование самоотношения подростков.

Целью данной статьи явилось теоретическое обоснование и выявление эффективности программы по развитию самоотношения подростков средствами фототерапии. Основные задачи: раскрытие особенностей развития самоотношения подростков; определение возможностей фототерапии для развития самоотношения подростков; разработка и апробация программы развития самоотношения подростков посредством фототерапии; выявление динамики развития самоотношения подростков.

Материалы и методы

- Теоретические методы: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, сравнение, синтез, обобщение.
- Эмпирические методы: педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный); изучение и обобщение психолого-педагогического опыта.
- Математические методы: методы количественной обработки результатов исследования; методы математической статистики (Т – критерий Вилкоксона, U – критерий Манна–Уитни).
- Методика: Опросник самоотношения (ОСО) Столина–Пантिलеева для выявления уровня выраженности самоотношения и его компонентов.

Базой исследования выступила КОГОБУ СШ с УИОП г. Нолинска Кировской области, учащиеся 7–х классов в количестве 80 человек. Эксперимент проводился в 2018-2019 учебном году.

Исследование состояло из трех этапов:

На первом этапе – поисково-теоретический этап - понимание и постановка проблем исследования; определение цели, гипотезы исследования; составление плана исследования; определение уровней выраженности самоотношения подростков.

На втором экспериментальном этапе – проанализированы результаты педагогического эксперимента, включающие в себя разработку занятий по программе и их проведение.

Третий этап – обобщение результатов исследования. Проведен качественный и количественный анализ результатов и их теоретическое обоснование.

Обзор литературных источников

Анализ российской психолого-педагогической литературы

Изучение проблемы самоотношения достаточно актуально у российских исследователей, но нет единого подхода к пониманию самого термина «самоотношение». Для описания самоотношения исследователи часто используют различные понятия, из-за чего возникают трудности в их интерпретации.

В отечественной литературе А. М. Колышко [3] анализирует несколько подходов к понятию самоотношения. Представители первого подхода – Ядов В. А. [11] в теории диспозиционной регуляции социального поведения и Д. Н. Узнадзе [9] в теории установки рассматривают самоотношение как установку или ее эмоциональный компонент. На этой основе определяют предрасположенность личности к определенному взаимодействию с социумом.

Второй подход рассматривается в рамках теории отношений А. Ф. Лазурского и В. Н. Мясищева [5], где самоотношение понимается как степень осознания и качество эмоционально-ценностного принятия себя как инициативного и ответственного источника социальной активности. Согласно данному подходу самоотношение есть устойчивая черта личности, оказывающая влияние на саморегуляцию личности.

Чеснокова И. И. [10] вводит термин «эмоционально-ценностное самоотношение – вид эмоциональных переживаний, в которых отражается собственное отношение личности к тому, что она узнает, понимает, «открывает» относительно самой себя». Таким образом, самоотношение представляет собой эмоциональную реакцию на пережитый опыт или события, происходящие с самой личностью.

Интересной представляется концепция В. В. Столина [8] и С. Р. Пантелеева [6], которая основана на идеях А. Н. Леонтьева [4] о деятельности, сознании и личности и, в первую очередь, на представлении о личностном смысле как одной из основных образующих сознания. С этой позиции самоотношение – это целостная личностная система, которая обеспечивает переживание смысла «Я», определяемого, в конечном итоге, реальными жизненными отношениями субъекта. Это концепция является наиболее современной и подтвержденной результатами эмпирических исследований.

Н.К. Радина в самоотношении включает следующие компоненты: самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес. Анализируя основные компоненты самоотношения и характер их взаимосвязи в обыденной жизни можно делать вывод о позитивном или негативном выражении самоотношения [7].

В соответствии с возрастными характеристиками необходимо выделить следующие особенности развития самоотношения:

- появление новообразования подросткового возраста – склонность к рефлексии (самопознание) способствует развитию самоотношения у подростка;
- влияние референтной группы (сверстников, родителей, учителей) на самоотношение подростка осуществляется через получение обратной связи, что позволяет составить объективную информацию о своем «Я»;
- посредством общения со сверстниками подросток получает информацию о себе и может сравнивать себя с другими.

Таким образом, в трудах отечественных ученых нет единого подхода к рассмотрению понятия самоотношения и его положения в структуре личности. В нашем исследовании мы придерживаемся актуального и современного подхода, предложенного В. В. Столиным и С. Р. Пантелеевым [6; 8].

Анализ зарубежных исследований

Зарубежные исследователи не используют такое понятие как «самоотношение», заменяя его более широким – «саморазвитие» или «самооценка». Саморазвитие рассматривается в контексте разных теорий. Теория эволюции сознания Р. Кегана [20] – сравнительный анализ американских и венесуэльских подростков дает основание автору исследования полагать, что стадии Кегана идентичны для подростков из разных культур. Теория нарративного подхода, где автор, используя анализ историй из жизни самого подростка, дает ему возможность почувствовать в себе способность повлиять на ход собственной жизни [15].

Авторы многих зарубежных исследований обращаются к проблеме зависимости развития самооценки подростков от разных психологических и социальных факторов. Так, на самооценку влияет уровень интеллектуального развития подростков [16] в том числе, адекватная самооценка в этом возрасте является предиктором психического здоровья в дальнейшей жизни [17]. Роль семейного воспитания, семейное положение родителей также имеют значительное влияние на самооценку, а именно на развитие идентичности подростков [14]. В работе A. Mishra, S. S. Maheswarappa, M. Maity, S. Sami рассматривается проблема в контексте понимания родителями своего ребенка, который использует средства интернет для поддержания собственной самооценки.

Несмотря на то, что использование социальных сетей является одним из самых популярных видов деятельности среди подростков, в этой области недостаточно работ, обозначающих его влияние на самооценку. Авторы статьи констатируют, что 4,5% подростков попадают в группу риска, т.е. имеют заниженную самооценку и низкий уровень выраженности самоотношения при использовании социальных сетей. В качестве вывода предлагают реализовывать специальные программы профилактики в образовательных организациях [12].

Первые публикации по использованию фотографий для развития личности необходимо отнести к 1975 году, когда психолог Джуди Вайзер [1] стала использовать фото как самостоятельный инструмент терапии. После 1990 года благодаря этим разработкам различные формы фототерапии заинтересовали многих специалистов, работающих с личностными проблемами.

В современных публикациях зарубежных исследователей тема фототерапии как средства развития самоотношения представлена достаточно широко. Так, P. Li, L. Chang, T. H. N. Chua, R. S. M. Loh анализируют «селфи» подростков в социальной сети Instagram и выявляют зависимость между получением обратной связи от сверстников на фото и самооценкой подростков [13; 18].

А.И. Копытин предлагает использовать фотографии как средство коррекции психологических проблем, а также для развития и гармонизации личности. В рамках фототерапии может осуществляться как взаимодействие с уже готовыми фотографиями, так и процесс создания снимков самим человеком на определенную тему. Основным содержанием фототерапии является создание или восприятие фотографических образов, которое дополняется их обсуждением и разными видами творческой деятельности [2].

Результаты исследования

В ходе констатирующего этапа эксперимента испытуемым был предложен тест опросник самооотношения (ОСО) В. В. Столина, С. Р. Панталева [6; 8]. По итогам эксперимента было определено, что в 7-х классах 35 подростков (44%) находятся на низком уровне выраженности глобального самооотношения, 17 подростков (21%) имеют выраженное самооотношение и 28 подростков (35%) с ярко выраженным глобальным самооотношением.

На основании результатов констатирующего эксперимента были выбраны: экспериментальная группа подростков в количестве 20 человек с низкими показателями выраженности самооотношения; контрольная группа 15 человек, имеющие также низкие показатели выраженности самооотношения.

Для подтверждения однородности сформированных групп был использован метод математической статистики, в частности критерий U Манна-Уитни, предназначенный для выявления различий между двумя независимыми выборками по уровню исследуемого признака. Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты сравнения экспериментальной и контрольной групп
по критерию U–Манна-Уитни

	S	I	II	III	IV	1	2	3	4	5	6	7
$U_{\text{эмп}}$	147,5	108,5	171,5	134,5	156	189	126	171	145,5	161,5	196,5	137,5
$U_{\text{кр}}$	100 для $p=0,05$; 80 для $p=0,01$											

Данные из таблицы 1 демонстрируют, что не существует статистически значительных различий по всем шкалам выраженности самооотношения в контрольной и экспериментальной группах, соответственно сформированные нами группы однородны.

В формирующем этапе эксперимента принимали участие 20 подростков экспериментальной группы. Для развития самооотношения подростков была разработана программа с использованием средств фототерапии. Программа включала в себя следующие разделы: развитие самоинтереса, развитие самоуважения и развитие ауто-симпатии (компоненты самооотношения).

В программу были включены занятия по созданию фотографий, с дальнейшей их обработкой и обсуждением. Структура каждого занятия предполагала обязательную разминку, основную часть и рефлексю. Приведем фрагмент одного из занятий из первого раздела «Развитие самоинтереса подростков».

Тема: «Природные стихии».

Цель занятия: развитие интереса подростка к своей личности.

Оборудование: фотоаппарат (2 шт.), карточки с заданиями, дополнительные материалы, связанные с проявлениями природных стихий (картинки, вещи, рисунки).

Для включения подростков в процесс работы каждое занятие начиналось с разминки. В качестве мотиватора работы выступала сюжетная фотография, при работе с которой необходимо было выявить замысел самого фотографа. При интерпретации замысла автора у подростков возникали разные идеи по поводу того, что изображено

на снимке, какую идеи нам хотел донести фотограф. Это упражнение применялось не только для того, чтобы включить подростков в работу, но дать понимание – фотография воспринимается каждым индивидуально и в результате не всегда совпадать с видением автора.

Далее на занятии была организована ситуация, когда при помощи ассоциативного метода сравнивались фотографии подростков с разными эмоциональными проявлениями с картинами природных стихий. Использование данного метода позволяло дать представление подросткам о различных типах поведения, чертах характера человека.

Практическая часть занятия включала непосредственно работу с фотоаппаратами. Разделение на подгруппы и использования двух единиц техники позволило достаточно сократить время выполнения задания по запечатлению природных стихий в «лице» самих подростков. Стоит отметить, что в итоге не было одинаковых фотографий, у каждого можно было увидеть индивидуальность в интерпретации идеи.

Второе занятие по данной теме имело цель: развитие интереса подростка к собственным мыслям и чувствам. На этом занятии подросткам предстояло обсудить получившиеся фотографии, а также дать характеристики разным природным стихиям.

Работа с фотографиями подростков, которые они сделали на предыдущем занятии, проходила с помощью подготовленных карточек с примерным описанием черт характера, которые приписывают разным природным стихиям. В ходе дискуссии подростки анализировали свои психологические личностные черты, качества с точки зрения их проявления в поведении. Обсуждение фотографий стало деликатным способом работы над повышением самооценки подростков.

На контрольном этапе эксперимента было проведено повторное исследование уровня развития самоотношения подростков контрольной и экспериментальной групп. Для диагностики использовался тест опросник самоотношения (ОСО) В. В. Столина, С. Р. Пантилеева [6; 8].

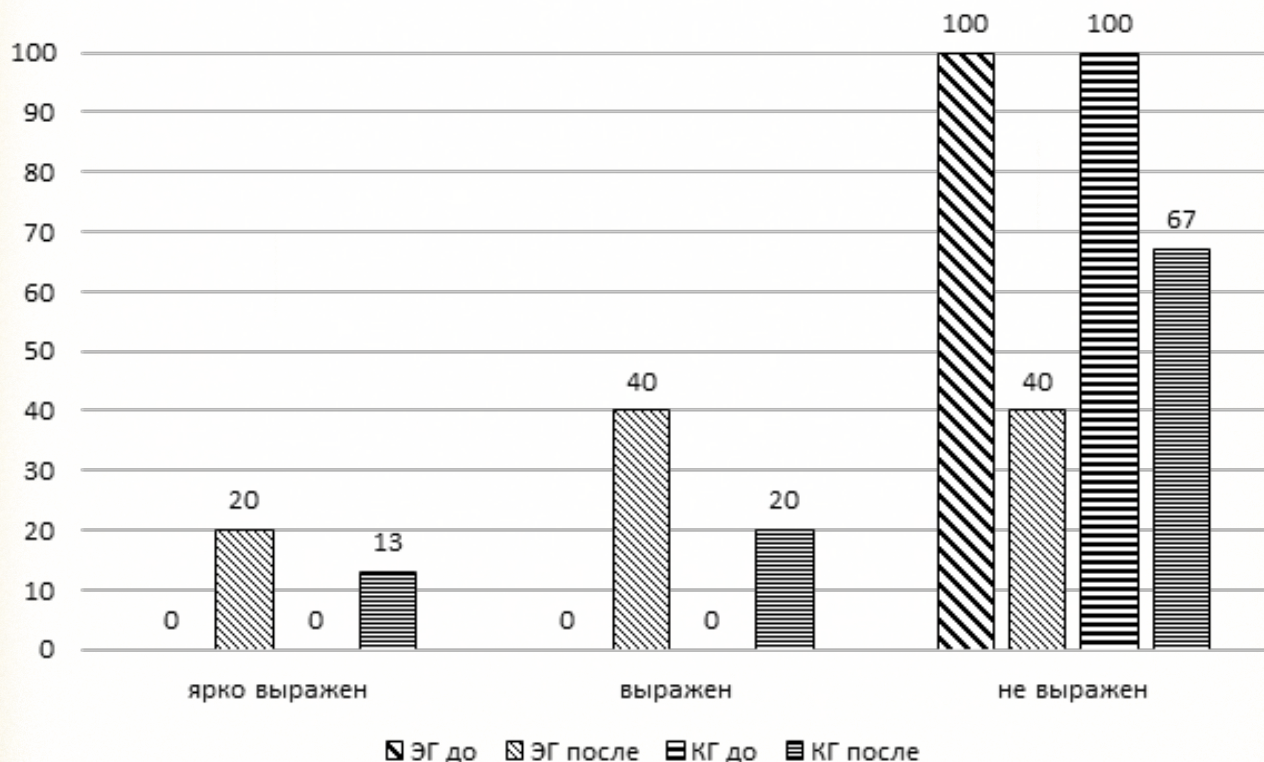


Рисунок 1 Сравнение результатов глобального самоотношения в контрольной и экспериментальной группах (до и после реализации программы)

Анализируя данные, представленные на рисунке 1, отметим, что в экспериментальной группе количество испытуемых с невыраженным глобальным самоотношением сократилось на 60% и составило 40%, с выраженным – увеличилось на 40% и с ярко выраженным на 20%. По результатам можно сделать вывод, что разработанная программа позволила изменить отношение подростков к себе с негативного на позитивное, за счет развития составляющих его компонентов. У подростков появилась вера в собственные силы, самостоятельность, интерес к собственному «Я», что положительно скажется на дальнейшем формировании устойчивого выраженного самоотношения.

В контрольной группе количество испытуемых с невыраженным глобальным самоотношением сократилось на 33% и составила 67%, с выраженным увеличилось на 20% и с ярко выраженным на 13%. Если в подростковом возрасте развитию самоотношения не уделять должного внимания то, это может привести к формированию негативного или «хрупкого» неразвитого самоотношения, что является одной из причин асоциального поведения. При негативном самоотношении у подростков могут возникнуть трудности в общении, определении ценности своего «Я» и отсутствие уверенности в собственных силах.

Для того чтобы проверить достоверность изменений используем методы математической статистики, в частности – Т критерий Вилкоксона.

Таблица 2

Результаты изменений экспериментальной и контрольной групп по опроснику ОСО

Шкала	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Тэмп	Ткр (0,05)	Ткр (0,01)	Тэмп	Ткр (0,05)	Ткр (0,01)
Глобальное самоотношение (S)	8**	60	43	16,5*	21	12
Самоуважение (I)	31*	35	23	13,5*	25	15
Аутосимпатия (II)	63	60	43	43	21	12
Самоинтерес (III)	7**	35	23	28	21	12
Ожидаемое отношение других (IV)	101	47	32	51,5	25	15

где:

* – принимается H_1 гипотеза на уровне значимости $p=0,05$;

** – принимается H_1 гипотеза на уровне значимости $p=0,01$.

Анализируя данные из таблицы 2 по шкале глобального самоотношения (S) в экспериментальной группе, произошли значимые изменения на уровне значимости $p=0,01$, соответственно вероятность ошибки равна 1%. По этой же шкале в контрольной группе $T_{эмп} = 16,5$, данное значение попадает в зону неопределенности, но нами была принята гипотеза подтверждающая значительные изменения на уровне $p=0,05$, соответственно вероятность ошибки равна 5%. В целом в экспериментальной группе значимые изменения произошли в шкалах глобального самоотношения (S), самоуважения (I) и самоинтереса (III) на уровне значимости $p=0,01$. В контрольной группе произошли значимые изменения в шкалах глобального самоотношения (S) и самоуважения (I) на уровне значимости $p=0,05$. Таким образом, можно сделать вывод, что апробированная нами программа достаточно эффективна, так как установлены значительные изменения по 3 шкалам.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие самооотношения подростков посредством фототерапии является достаточно эффективным. Средства фототерапии способствуют развитию интереса подростков к своему «Я», развитию самоуважения, аутосимпатии, что соответственно влияет на формирование самооотношения в целом.

Обсуждение и выводы

Анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме показал разночтение в понимании понятия самооотношения. Изучение самооотношения проходит в рамках нескольких направлений, отражающих его сущность: как отношение субъекта к ситуации удовлетворения потребности; как степень осознания и качество эмоционально-ценностного принятия себя; как аффективную составляющую самосознания; как личностный смысл. В нашей работе мы опирались на понятие самооотношения как «непосредственную представленность в сознании личностного смысла «Я», то есть «оценку личностью собственных черт по отношению к мотивам, выражающим потребность в самореализации» [4, с. 215].

К особенностям развития самооотношения подростков следует отнести положения: развитие самооотношения в подростковом возрасте осуществляется продуктивнее, чем в другие возрастные периоды, так как данный возраст является сензитивным для исследуемого нами процесса; рефлексия является новообразованием подросткового возраста; развитие самооотношения подростков результативней проходит в референтном окружении – группе сверстников.

Разработанная и реализованная программа по развитию самооотношения подростков доказала целесообразность использования разных методов фототерапии. Особенно актуальным в данном направлении были методы с фотографиями на общие темы, которые способствовали проявлению чувств и эмоций у школьников, направляли их сознание на изучение различных граней своей личности, что способствовало познанию подростков самих себя.

В результате проделанной работы была выявлена динамика развития самооотношения, в экспериментальной группе на 60% снизилось количество испытуемых с низкой выраженностью глобального самооотношения. В ходе реализации программы были замечены качественные изменения в поведении подростков. Математические расчёты по критерию Т-Вилкоксона показали значительные изменения в выраженности самооотношения у подростков экспериментальной группы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вайзер Дж. Техники фототерапии. Исследование секретов личных фотографий и семейных фотоальбомов. Генезис, 2017. 424 с.
2. Копытин А.И. Фототерапия: Использование фотографии в психологической практике М.: Когнито-Центр, 2006. 192 с.
3. Колышко А.М. Психология самооотношения: учеб. пособие. ГрГУ. Гродно, 2004. 102 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
5. Мясищев В. Н. Психология отношений: Избранные психологические труды (под ред. Бодалева А.А.). М.: Модэк МПСИ, 2004. 398 с.
6. Пантелеев С.Р. Самоотношение. Психология самосознания: хрестоматия по социал. психологии личности / Сост. Д.Я. Райгородский. Самара: Изд. Дом «БАХРАХ–М», 2007. С. 208–229.
7. Радина Н.К. Изучение самопринятия у детей, воспитывающихся в закрытых дошкольных учреждениях и в

- семье. Вопросы психологии. 2000. №3. С 23-34.
8. Столин В.В. Самосознание личности. СПб.: Питер, 2007. 88 с.
 9. Узнадзе Д.Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2001. С.11-12.
 10. Чеснокова И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе Принципы развития в психологии. М. 1978. 316 с.
 11. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения. Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 89-105.
 12. Bányai F., Zsila A., Király O., Maraz A., Elekes Z., Griffiths M. D., Demetrovics Z. Problematic social media use: Results from a large-scale nationally representative adolescent sample. *PLoS ONE*, 2017, vol. 12(1). doi: 10.1371/journal.pone.0169839
 13. Chua T. H. H., & Chang L. Follow me and like my beautiful selfies: Singapore teenage girls' engagement in self-presentation and peer comparison on social media. *Computers in Human Behavior*, 2016, vol. 55, pp. 190-197. doi:10.1016/j.chb.2015.09.011
 14. Chui W. H., & Wong M. Y. H. Association between parents' marital status and the development of purpose, hope, and self-esteem in adolescents in hong kong. *Journal of Family Issues*, 2017, vol. 38(6), pp. 820-838. doi: 10.1177/0192513X15606490
 15. DeSocio J. E. Accessing self-development through narrative approaches in child and adolescent psychotherapy. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 2005, vol. 18(2), pp. 53-61. doi:10.1111/j.1744-6171.2005.00012.x
 16. Furnham A., & Cheng H. Childhood intelligence, self-esteem, early trait neuroticism and behaviour adjustment as predictors of locus of control in teenagers. *Personality and Individual Differences*, 2016, vol. 95, pp. 178-182. doi: 10.1016/j.paid.2016.02.054
 17. Furnham A., & Cheng H. GHQ score changes from teenage to young adulthood. *Journal of Psychiatric Research*, 2019, vol. 113, pp. 46-50. doi: 10.1016/j.jpsychires.2019.03.006
 18. Li P., Chang L., Chua T. H. H., & Loh R. S. M. "Likes" as KPI: An examination of teenage girls' perspective on peer feedback on instagram and its influence on coping response. *Telematics and Informatics*, 2018, vol. 35(7), pp. 1994-2005. doi: 10.1016/j.tele.2018.07.003
 19. Mishra A., Maheswarappa S. S., Maity M., & Samu S. Teenagers' eWOM intentions: A nature vs nurture perspective. *Marketing Intelligence and Planning*, 2018, vol. 36(4), pp. 470-483. doi: 10.1108/MIP-09-2017-0186
 20. Villegas-Reimers E. Self development of venezuelan adolescents: A test of kegan's theory and subject-object interview in another culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1996, vol. 27(1), pp. 25-36. doi: 10.1177/0022022196271002

REFERENCES

1. Wiser J. Phototherapy techniques. Explore the secrets of personal photos and family photo albums. Genesis Publ., 2017. 442 p. (in Russ.)
2. Kopytin A.I. Phototherapy: The use of photography in psychological practice. Moscow, Cognito Center Publ., 2006. 192 p. (in Russ.)
3. Kolyshko A.M. The Psychology of Self-Relations: Textbook. allowance. Grodno, GrSU Publ., 2004. 102 p. (in Russ.)
4. Leontiev A. N. Activity Consciousness. Personality. Moscow, Politizdat Publ., 1975. 304 p. (in Russ.)
5. Myasishev V.N. Psychology of relations: Selected psychological works (edited by A. Bodalev). Moscow, Modek MPSI Publ., 2004. 398 p. (in Russ.)
6. Panteleev S.R. Self Psychology of self-awareness: anthology on social. personality psychology / Comp. D.Ya. Raygorodsky. Samara, Ed. House "BAHRAKH-M", 2007, pp. 208–229. (in Russ.)
7. Radina N.K. The study of self-acceptance in children brought up in closed preschool institutions and in the family. *Psychology issues*, 2000, no. 3, pp. 23-34. (in Russ.)
8. Stolin V.V. Self-identity. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2007. 88 p. (in Russ.)
9. Uzmadze D.N. Installation Psychology. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2001, pp. 11-12. (in Russ.)
10. Chesnokova I.I. Features of the development of self-consciousness in ontogenesis. *Principles of development in psychology*. Moscow, 1978, 316 p. (in Russ.)
11. Yadov V. A. About dispositional regulation of social behavior. *Methodological problems of social psychology*. Moscow, 1975, pp. 89-105. (in Russ.)
12. Bányai F., Zsila A., Király O., Maraz A., Elekes Z., Griffiths M. D., Demetrovics Z. Problematic social media use: Results from a large-scale nationally representative adolescent sample. *PLoS ONE*, 2017, vol. 12(1). doi: 10.1371/journal.pone.0169839
13. Chua T. H. H., & Chang L. Follow me and like my beautiful selfies: Singapore teenage girls' engagement in self-presentation and peer comparison on social media. *Computers in Human Behavior*, 2016, vol. 55, pp. 190-197. doi:10.1016/j.chb.2015.09.011
14. Chui W. H., & Wong M. Y. H. Association between parents' marital status and the development of purpose,

- hope, and self-esteem in adolescents in hong kong. *Journal of Family Issues*, 2017, vol. 38(6), pp. 820-838. doi: 10.1177/0192513X15606490
15. DeSocio J. E. Accessing self-development through narrative approaches in child and adolescent psychotherapy. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 2005, vol. 18(2), pp. 53-61. doi:10.1111/j.1744-6171.2005.00012.x
 16. Furnham A., & Cheng H. Childhood intelligence, self-esteem, early trait neuroticism and behaviour adjustment as predictors of locus of control in teenagers. *Personality and Individual Differences*, 2016, vol. 95, pp. 178-182. doi: 10.1016/j.paid.2016.02.054
 17. Furnham A., & Cheng H. GHQ score changes from teenage to young adulthood. *Journal of Psychiatric Research*, 2019, vol. 113, pp. 46-50. doi: 10.1016/j.jpsychires.2019.03.006
 18. Li P., Chang L., Chua T. H. H., & Loh R. S. M. "Likes" as KPI: An examination of teenage girls' perspective on peer feedback on instagram and its influence on coping response. *Telematics and Informatics*, 2018, vol. 35(7), pp. 1994-2005. doi: 10.1016/j.tele.2018.07.003
 19. Mishra A., Maheswarappa S. S., Maity M., & Samu S. Teenagers' eWOM intentions: A nature vs nurture perspective. *Marketing Intelligence and Planning*, 2018, vol. 36(4), pp. 470-483. doi: 10.1108/MIP-09-2017-0186
 20. Villegas-Reimers E. Self development of venezuelan adolescents: A test of kegan's theory and subject-object interview in another culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1996, vol. 27(1), pp. 25-36. doi: 10.1177/0022022196271002

Информация об авторах

Быкова Светлана Станиславовна
(Россия, Киров)

Доцент, кандидат педагогических наук
Вятский государственный университет
E-mail: vetabykova@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-2382-0496

Позднякова Инга Олеговна

(Россия, Иркутск)

Доцент, кандидат психологических наук
Иркутский государственный университет
E-mail: miru6@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-9434-1639

Судницына Виктория Михайловна

(Россия, Киров)

Магистрант
Вятский государственный университет
E-mail: vmsudnitsyna@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-3952-857X

Information about the authors

Svetlana S. Bykova

(Russia, Kirov)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences
Vyatka State University
E-mail: vetabykova@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-2382-0496

Inga O. Pozdnyakova

(Russia, Irkutsk)

Associate Professor, PhD in Psychological Sciences
Irkutsk State University
E-mail: miru6@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-9434-1639

Victoria M. Sudnitsyna

(Russia, Kirov)

Undergraduate
Vyatka State University
E-mail: vmsudnitsyna@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-3952-857X



М. Е. ПЕРМЯКОВА, В. Я. КОВАЛЕНКО, О. С. ВИНДЕКЕР

Исследование взаимосвязи когнитивных стилей и их особенностей у юношей и девушек

Актуальность исследования обусловлена высокими интеллектуальными и информационными нагрузками, которым подвергаются молодые люди в возрасте 16–18 лет. Цель исследования – определить специфику проявления когнитивных стилей у юношей и девушек в период обучения, который приходится на окончание школы и начало обучения в вузе.

В исследовании приняли участие 90 человек (63 девушки и 27 юношей), средний возраст испытуемых: $x_{cp} = 17,4$; $\sigma = 0,58$. Для исследования аналитичности/холистичности использовались методики, соответствующие трем уровням проявления данного когнитивного стиля (восприятие, мышление и мировоззрение): «Копирование сложной фигуры Рея-Остеррица», «Методика оценки стилей мышления» и «Опросник AHS». Математическая обработка данных осуществлялась посредством ϕ^* -критерия, дисперсионного анализа Фишера и корреляционного анализа Пирсона.

Установлено, что различия между юношами и девушками связаны с уровнем восприятия (у юношей в большей степени проявляется аналитический, а у девушек – холистический стиль), и не проявляются на уровне мышления и мировоззрения. Независимо от пола наиболее тесные взаимосвязи наблюдаются у параметров «аналитичности – холистичности» и «импульсивности – рефлексивности». Полезависимость и визуализация как когнитивные стили также связаны с холистичностью, но у юношей и девушек это проявляется по-разному.

Результаты исследования подтверждают данные о трехуровневой структурной организации когнитивных стилей, и о выделении аналитичности/холистичности в качестве базовой структуры, определяющей стилевые характеристики личности.

Полученные данные позволят наиболее эффективно организовывать процесс обучения в соответствии со спецификой проявления когнитивных стилей у юношей и девушек.

Ключевые слова: когнитивные стили, аналитичность–холистичность, половые различия

Ссылка для цитирования:

Пермякова М. Е., Коваленко В. Я., Виндекер О. С. Исследование взаимосвязи когнитивных стилей и их особенностей у юношей и девушек // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 251-261. doi: 10.32744/pse.2019.6.21



M. E. PERMIAKOVA, V. Y. KOVALENKO, O. S. VINDEKER

Research of interrelation of cognitive styles and their features in young men and women

The relevance of the study is due to the high intellectual and information loads, which are exposed to young people aged 16–18 years. The aim of the study is to determine the specifics of the manifestation of cognitive styles in young men and women in the period of study, which falls on the end of school and the beginning of education at the university.

The study involved 90 people (63 female and 27 male), the average age of the subjects: $x_{cp} = 17.4$, $\sigma = 0.58$. Methods corresponding to three levels of manifestation of «analyticity/holistic» cognitive style (perception, thinking and worldview) were used for the research: «Rey-Osterrieth Complex Figure», «Benziger Thinking Styles Assessment» and «Analytic–Holistic Scale». Mathematical data processing was carried out by means of φ^* -criterion, Fisher's variance analysis and Pearson's correlation analysis.

It has been established that the differences between young men and girls are related to the level of perception (young men are more analytic, and young women – holistic style), and do not appear at the level of thinking and worldview. Regardless of gender, the closest relationships are observed in the parameters of «analyticity-holistic» and «impulsivity-reflexivity». Field dependency and visualization as cognitive styles are also associated with holistic, but in young men and women this manifests itself in different ways.

The results of the study confirm the data on the three-level structural organization of cognitive styles, and the allocation of analyticity/holistic as the basic structure that determines the stylistic characteristics of the personality.

The obtained data can be useful in the educational process and will allow teachers to organize the learning process most effectively in accordance with the specifics of the manifestation of cognitive styles in young men and women.

Key words: cognitive styles, analyticity–holistic, gender differences

For Reference:

Permiakova, M. E., Kovalenko, V. Y., & Vindeker, O. S. (2019). Research of interrelation of cognitive styles and their features in young men and women. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 251–261. doi: 10.32744/pse.2019.6.21

Введение

За протяжении многих лет пристальное внимание в психологической науке уделяется когнитивным стилям. Главной причиной этого интереса является то, что когнитивные стили обеспечивают связь между познанием и личностью и, соответственно, находятся на стыке психологии познания и психологии личности [2; 7]. Это обусловлено наличием возможности понимания, предсказания и повышения эффективности образовательной деятельности. В процессе обучения взаимодействие обучающегося с учебной ситуацией зависит не только от внешних, но и от внутренних факторов, в том числе от когнитивных стилей. Когнитивно-стилевые характеристики молодого человека позволяет более точно определить сферу профессиональной деятельности, в которой он будет наиболее эффективным в будущем. Такая возможность появляется в связи с влиянием когнитивных стилей на поведение человека на разных уровнях его взаимодействия с окружающей средой. Поэтому их диагностика позволяет дать широкий прогноз поведенческих особенностей индивида.

Когнитивные стили – это «индивидуально-своеобразные способы переработки информации, которые характеризуют специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения» [10, с. 16]. Иначе говоря, это особенности познавательной сферы и интеллектуального поведения, которые проявляются в индивидуальных различиях восприятия, анализа, структурирования, категоризации и оценивания происходящего. М. А. Холодная [10] предлагает рассматривать когнитивные стили как частную форму индивидуальных познавательных стилей, которая характеризует индивидуально-своеобразный способ изучения реальности, и выделяет четыре уровня стилового поведения: кодирование информации; переработка информации; постановка и решения проблем; познавательное отношение к миру.

Н. В. Жбанкова и Н. В. Лукьянченко [6] предложили трехуровневую модель структурно-уровневой организации когнитивных стилей личности. Первый уровень – сенсорно-перцептивный, выраженный характеристиками восприятия (зрительного, слухового, кинестетического), которые задают особенности переработки информации. Второй уровень – мыслительный, выраженный стилистыми характеристиками мышления аналитичность/синтетичность. Третий уровень – метапознавательный (рефлексивный), который включает 10 групп характеристик метаотражения, таких как внешняя форма поступления информации, качество мышления, время, мотивация, темп, социальный и эмоциональные факторы и т.д.

Несмотря на высокий интерес к когнитивным стилям, в настоящее время в психологии нет целостного представления о положении стилей в структуре индивидуальности. В современной литературе описывается до двадцати различных стилей, которые, как правило, рассматриваются в биполярном (реже – квадриполярном) измерении [10]. При этом отмечаются попытки выделения базовых стилей, детерминирующих проявление других стилистых характеристик личности [4].

Анализ литературных источников показал, что наиболее часто в качестве базового рассматривается когнитивный стиль «аналитичность – холистичность» [3; 7], что в значительной мере обуславливается психофизиологической основой данного стиля [1]. Так, К. Безингер [11] рассматривает индивидуальные особенности когнитивных функ-

ций и специфику полушарного предпочтения. В основе данной модели лежит не только разделение головного мозга на правое и левое полушария, а сочетание выраженности функции левого и правого полушария и его лобных и задних отделов. В данной модели предпринята попытка представить когнитивные стили двумя основополагающими структурами – аналитической и холистической. Данные структуры характеризуются признаками, которые соотносятся с доминированием функции левого или правого полушария: холистическая с доминированием правого полушария (целостное восприятие и организация информации) и аналитическая – с доминированием левого полушария (последовательный анализ признаков объекта).

О взаимосвязи специфики функционирования правого и левого полушария с когнитивными предпочтениями в контексте аналитичности и холистичности сообщают и другие авторы [9; 11]. Существуют методики диагностики аналитичности – холистичности на уровнях восприятия [9], мышления [12] и даже мировоззрения [1]. Одной из наиболее известных и разработанных теорий аналитичности–холистичности в контексте мировоззрения является модель Р. Нисбетта [15]. Он выделяет четыре компонента данного стиля, которые можно отнести к мировоззренческому уровню его проявления: фокус внимания, каузальная атрибуция, толерантность к противоречиям и восприятие изменений. На сегодняшний день фактически отсутствуют эмпирические исследования связи между показателями аналитичности – холистичности на всех трех уровнях проявления.

Еще одной немаловажной проблемой представляется выявление особенностей когнитивных стилей у юношей и девушек. Довольно распространенным в обществе является мнение о существовании так называемой «женской» и «мужской» логики, или о большей склонности мужчин к аналитическим и логическим способностям, а женщин – к интуиции. В том числе существуют исследования о гендерных особенностях стилей мышления и о разной выраженности полюсов когнитивных стилей в зависимости от пола [10].

В настоящее время, когда очень высока значимость уровня образования, представляется необходимым улучшать процесс обучения и способы приобретения и обновления знаний человека, в том числе с помощью формирования образовательной среды, основанной на принципах инклюзивной культуры [5]. Подобные изменения зависят, в том числе, и от работы педагогов и психологов, которые способствуют развитию познавательных способностей человека. В частности, решение данной проблемы особенно актуально в юношеском возрасте, так как именно на этот период приходится большая интеллектуальная нагрузка, которая вызвана необходимостью выпускаться из школы и принимать решение о поступлении в высшее или средне-профессиональное учебное заведение.

Принятие во внимание особенностей когнитивных стилей обучающихся и их гендерных особенностей, дает преподавателю возможность более осознанно относиться к выбору приемов и способов обучения, учебных материалов и средств педагогического воздействия, позволяет создавать благоприятные условия для развития личности обучающихся и раскрытия потенциала способностей, а также создает свободу выбора для самореализации [2; 8].

Решение данной проблемы представляется возможным с помощью изучения когнитивных стилей, которые отражают различные стороны познавательной деятельности человека, такие как восприятие, особенности переработки информации, особенности процесса мышления и рефлексии. В связи с актуальностью

проблемы мы поставили перед собой цель – определить специфику проявления когнитивных стилей у юношей и девушек в период обучения, который приходится на окончание школы и начало обучения в вузе. В качестве базовой характеристики когнитивно-стилевых особенностей мы предлагаем рассматривать аналитичность–холистичность. В связи с тем, что в литературе отсутствуют данные о специфике проявления аналитичности – холистичности у юношей и девушек на уровне восприятия, мышления и мировоззрения, а также о взаимосвязи этих уровней с другими когнитивными стилями, мы приняли решение провести собственное исследование с привлечением методик, которые позволяют не просто делать вывод о выраженности аналитичности – холистичности, но и помогают понять, на каком уровне психической организации проявляется данная стилевая характеристика, и на каком уровне различия между юношами и девушками становятся критичными и их следует принимать во внимание.

Мы предположили, что у юношей и девушек в возрасте 16-18 лет аналитичность – холистичность проявляется на всех трех уровнях организации психики. Кроме того, нами была выдвинута гипотеза о том, что различия между юношами и девушками по параметру аналитичности – холистичности носит не столько количественный, сколько качественный характер. Существующая взаимосвязь между аналитичностью – холистичностью и другими когнитивными стилями проявляется у юношей и девушек по-разному. В исследовании приняли участие 27 юношей и 63 девушек (всего 90 человек) в возрасте от 16 до 18 лет ($\chi_{cp} = 17,4$; $\sigma = 0,58$), из них 37 учащихся 11 класса и 53 студента-первокурсника. Среди них было 63 девушки, 27 юношей.

Материалы и методы

Для исследования аналитического/холистического когнитивного стиля было использовано три методики, соответствующие трем уровням данной стилевой характеристики: «Копирование сложной фигуры Рея-Остеррица» [9], позволяющая выявить предпочитаемый способ восприятия и воспроизведения зрительно-пространственной информации; «Методика оценки стилей мышления» (К. Безингер) [12], позволяющая определить показатели аналитичности-холистичности мышления; «Опросник AHS» (Choi, Koo и Choi, Analytic-holistic scale) [13] в адаптации В. В. Апановича [1] для определения аналитичности–холистичности мировоззренческой категории индивида.

С целью определения других когнитивно-стилевых характеристик использовались соответствующие методики, а именно: «Включенные фигуры» (Witkin, Oltman, Raskin, Karp) [11] для исследования полезависимости/полenezависимости; «Сравнение похожих рисунков» (The Matching Familiar Figures Test, MFFT) [11] для исследования импульсивности/рефлексивности; «Методика свободных ассоциаций» (Gardner, Holzman, Klein, Linton, Spence) [11] для исследования степени гибкости/ригидности познавательного контроля; «Опросник Ричардсона» (The Verbalizer-Visualizer Questionnaire, Richardson) [14] для исследования особенностей вербализации/визуализации.

Статистическая обработка результатов включала сравнительный анализ по ϕ^* –угловому преобразованию Фишера, однофакторный дисперсионный анализ (F) и корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Пирсона.

Результаты исследования

Корреляционный анализ между показателями методик К. Безингер и AHS показал наличие положительной взаимосвязи ($r_{\text{эмп}} = 0,23$ при $p \leq 0,05$), то есть аналитичность – холистичность действительно проявляется сходным образом на уровне мышления и мировоззрения. При этом достоверных взаимосвязей на уровне восприятия с одной стороны, и на уровне мышления ($r_{\text{эмп}} = 0,09$) и мировоззрения ($r_{\text{эмп}} = 0,01$), с другой стороны, обнаружено не было.

Сравнительный анализ результатов по методике «Копирование сложной фигуры Рея-Остеррица» показал, что достоверно больший процент юношей используют аналитический, а девушек – холистический стиль обработки зрительно-пространственной информации ($\phi_{\text{эмп}}^* = 2,12$ и $\phi_{\text{эмп}}^* = 1,86$ соответственно).

На уровне предпочтений в мыслительной деятельности результаты уже не так однозначны (см. табл. 1).

Таблица 1

Количество юношей и девушек с разными стилями мышления по «Методике оценки стилей мышления» (К. Безингер)

Пол испытуемых	Соотношение юношей и девушек с разными стилями мышления, связанными с разными зонами головного мозга (процент/кол-во)			
	Передняя левая	Задняя левая	Передняя правая	Задняя правая
Юноши	33,3 % / 9	3,7 % / 1	40,8 % / 11	22,2 % / 6
Девушки	19 % / 12	17,5 % / 11	12,7 % / 8	50,8 % / 32
$\phi_{\text{эмп}}^*$	1,4	2,07*	2,85**	2,64**

Примечание: $\phi_{\text{кр}}^* (0,05) = 1,64$; $\phi_{\text{кр}}^* (0,01) = 2,31$.

Сравнение процентного соотношения юношей и девушек по критерию углового преобразования Фишера (ϕ^*) не выявило различий в количестве девушек и юношей с аналитическим ($\phi^* = 0,05$) и холистическим ($\phi^* = 0,04$) стилями мышления, обеспечиваемыми левым и правым полушариям мозга. При этом среди девушек достоверно чаще (см. табл. 1) встречаются лица со стилями мышления, которые обеспечиваются активностью задних отделов мозга, отвечающих за эмоциональный фон, гармонию, в том числе в отношениях, предпочтение привычного, устоявшегося, шаблонного.

В целом, полученные данные о достоверно значимом различии в соотношении юношей и девушек с разными показателями аналитичности/холистичности подтверждаются при проведении дисперсионного анализа. Выявлены достоверные различия между по показателям методики Рея-Остеррица ($F_{\text{эмп}} = 4,41$ при $p \leq 0,05$), а также по параметрам «переднее левое» ($F_{\text{эмп}} = 11,26$ при $p \leq 0,01$) и «переднее правое» ($F_{\text{эмп}} = 9,21$ при $p \leq 0,01$) методики К. Безингер (у юношей показатели достоверно выше по обоим параметрам). Достоверных отличий на мировоззренческом уровне между юношами и девушками не выявлено.

При корреляционном анализе в подгруппах юношей и девушек были выявлены особенности взаимосвязей параметров аналитичности/холистичности и других когнитивных стилей (см. табл. 2).

Таблица 2

Значения коэффициентов корреляции между показателями «аналитичности – холистичности» и других когнитивных стилей

	Общая выборка (n=90)		Юноши (n=27)		Девушки (n=63)		
	1	2	2	3	1	2	3
Оценка стилей мышления (К. Безингер)	-0,25*	-0,11	0,07	0,19	-0,35**	-0,08	0,16
Левое переднее	0,08	0,29**	0,14	-0,31	0,22	0,04	-0,07
Левое заднее	0,22*	0,13	0,17	-0,04	0,29*	0,04	0,02
Правое переднее	-0,04	0,19	-0,08	0,13	-0,07	0,08	-0,28*
Правое заднее	-0,14	-0,25*	-0,43*	0,39*	-0,20	-0,12	0,02
Общий показатель (АНС)	0,00	-0,33**	-0,37	0,32	-0,08	-0,25*	0,02
Фокус внимания	0,03	-0,16	-0,24	0,45*	-0,09	-0,18	-0,21
Каузальная атрибуция	0,00	-0,33**	-0,42*	0,26	-0,06	-0,30*	0,08

Примечание:

1 – Полезависимость/Поленезависимость; 2 – Импульсивность/Рефлексивность;

3 – Вербализация/Визуализация;

* – корреляция значима для $p \leq 0,05$; ** – корреляция значима для $p \leq 0,01$.

Наиболее тесные взаимосвязи с холистическим – аналитическим стилем наблюдается у параметра «импульсивность – рефлексивность». Так, рефлексивность связана аналитическим стилем («левое переднее»), а импульсивность – с холистическим (шкалы «правое заднее», «каузальная атрибуция» и интегральный показатель АНС). Из представленных в табл. 2 данных видно, что параметры стилей мышления связаны с полезависимостью – поленезависимостью только у девушек. Также стоит отметить, что у девушек показатели стиля полезависимость-поленезависимость имеют наиболее тесную значимую прямую связь со стилем мышления, который обусловлен активностью задних отделов левого полушария ($r_{\text{эмп}} = 0,29$ при $p \leq 0,05$).

У юношей и девушек наблюдается взаимосвязь различных параметров аналитичности – холистичности со склонностью к визуализации. У юношей «чувствительными» к взаимосвязи с визуализацией стали шкалы «правое заднее» по К. Безингер ($r_{\text{эмп}} = 0,39$ при $p \leq 0,05$) и «фокус внимания» АНС ($r_{\text{эмп}} = 0,45$ при $p \leq 0,05$), а у девушек – «правое переднее» по К. Безингер ($r_{\text{эмп}} = -0,28$ при $p \leq 0,05$).

Обсуждение результатов

По результатам методик, измеряющих различные уровни проявления аналитичности/холистичности, было определено, что различия между юношами и девушками по данному параметру в большей или в меньшей степени проявляются в зависимости от исследуемых уровней. Так, по способу восприятия пространственно-зрительной информации юноши и девушки значительно отличаются друг от друга: у юношей скорее выражен аналитический, а у девушек – холистический когнитивный стиль. На уровне мышления и мировоззрения различия между юношами и девушками уже не так критичны. Так, по интегральному показателю «стиль мышления» различий по аналитичности/синтетичности не обнаружено, а наиболее ярко особенности мышления юношей и девушек проявляются по параметру «переднее правое» и «переднее левое».

Так как по обоим параметрам показатели выше у юношей, можно говорить о преобладании у них активности лобной зоны головного мозга, которые отвечают за регуляцию поведения и контроль. Достоверных отличий по аналитичности/синтетичности на мировоззренческом уровне между юношами и девушками не выявлено ни по одному из параметров. Таким образом, относительно преобладания среди юношей «аналитиков» по сравнению с девушками справедливо лишь для уровня восприятия, но эти различия не распространяются на более высшие уровни организации психики: мышление и мировоззрение.

При корреляционном анализе в подгруппах юношей и девушек была выявлена специфика взаимосвязей параметров аналитичности/холистичности и других когнитивных стилей, которые играют важную роль в эффективности обучения. У молодых людей с высокими показателями рефлексивности, независимо от пола, преобладает активность передней области левого полушария. У импульсивных, напротив, выражена активность задней правой области. Кроме того, у импульсивных молодых людей проявляется холистичность и на мировоззренческом уровне, а именно, они склонны приписывать причины происходящих событий внешним обстоятельствам, другим людям и воле случая.

Параметры аналитичности/синтетичности на уровне мышления связаны с полезависимостью – полнезависимостью только у девушек. Особенно ярко это проявляется в отношении параметра «задних» отделов левого полушария. Согласно К. Безингер, задняя доля левого полушария мозга специализируется на привычном и шаблонном, соответствующем установившейся практике и описаниям, здесь хранятся уже сформулированные определения. Люди с высокими показателями по шкале «левая задняя» предпочитают следовать инструкциям, анализировать, структурировать и упорядочивать информацию. Они очень последовательны в выполнении каких бы то ни было действий и предпочитают письменное общение [12]. Таким образом, именно у девушек полнезависимость связана со способностью к анализу, упорядочиванию и структурированию ситуаций, информации и решений. У юношей также наблюдается положительная корреляция, однако она не достигла достоверного уровня значимости.

У юношей и девушек аналитичность – холистичность по-разному связана со склонностью к визуализации. У юношей визуализация положительно связана с параметром «правое заднее» по К. Безингер и «фокус внимания» AHS, а у девушек – отрицательно с параметром «правое переднее» по К. Безингер. Задняя доля правого полушария мозга обеспечивает эмоциональный тон, отражает и устанавливает гармонию, в том числе гармоничные отношения между людьми. Люди с высокой активностью задних отделов правого полушария головного мозга, как правило, обладают хорошей интуицией, они внимательны к окружающим людям, к их чувствам и невербальным проявлениям их намерений [12]. Юноши с высокой активностью задних отделов правого полушария склонны к визуализации, тогда как девушки не имеют предпочтений в когнитивном стиле «вербализации/визуализации». Передняя доля правого полушария мозга связана с внутренними образами, метафорическим мышлением, воображением и экспрессивностью. У людей с высокой активностью передних отделов правого полушария отлично развиты зрительно-пространственные функции, они способны целостно воспринимать картины, ситуации, вещи, вычлняя их из множества других объектов. В речи часто используют метафоры, выбирают наиболее образные объяснения [12]. Девушки с высокими значениями по шкале «правая передняя» более склонны к вербализации, нежели к визуализации.

Что касается параметра мировоззренческого уровня аналитичности/синтетичности «фокус внимания», то только для юношей оказалась справедливой взаимосвязь данного параметра с визуализацией. Согласно авторам методики AHS [1; 13], в основе параметра «фокус внимания» лежит принцип фигуры и фона. Имеет значение, на что испытуемый обращает внимание – на целое, или на его части. «Холисты» в первую очередь обращают внимание на взаимоотношения между объектом и контекстом, в котором он рассматривается, а аналитики – на сам объект. Согласно полученным данным, у лиц с «холистическим вниманием» визуализация выражена сильнее, но этот вывод распространяется только на юношей.

Заключение

Наличие значимой связи между показателями методики оценки стиля мышления К. Безингер и опросника AHS подтверждает предположение о наличии межуровневых взаимосвязей по параметру аналитичности – холистичности (но только на уровнях мышления и мировоззрения). Гипотеза о наличии связи аналитического-холистического когнитивного стиля с другими исследуемыми стилями также частично подтверждается, однако необходимо иметь в виду, что «корреляционная» картина для юношей и девушек несколько отличается. При отсутствии количественных отличий по параметрам аналитичности – холистичности на уровне мышления и мировоззрения можно наблюдать качественные отличия. Так, только для девушек характерна взаимосвязь параметров стилей мышления с полезависимостью – полнезависимостью. Различия наблюдаются и во взаимосвязи аналитичности – холистичности юношей и девушек со склонностью к визуализации. По характеру взаимосвязи аналитичности – холистичности и импульсивности – рефлексивности девушки и юноши скорее похожи, чем различны: независимо от пола «холисты» скорее импульсивны, а «аналитики» – рефлексивны.

Результаты данного исследования отчасти подтверждают литературные данные о трехуровневой структурной организации когнитивных стилей, и о выделении аналитичности–холистичности в качестве базовой структуры, определяющей стилевые характеристики личности. Несомненно, полученные данные требуют дальнейшего, более тщательного изучения, с целью конкретизации структуры когнитивных стилей и уточнения их взаимосвязи. Подобные исследования позволят улучшить понимание и оптимизировать процесс обучения и профессионального становления личности, а также расширят спектр прикладного использования отечественных психологических теорий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апанович В. В., Знаков В. В., Александров Ю. И. Апробация шкалы аналитичности–холистичности на российской выборке // Психологический журнал. 2017. Т. 5. № 5. С. 80–96.
2. Асмолов А. Г. Когнитивный стиль личности как средство разрешения проблемно-конфликтных ситуаций // Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Издательство «Институт практической психологии». Воронеж: НПО «МОДЭК». 1996. С. 550–552.
3. Базеева О. П. Метаструктура когнитивных стилей // Интегральная индивидуальность, Я–концепция, личность. М.: Смысл. 2004. С. 201–214.
4. Волкова Н. Н., Гусев А. Н. Когнитивные стили: дискуссионные вопросы и проблемы изучения // Национальный психологический журнал. 2016. № 2 (22). С. 28–37.
5. Дьячкова М. А., Томюк О. Н., Шуталева А. В., Дудчик А. Ю. Инклюзивная организационная культура как культура принятия разнообразия и взаимопонимания // Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41).

- C. 373–385. DOI: 10.32744/pse.2019.5.26.
6. Жбанкова Н. В., Лукьянченко Н. В. Особенности структурной организации когнитивных стилей личности // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2006. № 1. С. 175–182.
 7. Знаков В. В. Аналитичность и холистичность во взглядах А. В. Брушлинского и О. К. Тихомирова // Вопросы психологии. 2013. № 4. С. 135–146.
 8. Ламзина Ю. А. Учет гендерных различий в процессе обучения в отечественной и зарубежной педагогике // Известия ВГПУ. 2012. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchet-gendernyh-razlichiy-v-protssesse-obucheniya-v-otechestvennoy-zarubezhnoy-pedagogike> (дата обращения: 30.05.2019).
 9. Пермьякова М. Е., Алмазова О. В. Применение методики «Копирование сложной фигуры Рея-Остеррица» для выявления нарушений зрительно-пространственных представлений у детей младшего школьного возраста: учебное пособие. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т; Ин-т спец. образования УрГПУ, 2012. 59 с.
 10. Семьяшкин А. А. Влияние гендера и мотивации достижения на соотношения когнитивных стилей и психодинамических свойств личности // Вестник ЯГУ. 2009. № 4. С. 96–103.
 11. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
 12. Benziger K. The Physiology of Type: Introversiion and Extraversiion, Benziger Thinking Styles Assessment. 1999 [Электронный ресурс]. URL: www.benziger.org/articlesIng/?p30 (дата обращения: 20.05.2019).
 13. Choi I., Koo M., Choi J. Individual differences in Analytic Versus Holistic Thinking // Personality and Social Psychology Bulletin. 2007. Vol. 33. № 5. P. 691–705.
 14. Kozhevnikov M., Hegarty M., Mayer R. E. Revising the Visualizer–Verbalizer Dimension: Evidence for Two Types of Visualizers // Cognition and Instruction. 2002. № 20 (1). P. 47–77.
 15. Nisbett R., Miyamoto Y. The influence of culture: holistic versus analytic perception/ R. Nisbett, Y. Miyamoto // Trends in Cognitive Sciences. 2005. Vol. 9. № 10. P. 467–473.

REFERENCES

1. Apanovich V. V., Znakov V. V., Alexandrov Yu. I. Approbation of the analyticity–holistic scale on the Russian sample. *Psychological journal*, 2017, vol. 5, no. 5, pp. 80–96 (In Russ.).
2. Asmolov A. G. Cognitive style of personality as a means of resolving problem-conflict situations. Cultural-historical psychology and the construction of worlds. Moscow, Publishing house "Institute of practical psychology". Voronezh, NGO "MODEK" Publ., 1996, pp. 550–552 (In Russ.).
3. Bazeeva O. P. Metastructure of cognitive styles. Integral individuality, I-concept, personality. Moscow, Sense Publ., 2004, pp. 201–214 (In Russ.).
4. Volkova N. N., Gusev A. N. Cognitive styles: discussion questions and problems of studying. *National journal of psychology*, 2016, no. 2 (22), pp. 28–37 (In Russ.).
5. Dyachkova M. A., Tomyuk O. N., Shutaleva A. V., Dudchik A. Yu. Inclusive organizational culture as a culture of acceptance of diversity and mutual understanding. *Perspectives of science and education*, 2019, no. 5 (41), pp. 373–385. DOI: 10.32744/pse.2019.5.26 (In Russ.).
6. Zhbankova N. V., Luk'yanchenko N. V. Peculiarities of the structural organization of the cognitive styles of personality. *Herald KSPU named after V. P. Astafiev*, 2006, no. 1, pp. 175–182 (In Russ.).
7. Znakov V. V. Analyticity and holistic in the views of A. V. Brushlinsky and O. K. Tikhomirov. *Voprosy Psichologii*, 2013, no. 4, pp. 135–146 (In Russ.).
8. Lamzina Yu. A. Gender differences in learning in domestic and foreign pedagogy. *Proceedings of the VGPU*, 2012, no. 10 [Electronic resource]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchet-gendernyh-razlichiy-v-protssesse-obucheniya-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-pedagogike> (assessed 30 May 2019) (In Russ.).
9. Permiakova M. E., Almazova O. V. Application of the technique "Copying the complex figure of ray-Osterritz" to identify violations of visual and spatial representations in children of primary school age: textbook. Yekaterinburg, USPU; 2012. 59 p. (In Russ.).
10. Semyashkin A. A. The Influence of gender and achievement motivation on the relationship between cognitive styles and dynamic properties of the personality. *Vestnik of the Yaga*, 2009, no. 4, pp. 96–103 (In Russ.).
11. Holodnaya M. A. Kognitivnye stili. Cognitive styles. The nature of the individual mind. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2004. 384 p. (In Russ.).
12. Benziger, K. The Physiology of Type: Introversiion and Extraversiion, Benziger Thinking Styles Assessment. 1999. Available at: www.benziger.org/articlesIng/?p30 (accessed 20 May 2019).
13. Choi I., Koo M., Choi J. Individual differences in Analytic Versus Holistic Thinking. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2007, vol. 33, no. 5, pp. 691–705.
14. Kozhevnikov M., Hegarty M., Mayer R. E. Revising the Visualizer–Verbalizer Dimension: Evidence for Two Types of Visualizers. *Cognition and Instruction*, 2002, no. 20 (1), pp. 47–77.
15. Nisbett R., Miyamoto Y. The influence of culture: holistic versus analytic perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 2005, vol. 9, no. 10, pp. 467–473.

Информация об авторах

Пермякова Маргарита Евгеньевна

(Россия, Екатеринбург)

Доцент, кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и социальной психологии
Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина

E-mail: pme8@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-9384-5939

Коваленко Валерия Ярославовна

(Россия, Екатеринбург)

Психолог

Клиника Института Мозга

E-mail: lerchenka95@rambler.ru

ORCID ID: 0000-0002-7486-5379

Виндекер Ольга Сергеевна

(Россия, Екатеринбург)

Доцент, кандидат психологических наук, доцент
кафедры педагогики и психологии образования
Уральский федеральный университет

имени первого Президента России Б.Н. Ельцина

E-mail: o.s.vindeker@urfu.ru

ORCID ID: 0000-0002-2153-1535

Information about the authors

Margarita E. Permiakova

(Russia, Ekaterinburg)

PhD in Psychological Sciences, Associate Professor of the
Department of General and Social Psychology
Ural Federal University named after the first President of
Russia B. N. Yeltsin

E-mail: pme8@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-9384-5939

Valeriia Y. Kovalenko

(Russia, Ekaterinburg)

Psychologist

Clinical Institute of Brain

E-mail: lerchenka95@rambler.ru

ORCID ID: 0000-0002-7486-5379

Olga S. Vindeker

(Russia, Ekaterinburg)

PhD in Psychological Sciences, Associate Professor of the
Department of Pedagogy and Psychology of Education
Ural Federal University

named after the first President of Russia B. N. Yeltsin

E-mail: o.s.vindeker@urfu.ru

ORCID ID: 0000-0002-2153-1535



Т. Н. Осинина, М. Н. Усцева

Внутренняя мотивация как условие эффективности прохождения государственной итоговой аттестации современными школьниками

Проблема исследования условий, влияющих на эффективность обучения в современной школе, приобретает особую актуальность с связи с внедрением новых образовательных стандартов. Направленность и уровень развития учебной мотивации обуславливает качество восприятия, переработки, сохранения и актуализации материала в будущем, что связано как с познавательной сферой, так и с личностной, поскольку обладает ценностью, вызывает интерес и увлеченность. Все это влияет на эффективность деятельности, в том числе на успешность сдачи государственной итоговой аттестации (ГИА).

В исследовании использовалась методика диагностики направленности учебной мотивации Дубовицкой Т.Д., проведен мониторинг экзаменационных отметок обучающихся 9-х и 11-х классов. В исследовании приняли участие 136 школьников г.о. Орехово-Зуева Московской области.

Уровень развития внутренней мотивации учебной деятельности повышается от 9-го к 11-му классу. Для предметов по выбору зафиксирован более высокий уровень внутренней мотивации, по сравнению с обязательными дисциплинами, что обусловлено наличием познавательного интереса и стремлением к усвоению предметного материала для дальнейшей профессиональной деятельности. Статистически значимые связи направленности учебной мотивации и эффективности прохождения государственной итоговой аттестации обнаружены только у обучающихся 11-го класса, что может быть связано с фрагментарным профессиональным самоопределением девятиклассников.

Значимость полученных результатов заключается в возможности их использования при разработке рекомендаций к организации психолого-педагогического сопровождения государственной итоговой аттестации для всех участников образовательных отношений.

Ключевые слова: направленность учебной мотивации, внутренняя мотивация, эффективность обучения, качество знаний, отметка, государственная итоговая аттестация

Ссылка для цитирования:

Осинина Т. Н., Усцева М. Н. Внутренняя мотивация как условие эффективности прохождения государственной итоговой аттестации современными школьниками // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 262-273. doi: 10.32744/pse.2019.6.22



T. N. OSININA, M. N. USTSEVA

Internal motivation as a condition of modern schoolchildren's state final attestation efficiency

The problem of studying the conditions that affect the effectiveness of education in a modern school is becoming particularly relevant in connection with the introduction of new educational standards. The orientation and level of educational motivation development determines the quality of perception, processing, preservation and actualization of material in the future, which is associated both with the cognitive sphere and with the personality, since it has value, causes interest and enthusiasm. All this affects the effectiveness of activities, including the success of passing the state final certification (GIA).

The study used the methodology for diagnosing the orientation of educational motivation by Dubovitskaya T.D., monitoring the examination grades of students in 9th and 11th grades. The study involved 136 schoolchildren of the Orekhovo-Zuyevo city district, Moscow Region.

The level of development of the educational activity internal motivation rises from the 9th to the 11th grade. For the subjects of choice, a higher level of intrinsic motivation is recorded compared to compulsory disciplines, which is due to the presence of cognitive interest and the desire to assimilate the subject material for further professional activity. Statistically significant relationships between the orientation of educational motivation and the effectiveness of passing the state final certification were found only for the students of the 11th grade, which may be due to fragmented professional self-determination of the students of the 9th grade.

The significance of the results lies in the possibility of their use in developing recommendations for the organization of psychological and pedagogical support of the state final certification for all the participants in educational relations.

Key words: orientation of educational motivation, internal motivation, effectiveness of training, quality of knowledge, mark, state final certification

For Reference:

Osinina, T. N., & Ustseva, M. N. (2019). Internal motivation as a condition of modern schoolchildren's state final attestation efficiency. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 262-273. doi: 10.32744/pse.2019.6.22

Введение

Исследования условий, обеспечивающих академические достижения школьников, важны не только с точки зрения прогнозирования успешности обучения в школе, но и в связи с формированием общепрофессиональных и трудовых компетенций. Учебные достижения обучающихся – потенциал, необходимый для дальнейшего прогресса и развития общества. Актуальность исследований в области мотивации учебной деятельности обусловлена ролью мотивационных переменных в обучении и необходимостью диагностики, формирования и развития учебных мотивов с целью выявления школьников, отличающихся различным учебным потенциалом, и повышения качества знаний. Ведущие отечественные ученые в области педагогической психологии подчеркивают необходимость обращения к ресурсу внутренней учебной мотивации школьника при построении качественного учебного процесса [2; 8]. Формирование учебной мотивации в современной школе – самостоятельная задача обучения, не уступающая по важности знаниям, умениям и компетенциям.

В условиях внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов, акцентирующих внимание не только на формировании предметных результатов, но и личностных, и метапредметных изучение направленности и уровня развития мотивации учебной деятельности современных школьников, как условия эффективности обучения, приобретает особую актуальность. Шкерина Л. В., Берсенева О. В., Журавлева Н. А., Кейв М. А. отмечают, что «...сегодня наибольший интерес представляют метапредметные образовательные результаты, которые согласно ФГОС включают освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (УУД), а также способность их использовать в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности, и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности ...» [15]. Следует подчеркнуть, что формирование перечисленных УУД немыслимо без должного уровня развития мотивации учебной деятельности.

Проблема формирования мотивации учебной деятельности интересовала педагогов и психологов во все времена. Л.С. Выготский определяет мотивационную сферу как систему различных факторов, определяющих поведение человека и создающих стержень личности [3].

Согласно представлениям Л.И. Божович мотив – это особый род побудителей человеческого поведения [2]. Как отмечает А.К. Маркова, мотив учения – это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности [8].

П. Я. Гальперин подчеркивает, что фундаментом управления процессами усвоения знаний, формирования умений и навыков служит организация внешней деятельности школьников, способствующая переходу внешних действий в умственные. Создание мотивации обучающегося – первый и один из важнейших этапов формирования умственных действий. Выделяя три типа мотивации – внешнюю, деловую и познавательную – он отмечает, что последний тип является наиболее продуктивным, так как затрагивает глубинные механизмы сознания, способствуя построению целостной системы знаний [11].

А.М. Матюшкин с учениками, исследуя проблему формирования познавательной активности личности, отмечает, что один из путей возникновения познавательной мотивации – это ее актуалгенез (порождение) в проблемной ситуации как ситуативно возникшей личностной потребности, предметом которой является будущее знание. При этом особо отмечается, как наиболее существенная характеристика познавательной потребности, ее «ненасыщаемость». А.М. Матюшкин в концепции творческой одаренности подчеркивает, что именно мотивация познания, проявляющаяся в возможности оригинально и глубоко подходить к решению проблем в разных областях, лежит в основе исследовательской позиции. Творческий потенциал личности, характеризующийся доминантностью познавательной мотивации, исследовательской активностью, стремлением к творчеству, выступает основой одаренности [9].

В эпоху цифровизации современного образования, обеспечения всеобщего доступа к информации, изменения роли учителя в связи с веяниями тьюторской педагогики, формирование учебной мотивации становится одной из главных задач, стоящих перед системой современного образования. Реализация этой задачи видится исследователям по-разному, но многие подчеркивают значение организационной стороны процесса обучения [10], методики и использования современных образовательных технологий [17]. Например, в работе Sakiroglu U. исследуется влияние технологий геймификации на вовлеченность в процесс обучения и успеваемость [16], а Nietajärvi L. с соавторами изучают обусловленность мотивации цифровизацией современного образования [18]. Антонов В. Г., Румянцева И. А., Кротенко Т. Ю., изучая уровень и структуру мотивации к учебе студентов бакалавриата, отмечают необходимость оптимизации интереса к учебе в вузе для развития преобразующего мышления [1].

Отдельное направление исследований связано с изучением влияния уровня когнитивного развития школьников на эффективность обучения, которое также тесно связано с формированием учебной мотивации [12, 19]. В работах Черемошкиной Л.В., Осининой Т.Н. представлены результаты логнитюдного эксперимента, посвященного изучению успешности актуализации знаний школьниками с различным уровнем развития мнемических способностей [13]. Чернышов М. Ю., Журавлева А. М., рассматривая особенности применения в современной школе подходов к активизации мыслительной деятельности, подчеркивают назревшую необходимость поиска конкретных приемов, средств и ресурсов, позволяющих «достичь успехов в такой активизации» [14, с. 44].

Интересные данные получены в исследовании Кальяр М.Н. с соавторами, результаты которого свидетельствуют о том, что все составляющие профессиональной мотивации учителя являются предпосылками используемых педагогом образовательных практик и учебной мотивации обучающихся. Образовательные практики имеют значимую положительную взаимосвязь с учебной мотивацией обучающихся [7].

Еремина Л.Ю., изучающая влияние на успешность сдачи экзамена психологических особенностей личности школьников, приходит к выводу, что высокий уровень мотивации на достижения положительно влияет на успешность прохождения выпускниками итоговой аттестации [6].

Не вызывает сомнений тот факт, что направленность мотивации оказывает существенное влияние на эффективность деятельности человека. При наличии внутренней мотивации деятельность вызывает интерес личности, обладает ценностью и сопровождается увлеченностью при ее выполнении. При внешней мотивации, напротив, выполняемая деятельность – это средство для достижения других результатов, которые

преследует личность. В исследовании Гордеевой Т.О. с соавторами, направленном на изучение внешней мотивации – мотивации уважения другими людьми и мотивации самоуважения, показано, что достижению более высоких учебных достижений способствует мотивация самоуважения, обуславливающая прирост настойчивости при решении учебных задач старшеклассниками. Авторы отмечают, что мотивация самоуважения является доступным мотиватором, актуализирующим учебную настойчивость и активность, и обеспечивающим высокие показатели успеваемости. Что же касается внутренней мотивации, то она, по мнению исследователей, имеет положительную связь с решением проблемных задач, требующих гибкости, оригинальности, и является условием не только академических достижений, но и психологического благополучия [4].

В рамках данной статьи изложены результаты исследования, целью которого явилось изучение взаимосвязей показателей направленности, уровня развития мотивации учебной деятельности и качества знаний школьников (экзаменационных отметок обучающихся).

В качестве основной гипотезы было выдвинуто предположение о том, что направленность учебной мотивации, а именно внутренняя мотивация является одним из условий эффективности обучения и может быть связана с успешностью сдачи ГИА. Направленностью же и уровнем развития мотивации учебной деятельности школьника также обусловлены когнитивные трудности, связанные с особенностями восприятия, переработки информации в ходе экзаменов, со спецификой работы с тестами, неспособностью применять полученные знания и оперировать системой научных понятий предмета.

Задачи исследования:

1. анализ основных методологических, теоретических и методических аспектов изучения мотивации учебной деятельности;
2. анализ имеющихся в литературе данных об условиях, влияющих на качество обучения;
3. разработка процедуры исследования;
4. изучение направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности обучающихся 9-х и 11-х классов МОУ СОШ №2, МОУ СОШ № 20, МОУ СОШ № 26 г.о. Орехово-Зуева Московской области;
5. мониторинг результатов сдачи экзаменов;
6. изучение влияния направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности на качество знаний.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 136 школьников МОУ СОШ №2, МОУ СОШ №20, МОУ СОШ №26 г.о. Орехово-Зуева Московской области в возрасте 15–18 лет.

В исследовании была использована методика диагностики направленности учебной мотивации Дубовицкой Т.Д., позволяющая выявить не только направленность, но и уровень развития внутренней мотивации учебной деятельности, а также провести качественную оценку отношения обучающихся к изучению конкретных предметов (ценность знаний, самостоятельность в изучении предмета, пассивность в изучении предмета, трудность в изучении предмета, интерес к предмету, негативное отношение к занятиям, негативное отношение к предмету) [5].

Результаты методики соотносились с итоговыми баллами, полученными в ходе прохождения государственной итоговой аттестации. Математическая обработка осуществлялась с помощью применения U- критерия Манна-Уитни для оценки достоверности различий и корреляционного анализа по rs-критерию Спирмена в программе Statistica.

Результаты исследования и их обсуждение

На рис. 1. представлены результаты исследования направленности учебной мотивации девятиклассников к изучению различных предметов.



Рисунок 1 Направленность учебной мотивации школьников 9-х классов, в %

В ходе проведенного исследования показателей направленности учебной мотивации девятиклассников было обнаружено, что среди основных предметов, по русскому языку у 45,5% школьников выявлена внутренняя мотивация, а у 54,5% – внешняя. Результаты направленности учебной мотивации по математике несколько различаются: большинство девятиклассников (63,6%) показывают внутреннюю мотивацию и 36,4% – внешнюю (см. рис. 1). Иные данные получены по предметам по выбору. Анализу были подвергнуты данные прикладных предметов, которые выбрали большинство обучающихся исследуемых школ (школы без углубленного изучения данных предметов).

Так, школьники, выбравшие обществознание, обнаружили в 100% случаев, внутреннюю мотивацию. Девятиклассники, отметившие такой предмет по выбору как история, разделились: 45% имеют внутреннюю мотивацию и 55% – внешнюю. Среди обучающихся 9-х классов, интересующихся биологией, 75% характеризуются внутренней мотивацией, а 25% – внешней; данные девятиклассников другой школы несколько иные: 53,5% и 46,5% соответственно. Не исключено, что отчасти это связано с методикой преподавания исследуемой дисциплины в конкретной образовательной организации.

Итак, данные направленности учебной мотивации девятиклассников разнообразны. Возможно, тенденции к различию направленности мотивации при сравнении результатов обязательных и дополнительных предметов связаны с тем, что в случае подготовки к предметам по выбору преобладает внутренняя направленность: школьники выбирают те предметы, которые интересны, возникают стремления к познанию, к приобретению знаний и развитию в данной области, с одной стороны, в случае, если девятиклассник продолжит обучение в десятом классе; а с другой, преобладает стремление к самореализации, развитию в данной сфере, если школьник поступает в средние профессиональные образовательные организации.

Для выявления взаимосвязи направленности учебной мотивации и успешности сдачи государственной итоговой аттестации у девятиклассников были прокоррелированы показатели опросника Т.Д. Дубовицкой и экзаменационные баллы, как по обязательным, так и по дополнительным предметам. Однако статистически значимых корреляций между экзаменационными баллами по конкретному предмету и уровнем мотивации к его изучению не обнаружено. Возможно, это связано с недостаточной зрелостью профессиональных интересов и тем, что для некоторых обучающихся, особенно планирующих продолжить учебу в школе, профессиональный выбор еще окончательно не определен.

Следует отметить, что в выборке девятиклассников обнаружены статически значимые корреляции между уровнем мотивации к изучению истории и экзаменационными баллами по обществознанию ($r_s=0,34$; $p<0,02$), чем выше уровень внутренней мотивации к изучению истории, тем выше экзаменационные баллы при сдаче обществознания. У школьников с внешней и внутренней направленностью учебной мотивации по истории выявлены значимые различия по результатам сдачи экзамена по обществознанию ($U=2,83$, $p<0,01$). Описанные различия могут быть обусловлены схожей спецификой исторических знаний и знаний по обществознанию во взглядах на развитие общества, объяснения причин общественных изменений и прочее, а также формированием общей этнокультурной компетентности. Кроме того, у девятиклассников зафиксированы значимые корреляции между показателями опросника направленности учебной мотивации по истории и биологии ($r_s=0,39$; $p<0,01$), что отчасти объясняется общностью представлений о мире, особенно биологии с естественной историей. Школьники, характеризующиеся внутренней мотивацией к изучению истории, как правило, имеют внутреннюю мотивацию к изучению биологии, и наоборот ($U=3,79$; $p<0,01$). Данные различия можно объяснить устойчивостью (в случае наличия внутренней мотивации) или же нестабильностью (при внешней мотивации) познавательного интереса к изучению истории и биологии, а также уровнем профессионального самоопределения старшеклассников.

Интересные результаты получены относительно направленности учебной мотивации выпускников 11-х классов (см. рис. 2).

Так, количество одиннадцатиклассников с различной направленностью учебной мотивации распределилось следующим образом: русский язык – 60% имеют внутреннюю мотивацию, а 40% – внешнюю; математика – 54% и 46% соответственно. Среди прикладных предметов: так, по обществознанию 75% одиннадцатиклассников обнаруживают внутреннюю направленность мотивации, а 25% – внешнюю. Среди выбравших биологию 100% школьников показали внутреннюю направленность (см. рис. 2).

Важно отметить, что в ходе проведенного исследования было обнаружено, что эффективность итоговой аттестации связана с направленностью и уровнем развития

мотивации учебной деятельности обучающихся 11 класса, особенно в отношении таких предметов, как русский язык ($r_s=0,68$; $p<0,05$) и обществознание ($r_s=0,86$; $p<0,05$). Так, прослеживается взаимосвязь показателей опросника направленности учебной мотивации по русскому языку и экзаменационными баллами, т.е. чем выше показатель внутренней мотивации по русскому языку, тем успешнее сдача ГИА по данному предмету. Подобная закономерность выявлена и в отношении обществознания. Также обнаружены междисциплинарные связи показателей опросника направленности учебной мотивации и эффективности сдачи некоторых предметов: русский язык и математика ($r_s=0,68$; $p<0,05$), обществознание и математика ($r_s=0,79$; $r_s=0,69$; $p<0,05$). Возможно, отчасти это объясняется не только личностной обусловленностью (мотивацией), но и познавательной. Известны данные о связи когнитивных способностей (определенных операций мышления) с успешностью сдачи выпускных экзаменов [20].

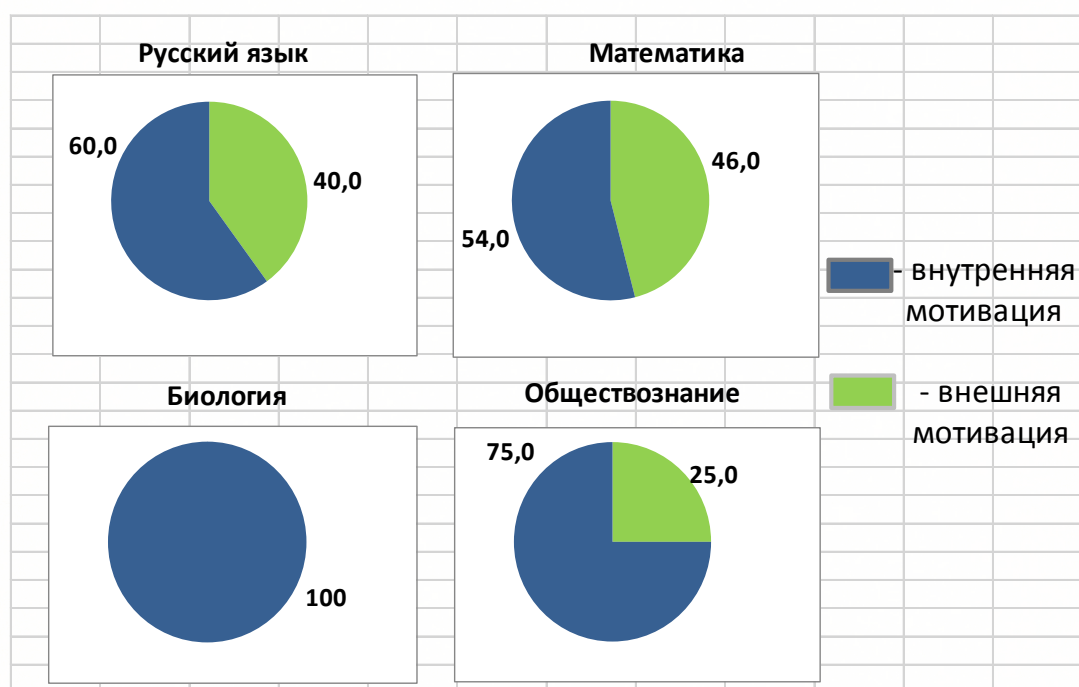


Рисунок 2 Направленность учебной мотивации школьников 11-х классов, в %

Результаты изучения взаимосвязи показателей методики диагностики направленности учебной мотивации Т.Д. Дубовицкой и экзаменационных баллов обучающихся 11 класса представлены в табл. 1.

Таблица 1

Взаимосвязь показателей по методике диагностики направленности учебной мотивации Т.Д. Дубовицкой и экзаменационных баллов обучающихся 11 класса

Показатели ОНУМ \ Баллы ГИА	Русский язык	Математика	Биология	Обществознание
Русский язык	0,68	0,68	0,10	0,47
Математика	0,49	0,45	0,62	0,79
Обществознание	0,51	0,69	0,05	0,86
Биология	0,58	0,09	0,09	0,05

Примечания: 1. ОНУМ – опросник направленности учебной мотивации; 2. ГИА – Государственная итоговая аттестация; 3. Жирным шрифтом в таблице выделены значимые корреляции по r_s -критерию Спирмена

Также анализу были подвергнуты показатели опросника направленности учебной мотивации девятиклассников и их результаты ГИА через два года, как по обязательным, так и дополнительным предметам. Русский язык и обществознание одиннадцатиклассники, имеющие внутреннюю направленность мотивации по данным предметам в 9 классе, сдали успешно («отлично» и «хорошо») в 50% случаях, остальные – удовлетворительно. Данные по математике несколько иные (отметим, что по данному предмету большее количество девятиклассников имели внутреннюю мотивацию по сравнению с русским языком): 67% одиннадцатиклассников с внутренней мотивацией сдали экзамен успешно на отметку «отлично», 33% – «удовлетворительно».

Итак, направленность учебной мотивации школьников является одним из условий эффективности обучения, но не является доминирующим фактором, влияющим на успешность сдачи государственной итоговой аттестации.

Выводы

1. Среди девятиклассников преобладает внутренняя мотивация по математике и дополнительным предметам.
2. Не обнаружено взаимосвязи направленности учебной мотивации и успешности сдачи государственной итоговой аттестации девятиклассниками. Возможно, это связано с неустойчивым профессиональным самоопределением.
3. Уровень развития внутренней мотивации учебной деятельности повышается от 9-го к 11-му классу.
4. Среди одиннадцатиклассников преобладает внутренняя мотивация как по обязательным, так и дополнительным предметам; количество школьников 11 класса с внутренней направленностью учебной мотивации по русскому языку и биологии больше по сравнению с 9 классом.
5. Направленность учебной мотивации связана с успешностью прохождения итоговой аттестации по русскому языку и обществознанию среди выпускников 11 класса.
6. Направленность учебной мотивации школьников является одним из условий эффективности обучения, но не является доминирующим фактором, влияющим на успешность сдачи государственной итоговой аттестации.

Заключение

В исследовании проведен анализ количества выпускников, обучающихся на уровнях основного общего и среднего общего образования, с различной направленностью учебной мотивации. Выявлена взаимосвязь между направленностью мотивации к конкретному предмету и отметкой, полученной при прохождении государственной итоговой аттестации. Кроме того, использованный метод продольных срезов позволил сравнить результаты выпускников на разных уровнях образования.

Проблема качества знаний школьников с различной направленностью и уровнем развития внутренней мотивации учебной деятельности актуальна как для педагогической, так и для возрастной психологии. Полученные в ходе исследования данные могут применяться в области теории, методики и технологий обучения. Результаты исследования позволяют сформулировать ряд рекомендаций для педагогов, обучаю-

щихся и родителей для повышения качества знаний. Своевременная диагностика не только трудностей в овладении предметом, но и уровня развития мотивации учебной деятельности, с последующей работой по ее формированию является важным этапом в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся к сдаче государственной итоговой аттестации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов В. Г., Румянцева И. А., Кротенко Т. Ю. Оценка уровня и структуры мотивации к учебе студентов бакалавриата как показателей качества образования // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 2 (38). С. 267–283. DOI: 10.32744/pse.2019.2.20
2. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 1972. 352 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 433 с.
4. Гордеева Т.О., Гижицкий В.В., Сычев О.А., Гавриченко Т.К. Мотивация самоуважения и уважения другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности // *Психологический журнал*. 2016. Т. 37 № 2. С. 57–68.
5. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // *Психологическая наука и образование*. 2002. № 2. С. 42–45.
6. Еремина Л.Ю. Психологические особенности личности школьников и их влияние на успешность сдачи школьного экзамена: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007. 246 с.
7. Кальяр М. Н., Ахмад Б., Кальяр Х. Влияет ли мотивация учителя на мотивацию учащегося. Опосредующая роль профессионального поведения педагога // *Вопросы образования*. 2018. № 3. С. 91–119. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-91-119> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35618158>
8. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
9. Матюшкина А.А. Представления о решении творческой проблемы в научной школе А.М. Матюшкина // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2012. №3. С.70–80.
10. Соболева Е. В., Соколова А. Н., Исупова Н. И., Суворова Т. Н. Применение обучающих программ на игровых платформах для повышения эффективности образования // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2017. № 4. С. 7–25. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1704.01>
11. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / Под ред. П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. 135 с.
12. Черемошкина Л.В., Осинина Т.Н. Закономерности актуализации знаний (по материалам лонгитюдного исследования) // *Известия Российской академии образования*. 2018. № 2 (46). С. 79–92.
13. Черемошкина Л.В., Осинина Т.Н. Память: Закономерности воспроизведения учебного материала: Монография. М.: Юрайт, 2019. 235 с.
14. Чернышов М. Ю., Журавлева А. М. Психологические критерии эффективности развития в обучении: самостоятельность, активная мыследеятельность, доверительный дискурс // *Интеграция образования*. 2016. Т. 20. № 1. С. 37–50. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.037-05
15. Шкерина Л. В., Берсенева О. В., Журавлева Н. А., Кейв М. А. Метапредметная олимпиада для школьников: новый подход к оцениванию метапредметных универсальных учебных действий обучающихся // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 2 (38). С. 194–211. DOI: 10.32744/pse.2019.2.15
16. Sakiroglu U., Basibuyuk B., Guler M., Atabaya M., Memiş B. Y. Gamifying an ICT course: Influences on engagement and academic performance // *Computers in human behavior*. 2017. Vol. 69. P. 98–107. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.018>
17. Eickelmann B., Gerick J., Koop C. ICT use in mathematics lessons and the mathematics achievement of secondary school students by international comparison: Which role do school level factors play? // *Education and Information Technologies*. 2017. Vol. 22, Issue 4. P. 1527–1551. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9498-5>
18. Hietajärvi L., Tuominen-Soini H., Hakkarainen K., Salmela-Aro K., Lonka K. Is Student Motivation Related to Socio-digital Participation? A Person-oriented Approach Original Research Article // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 171. P. 1156–1167. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.226>
19. Kholodnaya M.A., Volkova E.V. Conceptual structures, conceptual abilities and productivity of cognitive functioning: the ontological approach // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2016. Vol. 217. P. 914–922.
20. Osinina T.N., Ustseva M.N. The intelligence level as a factor in the effectiveness of final certification (OGE) // *International Conference “Cognitive-social and behavioral sciences” (ICCSBS)*. 2018. Vol. LVI. P. 634–641. URL: <https://www.futureacademy.org.uk/publication/EpSBS/icCSBs2018/page-4> (дата обращения: 19 июля 2019) DOI: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.02.02.69>

REFERENCES

1. Antonov V. G., Rumyantseva I. A., Krotenko T. Yu. Assessment of the level and structure of motivation for undergraduate studies as indicators of the quality of education. *Perspectives of Science and Education*, 2019, no. 2 (38), pp. 267–283. DOI: 10.32744 / pse.2019.2.20 (in Russ.)
2. Bozhovich L.I. Studying the motivation of behavior of children and adolescents. Moscow, Pedagogy Publ., 1972. 352 p. (in Russ.)
3. Vygotsky L.S. Collected works: in 6 volumes. Vol. 4. Moscow, Pedagogy Publ., 1984. 433 p. (in Russ.)
4. Gordeeva T.O., Gizhitsky V.V., Sychev O.A., Gavrichenkova T.K. Motivation of self-esteem and respect by others as factors of academic achievement and perseverance in educational activities. *Psychological Journal*, 2016, vol. 37, no. 2, pp. 57–68. (in Russ.)
5. Dubovitskaya T.D. A technique for diagnosing the orientation of educational motivation. *Psychological Science and Education*, 2002, no. 2, pp. 42–45. (in Russ.)
6. Eremina L.Yu. Psychological characteristics of the personality of students and their impact on the success of the school exam: Diss. PhD Psychol. Sci., Moscow, 2007. 246 p. (in Russ.)
7. Kalyar M.N., Ahmad B., Kalyar H. Does teacher motivation affect student motivation. The mediating role of professional behavior of a teacher. *Educational issues*, 2018, no. 3, pp. 91–119. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-91-119>. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35618158> (in Russ.)
8. Markova A.K. Formation of motivation for learning at school age. Moscow, Education Publ., 1983. 96 p. (in Russ.)
9. Matyushkina A.A. Representations on the solution of a creative problem in a scientific school A.M. Matyushkina. *Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*, 2012, no. 3, pp. 70–80. (in Russ.)
10. Soboleva E. V., Sokolova A. N., Isupova N. I., Suvorova T. N. The use of training programs on gaming platforms to increase the effectiveness of education. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 2017, no. 4, pp. 7–25. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1704.01> (in Russ.)
11. The formation of knowledge and skills based on the theory of phased assimilation of mental actions / Ed. P. Ya. Halperin and N.F. Talyzina. Moscow, Moscow Publ. House University, 1968. 135 p. (in Russ.)
12. Cheremoshkina L.V., Osinina T.N. Patterns of updating knowledge (based on longitudinal research). *Bulletin of the Russian Academy of Education*, 2018, no. 2 (46), pp. 79–92. (in Russ.)
13. Cheremoshkina L.V., Osinina T.N. Memory: Patterns of reproduction of educational material: Monograph. Moscow, Yurayt Publ., 2019. 235 p. (in Russ.)
14. Chernyshov M. Yu., Zhuravleva A. M. Psychological criteria for the effectiveness of development in learning: independence, active thought activity, confidential discourse. *Integration of Education*, 2016, vol. 20, no. 1, pp. 37–50. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.037-05 (in Russ.)
15. Shkerina L. V., Berseneva O. V., Zhuravleva N. A., Cave M. A. Meta-subject Olympiad for schoolchildren: a new approach to evaluating meta-subject universal educational actions of students. *Perspectives of Science and Education*, 2019, no 2 (38), pp. 194–211. DOI: 10.32744 / pse.2019.2.15 (in Russ.)
16. Cakiroglu U., Basibuyuk B., Guler M., Atabaya M., Memiş B. Y. Gamifying an ICT course: Influences on engagement and academic performance. *Computers in human behavior*, 2017, vol. 69, pp. 98–107. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.018>
17. Eickelmann B., Gerick J., Koop C. ICT use in mathematics lessons and the mathematics achievement of secondary school students by international comparison: Which role do school level factors play? *Education and Information Technologies*, 2017, vol. 22, issue 4, pp. 1527–1551. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9498-5>
18. Hietajärvi L., Tuominen-Soini H., Hakkarainen K., Salmela-Aro K., Lonka K. Is Student Motivation Related to Socio-digital Participation? A Person-oriented Approach Original Research Article. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 171, pp. 1156–1167. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.226>
19. Kholodnaya M.A., Volkova E.V. Conceptual structures, conceptual abilities and productivity of cognitive functioning: the ontological approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 217, pp. 914–922.
20. Osinina T.N., Ustseva M.N. The intelligence level as a factor in the effectiveness of final certification (OGE). *International Conference “Cognitive-social and behavioral sciences” (ICCSBS)*, 2018, vol. LVI, pp. 634–641. Available at: <https://www.futureacademy.org.uk/publication/EpSBS/icCSBs2018/page-4> (accessed 19 July 2019). DOI: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.02.02.69>

Информация об авторах

Осинина Татьяна Николаевна

(Россия, Московская область, г. Орехово-Зуево)
Доцент, кандидат психологических наук
доцент кафедры педагогики
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-
технологический университет»
E-mail: tatyanaosinina@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-1031-2617

Усцева Мария Николаевна

(Россия, Московская область, г. Орехово-Зуево)
Доцент, кандидат психологических наук, доцент
кафедры педагогики начального и дошкольного
образования
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-
технологический университет»
E-mail: ustseva.maria@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-9940-2912

Information about the authors

Tatiana N. Osinina

(Russia, Moscow)
Associate Professor,
PhD in in Psychology, Associate Professor at the
Department of Pedagogy
State University of Humanities and Technology
E-mail: tatyanaosinina@mail.ru
ORCID ID:0000-0003-1031-2617

Maria N. Ustseva

(Russia, Moscow)
Associate Professor,
PhD in in Psychology, Associate Professor at the
Department of Pedagogy of Primary and Pre-School
Education
State University of Humanities and Technology
E-mail: ustseva.maria@yandex.ru
ORCID ID:0000-0001-9940-2912



Е. Е. Руслякова, Е. И. Шулева, Е. А. Цайтлер

Внутренняя картина здоровья студентов

Актуальность исследования внутренней картины здоровья связана с вхождением нашего общества в новую эпоху своего существования; реформы в различных социальных институтах, урбанизация, цифровизация ведут к коренным преобразованиям в жизни каждого человека. Приоритетными становятся вопросы человеческого здоровья, потенциала, саморазвития. Исследование отношения студентов к своему здоровью, психологических компонентов внутренней картины здоровья обусловлено поиском оптимальных моделей профилактики нарушений здоровья молодых специалистов.

В качестве методов исследования были использованы: опросник «Отношение к здоровью» Березовская Р.А.; методика «Индекс отношения к здоровью» (В. Ясвин, С. Дерябо); методика «Незаконченные предложения»; проективный метод рисунок «Здоровье», методы статистической обработки результатов (критерий t-Стьюдента, коэффициент корреляции r-Пирсона).

В целом, замечен парадоксальный характер состояния внутренней картины здоровья у студентов – существует разрыв между ценностью и практической реализацией, со слабым когнитивным и эмоциональным компонентом внутренней картины здоровья. Это говорит о недостаточной осознанности своей внутренней картины здоровья у испытуемых, пассивности и потребительском отношении к здоровью.

У студентов – не психологов дисгармония внутренней картины здоровья выражена больше, ее компоненты более слабые. Поведение, связанное с сохранением здоровья, проявляется лишь в ситуации его реальной утраты или страха его потерять. В связи с этим описаны условия психолого-педагогического характера, позволяющие сформировать позитивную, сбалансированную внутреннюю картину здоровья у студентов, которая является важным структурным образованием личности и определяет эффективные жизненные стратегии и отношение к здоровью.

Ключевые слова: внутренняя картина здоровья, студенты, здоровье, ценности, мотивация, поведение, эмоции, здоровый образ жизни, профилактика

Ссылка для цитирования:

Руслякова Е. Е., Шулева Е. И., Цайтлер Е. А. Внутренняя картина здоровья студентов // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 274-287. doi: 10.32744/pse.2019.6.23



E. E. RUSLYAKOVA, E. I. SHULEVA, E. A. ZEITLER

Students' internal picture of health

The relevance of the study of the internal picture of health is associated with the entry of our society into a new era of its existence, reforms in various social institutions, urbanization, digitalization lead to fundamental transformations in the life of every person. Priority issues are human health, potential, and self-development. The study of students' attitude to their health, psychological components of the internal picture of health is due to the search for optimal models for the prevention of health problems of young professionals.

As research methods were used: the questionnaire "Attitude to health" Berezovskaya R.A.; methodology "Index of attitude to health" (V. Yasvin, S. Deryabo); Methodology "Incomplete offers"; the projective method is the drawing "Health", statistical methods (Student's t-test, r-Pearson correlation coefficient).

On the whole, the paradoxical nature of the state of the internal picture of health among students is noticed - there is a gap between value and practical realization, with a weak cognitive and emotional component of the internal picture of health. This indicates a lack of awareness of their internal health picture among subjects, passivity and consumer attitude to health.

For students - not psychologists, the disharmony of the internal picture of health is more pronounced, its components are weaker. The behavior associated with maintaining health is manifested only in a situation of its real loss or fear of losing it. In this regard, the conditions of a psychological and pedagogical nature are described that make it possible to form a positive, balanced internal picture of students' health, which is an important structural formation of the personality and determines effective life strategies and attitude to health.

Key words: Internal picture of health, students, health, values, motivation, behavior, emotions, healthy lifestyle, prevention

For Reference:

Ruslyakova, E. E., Shuleva, E. I., & Zeitler, E. A. (2019). Students' internal picture of health. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 274-287. doi: 10.32744/pse.2019.6.23

Введение

Современная наука, медицина, клиническая психология и пр. претерпевает существенные изменения в отношении исследований человека, акцент смещается в сторону сохранения здоровья, профилактической медицины, как интенсивной, развивающейся области знаний. Исходя из этого, большое значение имеет изучение внутренней картины здоровья у студентов, поскольку полученная информация важна для привития здорового образа жизни в юношеском возрасте. Объект исследования: студенты. Экспериментальная группа – студенты-психологи и контрольная группа – студенты иных направлений подготовки. Предмет исследования: внутренняя картина здоровья и ее компоненты.

Гипотеза исследования: структурные компоненты внутренней картины здоровья студентов-психологов имеют свои особенности. Внутренняя картина здоровья студентов-психологов в силу специфики изучаемых профессиональных знаний имеет хорошо сформированный и гармоничный вид, в отличие от внутренней картины здоровья студентов других направлений.

Внутренняя картина здоровья (ВКЗ) – это динамическое представление и отношение к своему здоровью. Она имеет возрастные особенности, которые отражаются в ее структуре. Развитие внутренней картины здоровья ребенка осуществляется поэтапно и по мере его взросления перемещается внутрь личности, проявляется в его поведении [1].

Наряду с существующим понятие «внутренняя картина здоровья» (В.А. Ананьев, В.Е. Каган [2]; И.И. Мамайчук [3]), используют «отношением к здоровью» (Р.А. Березовская, В.Н. Мясищев) [4] «валеоустановка» (Т.В. Белинская, О.С. Васильева) [5], «социальные представления о здоровье» (И.Б. Бовина, Н.Л. Русинова) [6]. Р.А. Березовская, считает, что понятия являются синонимами, если сопоставить структурные компоненты этих образований, то они окажутся идентичными, а значит, мы изучаем одно и то же [7].

Внутренняя картина здоровья закладывается в семье, у ребенка она начинает формироваться в возрасте 4 -5 лет. ВКЗ формируется одновременно с личностным, физическим, интеллектуальным и социальным развитием человека. Здоровый образ жизни, который прививают ребенку в образовательных учреждениях, должен находить подкрепление и дома, если такого не будет происходить, то вся информация, полученная ребенком, окажется для него лишней и ненужной. Психологическими особенностями ВКЗ в подростковом возрасте являются средняя степень сформированности самосохранительного поведения. Основным источником информации о здоровье являются родители, при этом, зачастую, игнорируются достоверные информационные каналы [8]. В зрелом возрасте внутренняя картина здоровья является одним из ведущих показателей формирования здоровьесберегающего поведения [9]. Осознанная забота о своем здоровье с опорой на жизненный опыт проявляется пожилым возрастом, когда стараются придерживаться определенной стратегии поведения по сохранению и укреплению своего здоровья. Примером такого поведения может послужить систематическое соблюдение гигиенических норм и правил, умеренное и избирательное питание [10]. В отечественной психологии здоровья ВКЗ активно изучается в исследованиях молодых ученых: В.Б. Челпанов, В.В. Блюм, В.С. Меренкова, А.В. Ермак, Г.С. Васильева, О.С. Корытова и др.

Главными компонентами ВКЗ человека является личное отношение к здоровью, которое включает в себя четыре уровня отражения: когнитивный, эмоциональный, поведенческий и ценностно-мотивационный [11]. Все уровни ВКЗ тесно взаимосвязаны между собой. Нарушение хотя бы одного из уровней может привести к нарушению ВКЗ, и как следствие, к утрате здоровья.

Специалисты считают, что на формирование ВКЗ имеют влияние различные факторы, такие как: возраст, образование, личностные черты, гендер, мировоззрение, внутренняя картина мира [12], индивидуальные особенности, качество отношений и взаимоотношений с миром и пр. [13].

Научная и практическая значимость заявленного исследования связана со сложностью и неоднозначностью категории здоровья, как психологического феномена. Формирование и приумножение здоровья нации связано не только с медициной, но и с общественным, личным представлением о здоровье. Понимание психического компонента здоровья особенно актуально, когда речь идет об эмоциональном выгорании, виктимности, качестве жизни, жизненной стойкости и пр.

Материалы и методы

Выборка исследуемых состояла из 46 человек в возрасте 18-20 лет среди них 24 девушки и 22 юноши Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова. В исследовании приняли участие студенты кафедры психологии 19 человек и студенты – обучающиеся другим специальностям в количестве – 27 человек. Это студенты направлений подготовки: дизайна, архитектуры, иностранные языки, филологии, металлургии, экономики, информатики-математики. Анализ показал, что диагностического инструментария, который позволил бы исследовать ВКЗ, недостаточно, поэтому в исследовании найден подход, способный изучить отдельные структурные компоненты ВКЗ через специально подобранный комплекс методик [14]

Были использован следующий диагностический инструментарий. Основные методики: опросник «Отношение к здоровью» Р.А. Березовской. В структуре опросника представлены четыре блока вопросов, соответствующие четырем компонентам ВКЗ; методика «Индекс отношения к здоровью» (В. Ясвин, С. Дерябо) – дополнительная методика, рассматривает компоненты внутренней картины здоровья, субъективного отношения в их внешнем проявлении и в интенсивности [15].

Параметр интенсивности показывает, в какой мере и степени в четырех сферах (эмоциональная, практическая, поступочная, познавательная) проявляется субъективное отношение. Цель методики диагностировать такой важный компонент отношения к здоровью, здоровому образу жизни, как интенсивность. Как интенсивно, в какой мере он заботится о своем здоровье, сохраняет его в четырех компонентах. В структуре теста, соответственно, четыре субтеста.

Полупроективная методика «Незаконченные предложения» в модификации В.К. Каган, И.К. Шац – в качестве вспомогательной методики, дающей исследованию объемность и сопричастность с близкими сферами предмета исследования, например, со здоровьем, болезнью [16].

Проективная методика «Мое здоровье» – вспомогательная методика, рисунок здоровья. Для определения сформированности отношения к здоровью в целом, а также определения преобладания компонента здоровья в сознании наших испытуемых.

Использовалась математическая обработка материала: t – критерий Стьюдента; линейная корреляция, количественный и качественный анализ результатов.

Результаты исследования

Рассмотрим результаты опросника «Отношения к здоровью» Р.А. Березовской. Студенты всех групп имеют хорошо сформированные компоненты ВКЗ. Удалось выявить достоверность отличий. Т-критерий Стьюдента = 4,23 ($p < 0.01$) по первой шкале «Ценностно-мотивационное отношение к здоровью» (см. табл. 1). Более высокие оценки у студентов-психологов (см. рис. 1).

Таблица 1

Сравнение полученных данных в экспериментальной группе «Студенты – психологи» и контрольной группе «Студенты – не психологи» с использованием t -критерия Стьюдента

Критерий оценки	Методики									
	«Отношения к здоровью» Р.А. Березовской				«Индекс отношения к здоровью» (В. Ясвин, С. Дерябо)				«Незаконченные предложения» в модификации В.К. Каган, И.К. Шац	
t -критерий Стьюдента для независимых выборок	ц-м	эм	повед	ког	э	к	пов	пост	о.з	о.б
t крит (0,05)=2,02	4,23*	0,45	0,93	0,53	0,20	0,58	0,04	1,94	1,34	0,17

Примечание: (* – достоверность отличий); «Отношения к здоровью» Р.А. Березовской: ц-м – ценностно-мотивационный компонент; эм – эмоциональный компонент; повед – поведенческий компонент; ког – когнитивный компонент. «Индекс отношения к здоровью» (В. Ясвин, С. Дерябо): э – эмоциональный; к – когнитивный; пов – поведенческий; пост – поступочный. «Незаконченные предложения» в модификации В.К. Каган, И.К. Шац: о.з – отношение к здоровью; о.б – отношение к болезни.

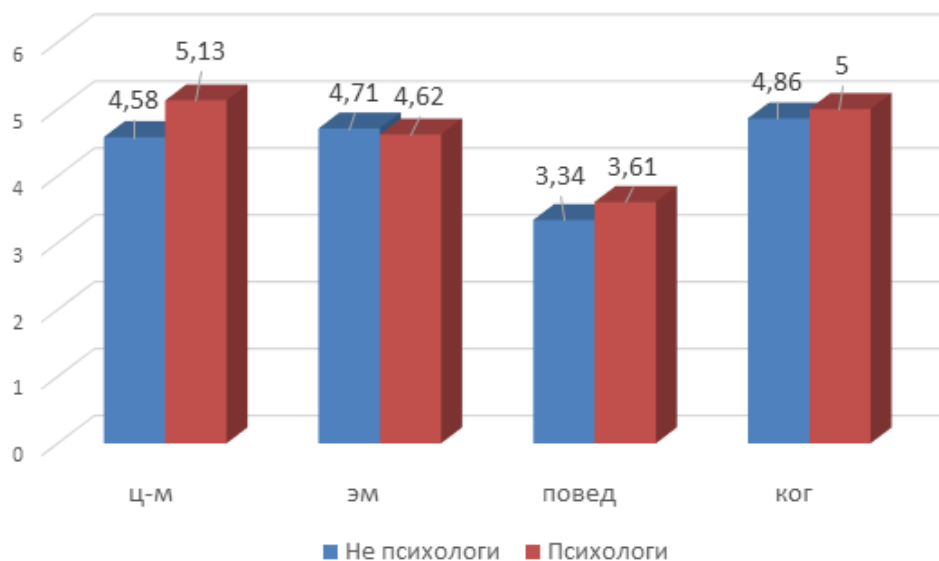


Рисунок 1 Результаты опросника «Отношение к здоровью, Р.А. Березовской» в контрольной и экспериментальной группах (средние значения)

Примечание: ц-м – ценностно-мотивационный компонент; эм – эмоциональный компонент; повед – поведенческий компонент; ког – когнитивный компонент.

Студенты психологи в структуре внутренней картины здоровья имеют более осознанную ценность и мотивацию в сохранении и поддержании здоровья. Ценностно-мотивационной компонент ВКЗ является ее основой, от него складываются другие характеристики. Если есть ценность здоровья, то и появляется потребность его сохранять, получать и накапливать знания, иметь позитивные эмоциональные переживания, связанные с этими процессами. Поведенческая и когнитивная шкала имеют тенденцию к повышению и возможно, при увеличении выборки или времени обучения мы увидим более высокие оценки. Эмоциональное отношение почти не имеет отличий в обеих группах. Обе группы переживают хорошее настроение и позитивные эмоции при осознании своего состояния здоровья. Когнитивный компонент по значениям близок к ценностному компоненту, это, скорее всего, отражение основной деятельности студента, связанного с развитием, получением новых знаний, обучением.

Поступочная шкала по своему содержанию соответствует мотивационному и поведенческому блоку ВКЗ. Поступок – сознательное действие, определяет нравственное и моральное содержание деятельности, поведения. Поступочная шкала имеет более низкие значения у студентов-психологов, чем у других студентов. Это говорит о том, что у студентов-психологов поступки, связанные с сохранением здоровья, являются «личным делом», они не стараются менять отношение к здоровью у членов семьи, близкого окружения, не меняют его у своих знакомых и в обществе в целом. Не наблюдается активной социальной позиции, связанной с сохранением здоровья. Возможно, данная позиция связана с тем, что в целом студентам не свойственны директивные попытки изменить людей, о чем они сами говорят: «у каждого есть право на личный выбор и ответственность за него».

Студенты не психологи более активно пропагандируют здоровый образ жизни, профилактические мероприятия и активно влияют на социальное окружение и свою семью (см. рис. 2).

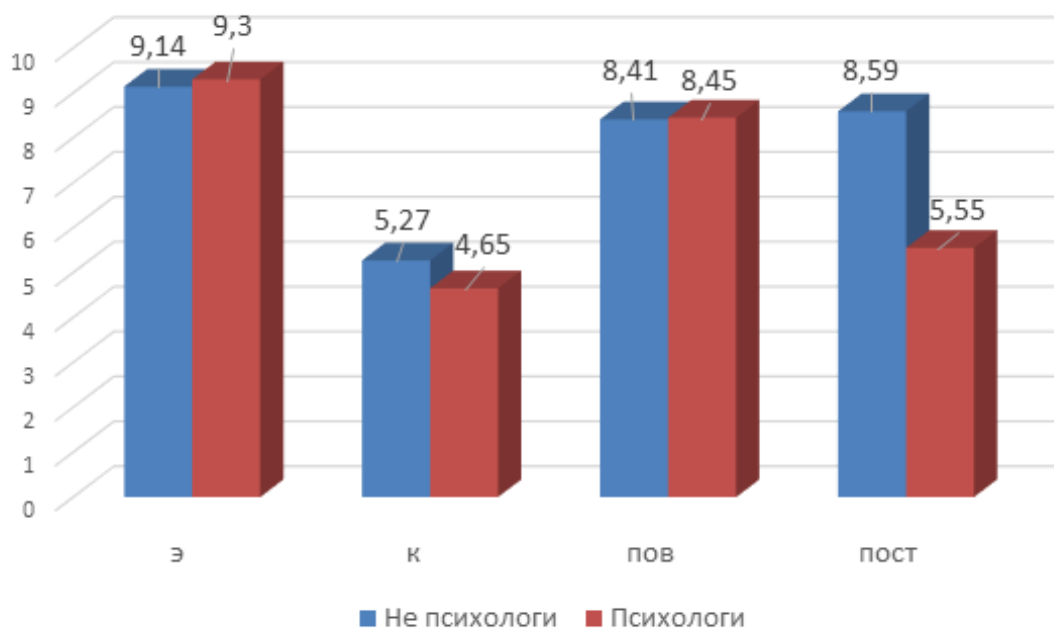


Рисунок 2 Результаты опросника «Индекс отношения к здоровью» в контрольной и экспериментальной группах (средние значения)

Примечание: Э – эмоциональная шкала; к – когнитивная шкала; пов – поведенческая шкала; пост – поступочная шкала.

Эмоциональная шкала во всех группах имеет самые высокие значения по методике «Индекс отношения к здоровью». Обе группы студентов, сензитивны и чувствительны к витальным проявлениям своего организма. Вопросы здоровья и его сохранения у всех студентов получают высокий эмоциональный отклик. Они способны наслаждаться своим здоровьем и получать эстетическое удовольствие от своего организма. Свободны от стереотипов, которые существуют в обществе по отношению к нездоровым привычкам и нездоровому образу жизни. То есть, они заботятся не только о своем здоровье, но и с радостью переживают его наличие у близких людей и в обществе. Заботятся о сохранении здоровья студенты двух групп не потому, что это нужно, а потому, что им это приятно.

Познавательная или когнитивная шкала методики измеряет, в какой степени проявляются и используются знания, связанные с сохранением здоровья у студентов. В целом, они имеют почти равное среднее значение. Степень пассивных и активных знаний о здоровье и его сохранении в обеих группах средняя. То есть, студенты не в каждом случае будут прислушиваться к мнению авторитетных в отношении здоровья лиц или СМИ, но и сами не проявят высокой инициативы к источникам подобной информации. Уровень их заинтересованности по данным этой шкалы средний.

Практическая (поведенческая) шкала оценивает возможность человека самого организовать мероприятия, связанные с сохранением здоровья и поддержанием активной жизненной позиции, а также включаться в эти мероприятия. Данные в двух группах имеют почти одинаковые значения. Это значит, что все студенты активно участвуют в различных мероприятиях, посещают спортивные секции, занимаются оздоровительными процедурами, покупают полезную пищу, стремятся к хорошей экологии и гигиене своего существования.

Изучение такого сложного субъективного феномена как ВКЗ невозможно только с использованием количественных методов, необходимо наличие и качественного исследования с использованием проективных и полупроективных методик. Именно качественные методы исследования помогают проникнуть в суть проблемы, понять глубину ВКЗ, раскрыть глубинные структуры, недоступные количественному анализу.

Использование шкал методики «Незаконченные предложения» показало, что отношение к здоровью имеет минимальный уровень переживания внутренней конфликтности. Здоровье связано преимущественно с позитивными эмоциями. Более выраженные переживания внутреннего конфликта были в контрольной группе. На бессознательном уровне есть неуверенность за свое здоровье и страх его потерять.

Качественный анализ результатов рисунка на тему «Мое здоровье» показал следующие результаты. Все испытуемые в каждой группе в качестве компонентов здоровья чаще выделяли физический компонент, реже социальный и психологический. Рисунки здоровья в обеих группах имеют преобладающий позитивный характер, причем в группе студентов – психологов негативных рисунков нет.

На основе изучения корреляционных связей в экспериментальной и контрольной группах можно сделать выводы о том, что в экспериментальной группе количество сильных связей между компонентами ВКЗ больше.

Эмоциональное отношение ВКЗ имеет отрицательную взаимосвязь с когнитивным отношением к здоровью $r = -0,52$ ($p < 0,01$). Чем менее выражен эмоциональный компонент ВКЗ, тем меньше интенсивность рационального, осознанного отношения к здоровью, интерес к знаниям, связанный со здоровьем и здоровым образом жизни (см. табл. 2).

Таблица 2

Данные взаимосвязи линейной корреляции
в экспериментальной группе «Студенты-психологи»

Психологи г крит (0,05)=0,444 г крит (0,01)=0,561	«Отношения к здоровью» Р.А. Березовской				«Индекс отношения к здоро- вью» (В. Ясвин, С. Дерябо)				«Незаконченные предложения» в модификации В.К. Каган, И.К. Шац	
	ц-м	эм	повед	ког	э	к	пов	пост	о.з	о.б
«Отношения к здоровью» Р.А. Березовской	ц-м	1								
	эм	0,532*	1							
	повед	0,159	0,227	1						
	ког	0,209	0,109	-0,36	1					
«Индекс отноше- ния к здоровью» (В. Ясвин, С. Дерябо)	э	-0,41	-0,37	-0,47*	-0,12	1				
	к	-0,18	-0,52*	-0,07	-0,18	0,417	1			
	пов	-0,19	-0,17	0,147	-0,01	0,054	0,446*	1		
	пост	-0,06	-0,14	0,137	0,08	-0,08	0,308	0,277	1	
«Незаконченные предложения» в модификации В.К. Каган, И.К. Шац	о.з	-0,14	-0,03	-0,2	0,515*	0,059	0,08	0,34	0,492*	1
	о.б	-0,01	-0,01	0,345	-0,2	0,013	-0,17	0,181	-0,34	-0,14

Примечание: при $p < 0,05$; * – при $p < 0,01$. «Отношения к здоровью» Р.А. Березовской: ц-м – ценностно-мотивационный компонент; эм – эмоциональный компонент; повед – поведенческий компонент; ког – когнитивный компонент. «Индекс отношения к здоровью» (В. Ясвин, С. Дерябо): э – эмоциональный; к – когнитивный; пов – поведенческий; пост – поступочный. «Незаконченные предложения» в модификации В.К. Каган, И.К. Шац: о.з – отношение к здоровью; о.б – отношение к болезни.

А также, чем менее выражен эмоциональный компонент ВКЗ, тем интенсивнее субъективное отношение, интерес к знаниям, связанным с поддержанием, сохранением здоровья и их трансляция в социум, представление их своим родным, семье и близким.

Следующая отрицательная взаимосвязь связана с поведенческим компонентом отношения к здоровью и эмоциональным $r = -0,47$ ($p < 0,01$). То есть, чем интенсивнее витальная чувствительность и внимательность к своему организму, телу (что обычно происходит при утрате здоровья и ипохондрии, когда человек излишне фиксирует внимание на своем организме), тем меньше срабатывает поведенческий компонент, количество и проявление активных копинг-стратегий снижается. И наоборот, чем больше пассивных копинг-стратегий использует испытуемый, тем интенсивнее у него чувствительность к переживанию сигналов от организма, мнительность внутреннего и общего самочувствия. То есть, эмоциональный компонент ВКЗ: переживание различных эмоций, связанных со своим здоровьем и фиксация на ощущениях, мнительность, ипохондрия могут снижать общую активность, эффективные активные копинг-стратегии и когнитивный интерес.

Следующая взаимосвязь представлена тремя шкалами различных методик. Когнитивный компонент отношения к здоровью методики Р.А. Березовской имеет положительную взаимосвязь со шкалой теста «Незаконченные предложения»: отношение к здоровью $r = -0,52$ ($p < 0,01$) и поступочной шкалой методики «Индекс отношения к здоровью» $r = -0,49$ ($p < 0,01$). Это значит, что чем выше когнитивный компонент ВКЗ, чем больше знаний о своем здоровье и здоровом образе жизни имеет человек, тем

выше у него опасение за свое здоровье, страх его утраты и тем интенсивнее его поступки, направленных на изменение своего образа жизни и образа жизни окружающих его людей. И наоборот, если не развит когнитивный компонент внутренней картины здоровья, то нет внутреннего конфликта, связанного с утратой здоровья, опасений за него и не интенсивен поступочный компонент здоровья, нет желания влиять на здоровье других людей, пропагандировать сохранение здоровья.

В контрольной группе получились только одна связь: поведенческой компонент отношения к здоровью методики Р.А. Березовской имеет положительную взаимосвязь со шкалой теста «Незаконченные предложения»: отношение к здоровью $r = -0,44$ ($p < 0,01$). Поведенческий компонент ВКЗ связан с внутриличностным конфликтом к здоровью. Чем выше страх за свое здоровье у студентов – не психологов, тем лучше сформирован поведенческий компонент. И наоборот, чем меньше острота внутриличностного конфликта к здоровью, тем меньше выражен поведенческий компонент внутренней картины здоровья. Поведение, связанное с сохранением здоровья, проявляется лишь в ситуации его реальной утраты или страха его потерять.

Таблица 3

Данные взаимосвязи линейной корреляции
в контрольной группе «Студенты-не психологи»

Психологи r крит (0,05)=0,444 r крит (0,01)=0,561	«Отношения к здоровью» Р.А. Березовской				«Индекс отношения к здоровью» (В. Ясвин, С. Дерябо)				«Незаконченные предложения» в модификации В.К. Каган, И.К. Шац	
	ц-м	эм	повед	ког	э	к	пов	пост	о.з	о.б
«Отношения к здоровью» Р.А. Березовской	ц-м	1								
	эм	0,42	1							
	повед	0,811	0,623	1						
	ког	0,45*	0,64	0,686	1					
«Индекс отношения к здоровью» (В. Ясвин, С. Дерябо)	э	-0,36	0,019	-0,11	0,119	1				
	к	0,113	-0,03	0,023	0,174	0,316	1			
	пов	0,135	0,169	0,243	0,264	0,387	-0,03	1		
	пост	0,203	0,225	0,243	0,197	0,46*	0,285	0,582	1	
«Незаконченные предложения» в модификации В.К. Каган, И.К. Шац	о.з	0,182	0,251	0,44*	0,413	0,149	0,079	-0,02	0,084	1
	о.б	0,076	0,125	0,142	-0,16	0,07	0,192	0,277	0,239	0,034

Примечание: при $p < 0,05$; *-при $p < 0,01$. «Отношения к здоровью» Р.А. Березовской: ц-м – ценностно-мотивационный компонент; эм – эмоциональный компонент; повед – поведенческий компонент; ког – когнитивный компонент. «Индекс отношения к здоровью» (В. Ясвин, С. Дерябо): э – эмоциональный; к – когнитивный; пов – поведенческий; пост – поступочный. «Незаконченные предложения» в модификации В.К. Каган, И.К. Шац: о.з – отношение к здоровью; о.б – отношение к болезни.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование и полученные качественные и количественные результаты позволили нам выделить важные направления в формировании ВКЗ у студентов различной профессиональной подготовки. В первую очередь всем студентам необ-

ходим базовый уровень знаний по психологии здоровья, как основа формирования ценностно-мотивационного компонента здоровья. Последующая подготовка предполагает осознанность этих знаний, применение к себе, планирование и формирование культуры сохранения здоровья и здорового образа жизни. Мотивация из внешней должна перейти во внутреннюю, смещение локус контроля на интернальный. Каждый человек сам несет ответственность за сохранение или утрату своего здоровья. Для студентов не психологических направлений подготовки основными моментами остаются категории самопознание и саморазвитие. Рефлексия и осознание значимости своего «Я» в сохранении своего здоровья.

Ценностно-мотивационный компонент здоровья связан определением жизненной цели, выделением потребностной сферы, поиск ресурсов. Иначе возникнет ситуация рассогласования ценности и возможности сохранить здоровье, что не редкое явление в структуре ВКЗ. Следует отметить, что изучение мотивационного компонента в настоящее время испытывает значительный дефицит эмпирических исследований, а без него применение любой психотехнологии и самых современных психологических методик будет не эффективно.

Молодежный творческий формат работы с использованием новых технологий, перспектив, бонусов поможет закрепить полученные навыки при работе со студентами психологами и не психологами. Интересны и полезны форматы работы, где студенты будут иметь возможность отвечать за какое-либо направление, модуль и, обучая других, делиться с ними опытом. ВКЗ формирует в человеке либо саногенный, либо патогенный комплекс. Возможность анализа ВКЗ в разных возрастах имеет высокую потенциальную возможность в сохранении и укреплении здоровья.

Проведение семинаров – тренингов «ВКЗ как личностный ресурс» поможет определить для себя смысл понятия «Здоровье», выявить индивидуальные составляющие ВКЗ, рассмотреть структуру своего здоровья, понять через какой компонент можно влиять на свое здоровье, какой из них сильный или слабый, нуждается в развитии. В ходе групповой и индивидуальной работы участники могут выполнять упражнения «Минимум и максимум здоровья», «Портрет здоровья», «Круговорот здоровья», «Здоровьеобмен», «Определить для себя способы развития ресурсов ВКЗ» [20]. Продуктивным будет использование когнитивно-поведенческой терапии [21], телесно-ориентированной терапии [19] и арт-терапии [22]. Использование полученных знаний при сформированной ВКЗ предполагается продолжить в следующих этапах: осознание и идентификация своего состояния здоровья; выделение сигналов раннего оповещения отклонения в здоровье; нахождение внутренних ресурсов, создание среды, способствующей и поддерживающей здоровье [23].

Для студентов не психологов возможно, также создание индивидуально-деференцированного подхода в сохранении здоровья в виде дополнительных индивидуальных консультаций и создание индивидуально-оздоровительных программ.

На основе полученных результатов составлена психологическая программа коррекции ВКЗ. Работа в ней происходит последовательно по трем блокам.

Первый блок: переориентация мышления и целостные знания о здоровье формируются в процессе прохождения у студентов специального курса по выбору, связанного с психологией здоровья или основами здорового образа жизни. Обучение должно проходить не только в информационном плане, но и затрагивать проблемно ориентированные технологии, интерактивные, например: конференции, дискуссии, коворкинг, опенспейс, элементы рефлексивного семинара, эссе, самостоятельные проекты

и пр. Полученные знания являются основой каждого из четырех компонентов внутренней картины здоровья: ценностно-мотивационного, эмоционального, когнитивного и поведенческого.

Второй блок: практическая ориентация и приобретение здоровых привычек формируется в процессе прохождения тренинга, например: «Технологии здоровья», «Я управляю стрессом», «Представление о своем теле» [22]. Основная цель - получение и закрепление полученных практических навыков, снятие эмоционального напряжения, повышение способности к рефлексии, стимулирование адекватной двигательной активности и пр.

Третий блок: мотивация здорового образа жизни и актуализация самосохранительного поведения. Формируется во всех двух предыдущих векторах, кроме того предполагается продолжать закреплять полученные ранее знания, навыки. Если студент при прохождении третьего блока имеет дополнительные задания по организационным вопросам или выполняет поручения преподавателя по созданию и проведению упражнений тренинга, то это существенно укрепляет его внутреннюю мотивацию.

В ходе развивающей работы со студентами у них формируется сознательный выбор здорового образа жизни, мотивация к дальнейшему изучению проблематики здоровья, самосохранительное поведение, новые установки и отношение к здоровью, меняется представление о нем, знания становятся целостными, а внутренняя картина здоровья позитивной и гармоничной.

Таким образом, в совокупности, представленные выше условия психолого-педагогического характера, позволяют сформировать позитивную, сбалансированную ВКЗ у студентов, которая является важным структурным образованием личности и определяет жизненные стратегии и цели.

Заключение

В структуре ВКЗ у студентов-психологов в отличие от других студентов преобладает ценностно-мотивационный компонент. Ценностно-мотивационный компонент ВКЗ это связующее звено между когнитивным и поведенческим компонентами. Чем выше ценностно-мотивационный компонент, тем выше вероятность запуска активного поведенческого, когнитивного и эмоционального механизма ВКЗ, выше осознанность и стремление сохранить здоровье. Если на мотивационном уровне ВКЗ не сформирована потребность его сохранения, то и ценность здоровья проявляется лишь в проблемных ситуациях, связанных с его утратой.

Эмоциональный компонент имеет самые низкие значение среди других компонентов ВКЗ. В предыдущих исследованиях доказано, что это характерно для взрослых в отличие от детей [23].

По данным линейной корреляции:

1. Чем менее выражен эмоциональный компонент ВКЗ, тем меньше интенсивность рационального, осознанного отношение к здоровью, интерес к знаниям, связанный со здоровьем и здоровым образом жизни;
2. чем интенсивнее витальная чувствительность и внимательность к своему организму, телу, тем меньше срабатывает поведенческий компонент, количество активных копинг-стратегий уменьшается;
3. но, чем выше когнитивный компонент ВКЗ, тем выше опасение за свое здоровье, страх его утраты и тем интенсивнее отношение к здоровью в сфере совер-

шаемых им поступков, направленных на изменение своего образа жизни и образа жизни окружающих его людей.

В целом, замечен парадоксальный характер состояния ВКЗ у студентов – существует разрыв между ценностью и практической реализацией, со слабым когнитивным и эмоциональным компонентом ВКЗ. Это говорит о недостаточной осознанности своей ВКЗ у испытуемых, пассивности и потребительском отношении к здоровью. У студентов – не психологов дисгармония ВКЗ выражена больше, ее компоненты более слабые. Поведение, связанное с сохранением здоровья, проявляется лишь в ситуации его реальной утраты или страха его потерять.

Благодарности

Благодарим всех, кто помогал нам в исследовательской работе и непосредственно при подготовке статьи: заведующего кафедрой физического воспитания Цапова Е.Г., к.биол.н., заведующую кафедрой психологии Степанову О.П., к.псих.н., МГТУ им. Г.И. Носова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блюм В. В. Структура внутренней картины здоровья у студентов: дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2011. 258 с.
2. Kagan V.E. Is the internal picture of health a term or concept? *Voprosy Psichologii*. 1993., V.5, P.129-130.
3. Мамайчук И.И., Трошихина Е.Г. Особенности психической адаптации учащихся вспомогательных интернатов // *Дефектология*, 1997. № 3. С.4-11.
4. Isaev D. *Psychosomatic disorders in children: a guide for doctors*. Saint-Petersburg: SP: Piter. 2000. 360 p.
5. Васильева О.С. Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр Академия, 2001. 352 с.
6. Бовина И.Б. Социальная психология здоровья и болезни. 2-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2008. 263 с.
7. Березовская Р.А. Отношение менеджеров к здоровью // *Вестник СПбГУ*. 1999. Сер.6., Вып. 2, № 13. С. 60-70.
8. Алалыкина Э. К. Внутренняя картина здоровья у подростков с разными типами привязанности // *Молодой ученый*. 2016. № 23. С. 420-423. URL <https://moluch.ru/archive/127/35052/> (дата обращения: 26.09.2019).
9. Shprakovskaya E.Yu., Vazhenova N.G., Tokar O.V., Chernykh O.P. Experience in application of rational-emotive therapy in psychological assistance to women with eating disorders // *Helix*. 2018. Т. 8. № 5. С. 3673-3681
10. Степанова О.П., Баженова Н.Г., Токарь О.В., Шпаковская Е.Ю., Шарыгина Е.С. Влияние ценностно-мотивационной сферы на удовлетворенность жизнью пожилых людей // *Социологические исследования*. 2016. № 11 (390). С. 72-81.
11. Блюм В.В. Структура внутренней картины здоровья. СПб.: Издательство СПбГУ. 2006. 96 с.
12. Shuleva E.I. Psycho-semantic analysis of individual structure of adolescent's world image. *SHS Web of Conferences* 50, 01168 (2018)
13. Шулева Е. И. Психосемантическая модель образа мира старшего подростка // *Перспективы науки и образования*. 2018. № 6 (36). С. 122-130.
14. Цветкова, И.В. Проблема психологического изучения внутренней картины // *Психологические исследования*. 2012. Т.5, №21. С. 9- 11.
15. Parke R.D. Development in family // *Annual Review of Psychology*. 2004. №55. P. 356-369.
16. Практикум по психологии здоровья / Под ред. Г.С.Никифорова. СПб.: Питер, 2005. 351 с.
17. Eidemiller E.G., Dobryakov I.V., Nikolskaya I.M. Family diagnosis and family psychotherapy. Saint-Petersburg, SP: Rech., 2006. 389 p.
18. Anson O., Shteingrad J., Paran E. Self-Rated Health and Survival: A Seven-Years Follow-up // *Psychology*. 2011. V. 2(9), P. 987-991.
19. Schwarzer R. Self-regulatory processes in the adoption and maintenance of health behavior: The role of optimism,

- goals and threats // *Journal of Health Psychology*. 1999. V.4(2). PP. 115-127.
20. Schwarzer R. Models of health behavior change: Intention as mediator or stage as moderator // *Psychology and Health*. 2008. V. 23(3). P.259-263.
 21. Schwarzer R., Renner B. Social-cognitive predictors of health behavior: Action self-efficacy and coping self-efficacy // *Health Psychology*. 2018. V. 19(5). P. 487-495.
 22. Meland, E., Haugland, S., & Breidablic, H. Body image and perceived health in adolescence // *Health Education Research*. 2017. V. 22(3). P.342-350.
 23. Русякова, Е.Е. Изучение и формирование внутренней картины здоровья у школьников // *Актуальные проблемы современной науки, техники и образования*. 2016. Т.2, № 1. С. 192-194.

REFERENCES

1. Blum V.V. The structure of the internal picture of health in students: Diss. PhD Psychol. Sci., Saint-Petersburg, 2011. 258 p. (in Russ.)
2. Kagan V.E. Is the internal picture of health a term or concept? *Voprosy Psichologii*, 1993, vol. 5, pp. 129-130.
3. Mamaichuk I.I., Troshikhina E.G. Features of mental adaptation of students of auxiliary boarding schools. *Defectology*, 1997, no. 3, pp. 4-11. (in Russ.)
4. Isaev D. Psychosomatic disorders in children: a guide for doctors. Saint-Petersburg, Piter Publ., 2000. 360 p.
5. Vasilieva O.S. Filatov F.R. Psychology of Human Health Textbook. allowance for students. higher study, institutions. Moscow, Publishing Center Academy, 2001. 352 p. (in Russ.)
6. Bovina I.B. Social psychology of health and disease. Moscow, Aspect Press Publ., 2008. 263 p. (in Russ.)
7. Berezovskaya P.A. The attitude of managers to health. *Bulletin of St. Petersburg State University*, 1999, ser. 6., vol. 2, no. 13, pp. 60-70. (in Russ.)
8. Alalykina E.K. Internal picture of health in adolescents with different types of affection. *Young scientist*, 2016, no. 23, pp. 420-423. Available at: <https://moluch.ru/archive/127/35052/> (accessed 26 September 2019).
9. Shpakovskaya E.Yu., Bazhenova N.G., Tokar O.V., Chernykh O.P. Experience in application of rational-emotive therapy in psychological assistance to women with eating disorders. *Helix*, 2018, vol. 8, no. 5, pp. 3673-3681 (in Russ.)
10. Stepanova O.P., Bazhenova N.G., Tokar O.V., Shpakovskaya E.Yu., Sharygina E.S. The influence of the value-motivational sphere on satisfaction with the life of older people. *Sociological studies*, 2016, no. 11 (390), pp. 72-81. (in Russ.)
11. Blum V.V. The structure of the internal picture of health. Saint-Petersburg, Publishing House SPbSU, 2006. 96 p. (in Russ.)
12. Shuleva E.I. Psycho-semantic analysis of individual structure of adolescent's world image. *SHS Web of Conferences* 50, 01168 (2018)
13. Shuleva E. I. Psychosemantic Model of World Image in Elder Teenagers. *Perspectives of science and education*, 2018, no. 6 (36), pp. 122-130. doi: 10.32744/pse.2018.6.13
14. Tsvetkova I.V. The problem of the psychological study of the internal picture. *Psychological research*, 2012, vol. 5, no. 21, pp. 9-11. (in Russ.)
15. Parke r.D. Development in family. *Annual Review of Psychology*, 2004, no. 55, pp. 356-369.
16. Workshop on the Psychology of Health / Ed. G.S.Nikiforova. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2005. 351 p. (in Russ.)
17. Eidemiller E.G., Dobryakov I.V., Nikolskaya I.M. Family diagnosis and family psychotherapy. Saint-Petersburg, Rech Publ., 2006. 398 p.
18. Anson O., Shteingrad J., Paran E. Self-Rated Health and Survival: A Seven-Years Follow-up. *Psychology*, 2011, vol. 2 (9), pp. 987-991.
19. Schwarzer R. Self-regulatory processes in the adoption and maintenance of health behavior: The role of optimism, goals and threats. *Journal of Health Psychology*, 1999, vol. 4 (2), pp. 115-127.
20. Schwarzer R. Models of health behavior change: Intention as mediator or stage as moderator. *Psychology and Health*, 2008, vol. 23 (3), pp. 259-263.
21. Schwarzer R., Renner B. Social-cognitive predictors of health behavior: Action self-efficacy and coping self-efficacy. *Health Psychology*, 2018, vol. 19 (5), pp. 487-495.
22. Meland, E., Haugland, S., Breidablic, H. Body image and perceived health in adolescence. *Health Education Research*, 2017, vol. 22 (3), pp. 342-350.
23. Ruslyakova E.E. The study and formation of the internal picture of health in schoolchildren. *Actual problems of modern science, technology and education*, 2016, vol. 2, no. 1, pp. 192-194. (in Russ.)

Информация об авторе
Руслякова Екатерина Евгеньевна

(Россия, Магнитогорск)
Доцент, кандидат психологических наук, доцент
кафедры психологии
Магнитогорский государственный технический
университет им. Г. И. Носова
E-mail: ekaterina-ruslyakova@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-8166-5212
Scopus ID: 57194704631
ResearcherID: C-7233-2017

Шулева Елизавета Игоревна
(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат психологических наук, доцент
кафедры психологии
Магнитогорский государственный технический
университет им. Г. И. Носова
E-mail: lizunova07@rambler.ru

Цайтлер Евгений Александрович
(Россия, Магнитогорск)

Старший преподаватель кафедры физической культуры
Магнитогорский государственный технический
университет им. Г. И. Носова
E-mail: etsaytler@mail.ru

Information about the author

Ekaterina E. Ruslyakova
(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,
PhD in Psychological Sciences, Associate Professor of the
Department of Psychology
Nosov Magnitogorsk State Technical University
E-mail: ekaterina-ruslyakova@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-8166-5212
Scopus ID: 57194704631
ResearcherID: C-7233-2017

Elizaveta I. Shuleva
(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,
PhD in Psychological Sciences, Associate Professor of the
Department of Psychology
Nosov Magnitogorsk State Technical University
E-mail: lizunova07@rambler.ru

Evgeny A. Zeitler
(Russia, Magnitogorsk)

Senior Lecturer,
Department of Physical Education
Nosov Magnitogorsk State Technical University
E-mail: etsaytler@mail.ru



Т. В. Ицкович, М. М. Ицкович

Семья в восприятии современного студенчества

Введение. Актуальность настоящей работы обусловлена происходящими в обществе социально-экономическими изменениями, что, несомненно, оказывает влияние на ценностные ориентации молодого поколения. Исследование посвящено изложению результатов коллективного исследования семьи как базовой ценности, закрепленной в сознании современных уральских студентов. Цель – осмысление аксиологической реальности текущего времени.

Материалы и методы. Для реализации целевой установки была разработана процедура социалингвистического мониторинга, проведение которого позволило выявить ценностные предпочтения студенческой молодежи.

Результаты исследования. Полученные результаты позволили сформулировать вывод: ядро базовых ценностей представляет собой систему взаимосвязанных концептуальных смыслов, организованных по типу когнитивной матрицы.

Обсуждение результатов. На первом месте оказалась ценность *благополучие близких людей* и связанная с ней ценность *семьи*. По принципу дополнения был проведен психолингвистический эксперимент, направленный на выявление ядерных и периферийных концептуальных смыслов, закрепленных в языковом сознании.

Заключение. На основе содержательной интерпретации экспериментального материала установлено сохранение традиционного представления о семье как социальной единице, направленной на поддержание благополучия близких людей, заботу о старшем поколении, взаимопомощь.

Ключевые слова: аксиология, аксиологическая реальность, аксиосфера, базовые ценности, семья, студенческая молодежь

Ссылка для цитирования:

Ицкович Т. В., Ицкович М. М. Семья в восприятии современного студенчества // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 288-297. doi: 10.32744/pse.2019.6.24



T. V. ITSKOVICH, M. M. ITSKOVICH

Family in the perception of modern students

Introduction. The relevance of this work is due to the socio-economic changes taking place in society, which undoubtedly affects the value orientations of the young generation. The article presents the results of a study of the family as a fundamental value in the minds of modern Ural students. The purpose of the study is to comprehend the axiological reality of the current time. The purpose of the study is to comprehend the axiological reality of the current time.

Materials and methods. The goal was realized based on the development of a sociolinguistic monitoring procedure, the implementation of which allowed us to identify the value preferences of students.

The results of the study. The results made it possible to formulate a conclusion: the core of core values is a system of interconnected conceptual meanings organized according to the type of cognitive matrix.

The discussion of the results. The value of the well-being of loved ones and the related value of the family came first. A psycholinguistic experiment aimed at identifying nuclear and peripheral conceptual meanings enshrined in linguistic consciousness was carried out according to the principle of addition.

Conclusion. Based on a meaningful interpretation of the experimental material, it was established that the traditional idea of the family as a social unit aimed at maintaining the well-being of loved ones, caring for the older generation, and mutual assistance is maintained.

Key words: axiology, axiological reality, axiosphere, basic values, family, student youth

For Reference:

Itskovich, T. V., & Itskovich, M. M. (2019). Family in the perception of modern students. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 288-297. doi: 10.32744/pse.2019.6.24

Введение

Актуальность исследования обусловлена радикальными социальными изменениями, обуславливающими многообразные процессы идентификации личности, трансформацию традиционных культурных ценностей. Прагматизация духовных констант порождает коммуникативные конфликты и ценностный диссонанс [13; 17; 18], что актуализирует как вопросы социально-исторических оснований повседневной жизни людей [19; 20], так и философское обращение к вопросам бытия человека в повседневном мире [12; 15]. Возникает необходимость выявления динамики аксиологически маркированных стереотипов, поиска оснований для интерпретации ментально специфических практик, направленных на сохранение социотризма русской культуры. Этот поиск целесообразно проводить в рамках семейного общения – традиционной формы групповой идентичности коммуникации.

Изучение проявлений турбулентности общественного сознания, осмысление феномена ценностного диссонанса на фоне аксиологического консерватизма речевого быта семьи позволит представить актуальное для современного гуманитарного знания объективное описание аксиологической реальности.

В современных исследованиях ценности трактуются как «изначальные высшие принципы» [11, с. 28]; обобщенные представления о том, что является должным, правильным, «социально желанным» в различных сферах общественной жизни [16, с. 289; 8, с. 410]; как устойчивые убеждения, которыми руководствуется человек или социальная группа, предпочитая тот, а не иной тип поведения [21, с. 12-26].

Для каждой социальной общности характерен специфический набор ценностей и их иерархия. Одной из центральных проблем является систематизация ценностей культуры, отраженных в концептах, создание «единой когнитивной матрицы» [3, с. 82]. Культурные концепты отражают ценностные ориентации современной личности и представляют собой предпочтения личности, позволяющие ей ранжировать объекты по значимости для нее, выполняют функцию социокультурных регуляторов жизнедеятельности.

Аксиология опирается на философские труды, в которых на первое место выдвигается понятие «ценность», связанное с миром должного (Г. Лотце), философия может существовать «лишь как учение об общезначущих ценностях» (В. Виндельбанд). «Ценность есть нечто всепроникающее, определяющее смысл и всего мира в целом, и каждой личности, и каждого события, и каждого поступка» [10, с. 5]. Национальная специфика ценностной картины мира русского народа занимает особое место в трудах мыслителей. «Русские искания целостного мирозерцания» [2, с. 274], по мнению русских философов, опираются на наблюдения и обобщения, основанные на реализации «метода опыта очевидности»: «Тот, кто... желает установить, что есть верное знание предмета, <...> должен осуществить и накопить обширный и разносторонний опыт очевидности» [6, с. 500–501]. Назначение ценности – вводить регламенты конструирования бытия [там же]. «Ценности выступают интегративной основой и для индивида, и для социальной группы» [9, с. 15], обеспечивая «интенсивность переживаемого чувства общности» [5, с. 16]. Система ценностей образует внутренний стержень культуры, духовную квинтэссенцию потребностей и интересов индивидов и социальных общностей.

Выбор в качестве объекта исследования аксиосферы семейного общения не случаен. Гуманитарное знание рассматривает семью как особую универсалию культуры, уникальный социокультурный феномен и источник базовых ценностей, ментально значимых представлений, установок, стереотипов. Фамилистика – новая междисциплинарная наука о семье – описывает семейное бытие как один из основополагающих способов существования человека. Именно в семье начинается социализация личности, т.е. процесс приобретения ею значимых в социокультурном плане ориентиров сознания и поведения. Исторически семья складывается как главная социальная и биологическая модель существования и репродукции человека. Она обретает «все функции накопления и передачи цивилизационного опыта ее членами» [1, с. 175].

Материалы и методы

В Уральском федеральном университете в рамках работы над грантом РГНФ «Национальные базовые ценности и их отражение в коммуникативном пространстве провинциального города: традиции и динамика» (2015–2017) среди студентов 1 курса различных специальностей был проведен социопсихолингвистический эксперимент, направленный на выявление ценностных предпочтений, методика проведения которого [4; 7] и полученные результаты подробно освещены [14; 22].

Эксперимент состоял из двух этапов. На первом этапе в эксперименте приняли участие 633 студента в возрасте от 17 до 18 лет. Количество женщин и мужчин в выборке составляет 397 и 236 человек, соответственно.

Для проведения эксперимента методом экспертной оценки были отобраны 59 ценностей: *безопасность, благополучие близких людей, благотворительность, бог, вера, дети, добро, достаток, достоинство, дружба, духовность, душа, жизнь, закон, здоровье, знания, империя, истина, история отечества, коллективизм, красота, культура, литература, любовь, любовь к отечеству, малая родина, международное сотрудничество, милосердие, многообразие культур и народов, монархия, мощь и процветание родины, мужество, надежда, народ, национальная идея, нравственность, ориентация на запад, партия, правда, работа, равенство, русский язык, самореализация, свобода, семья, сильное государство, совесть, сохранение среды обитания, социальные сети, справедливость, счастье, талант, творчество, толерантность, трудолюбие, убеждения, уважение, честь, чуткость.*

Респондентам предлагалось оценить их двумя способами: путем рационального выражения респондентом мнения о понятии (да / нет / затрудняюсь ответить) и путем эмоциональной оценки понятия путем выбора респондентом ассоциирующегося с понятием цвета (набор цветов теста Люшера). Далее, по методике теста цветовых отношений Эткинда, с целью выявления субъективной ранжировки понятий, после ассоциирования респондентами предлагавшихся понятий, им предлагалось сделать выбор цветов теста Люшера в порядке убывания (от наиболее приятного к самому неприятному). В результате респонденты субъективно соотносили ассоциированные с цветом понятия с собственным порядком расположения цветовых предпочтений в тесте Люшера и тем самым определяли, к какой сфере мотивации относится каждое понятие: желаемого состояния, актуально переживаемой ситуации, вытесняемой эмотивной области, проблемной эмотивной области.

Целью первого этапа исследования являлось выявление лежащих за понятиями, предлагаемых к оцениванию респондентами, комплексов личностных смыслов и побудительных мотивов. Понятийное поле, предлагаемое к оценке, представляет из себя набор ценностно-смысловых концептов, характерных для русской культуры.

Результаты исследования и их обсуждение

Обратимся к поэтапному анализу данных, полученных в результате первого этапа эксперимента.

Ответы на прямой вопрос: *Являются ли для Вас ценностями приведенные понятия? (возможные ответы да/нет/затрудняюсь ответить)* свидетельствуют о рациональной оценке респондентов. Абсолютным лидером среди всех понятий является *благополучие близких людей*, которое выбрало 98,4% респондентов; тематически связанное с ним на родо-видовых основаниях понятие *семья* является ценностью для 92,1% респондентов. Анализ гендерных предпочтений понятия *семья* показывает незначительные различия в выборе: мужчины 90,2%, женщины 94,8%: понятие *благополучие близких людей* является равной ценностью для участников обоего пола: мужчины 98,3%, женщины 98,8%.

Что касается субъективной цветовой маркировки понятий на основе стимульного материала теста Люшера, большинство респондентов выбрали для обоих понятий красный цвет. Согласно интерпретации Л. Н. Собчик, красный цвет в тесте Люшера обозначает следующие состояния эмоционально-волевой сферы: потребность в достижении, обладании, лидировании, наступательная агрессивность «завоевателя», целенаправленность, высокая поисковая активность.

Далее был применен метод многомерного статистического анализа, использована программа STATISTIKA1.

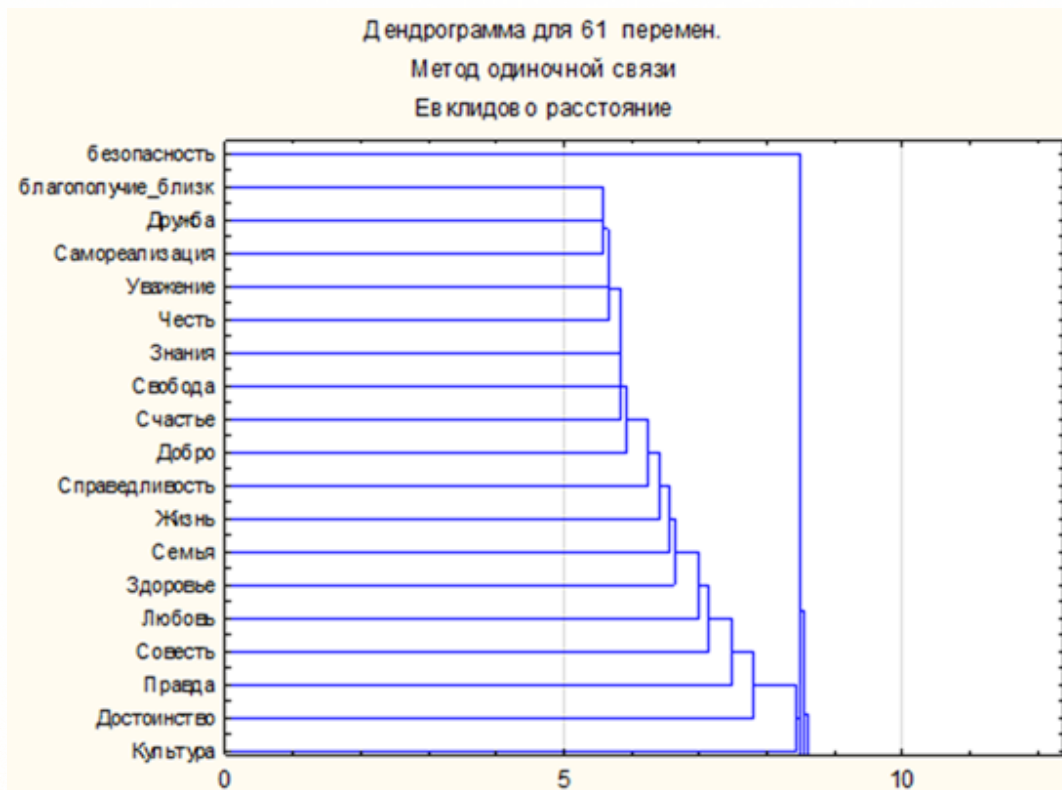


Рисунок 1 Результаты статистического анализа сознательной ранжировки ценностей

Сознательная ранжировка понятий. С целью статистической ранжировки понятий был применен кластерный анализ общей выборки (n=633), метод одиночной связи (Евклидово расстояние) и получена дендрограмма для 61 переменной. Объединяющим понятием наиболее высокого порядка является понятие *самореализация*. Все остальные понятия оказались объединены в общий сложного состава кластер более низкого порядка (см. рис. 1), в который вошли интересующие нас понятия.

Как видно из рисунка, понятие *благополучие близких людей* является ядерным, наряду с *дружба* и *самореализация*. Приядерная зона включает в себя понятие *жизнь*, *семья*, *здоровье* и *любовь*. Понятие *дети*, видимо, не является актуальным и находится на периферии.

Многомерный статистический анализ. Бессознательная ранжировка понятий (цветовые выборы). При проведении кластерного анализа цветового восприятия ключевых понятий выявляется иное ядро понятийного поля, чем при сознательном выборе (см. рис. 2).

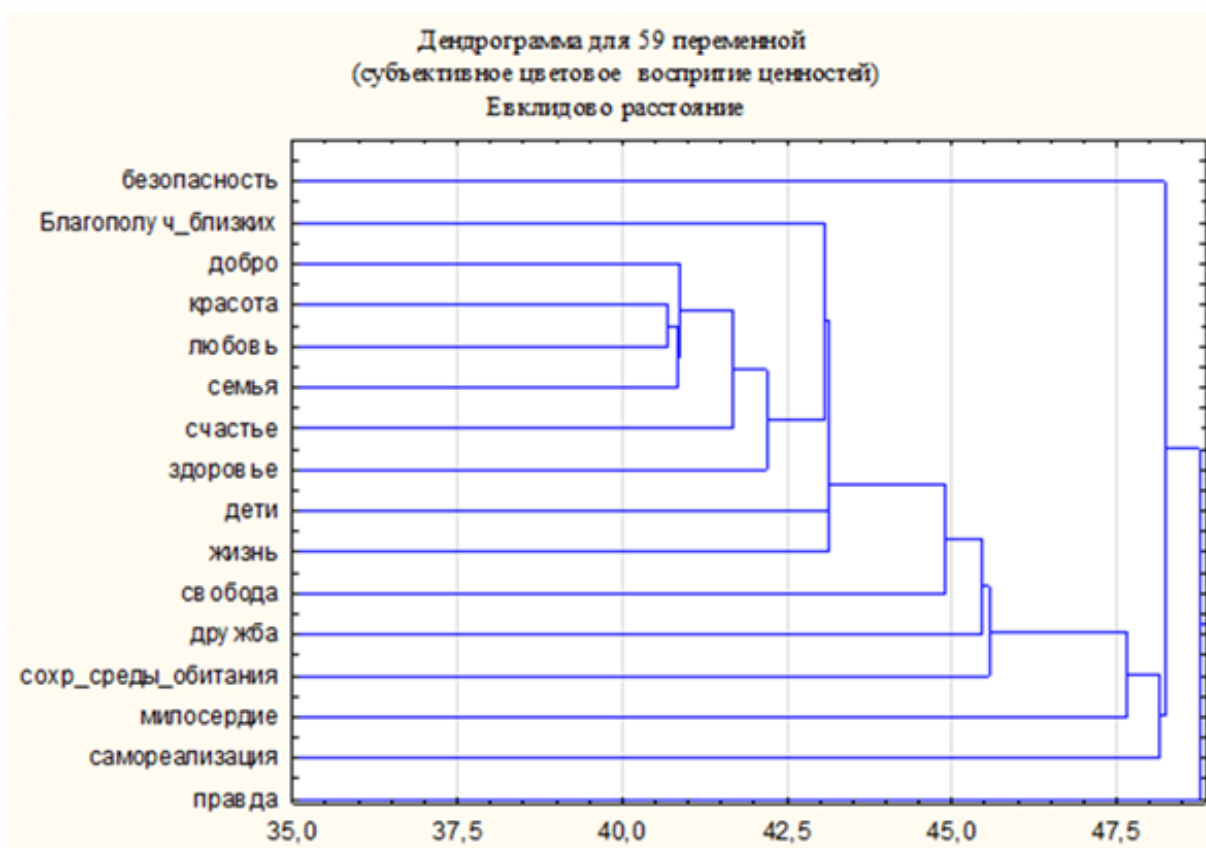


Рисунок 2 Результаты статистического анализа бессознательной ранжировки ценностей

Если в ситуации сознательного выбора ядром понятийного поля вступает понятие *самореализация*, то в ситуации бессознательного выбора основным понятием, составляющим ядро понятийного поля, выступает кластер из двух понятий *любовь* и *семья*, который объединяется с понятиями *красота* и *добро*. Такой расширенный кластер предлагается обозначить как *эмпатия семейных отношений*. Далее в процессе кластеризации происходит присоединение к ядру понятий *счастье* и *здоровье*. Можно предположить, что на бессознательном уровне понятие *семья* у респондентов связано с понятиями *любовь*, *красота*, *добро*, *счастье* и *здоровье*.

Методика 2 этапа исследования

На втором этапе исследования с учетом смысловой структуры базовых концептов была разработана процедура психолингвистического эксперимента, направленного на выявление ядерных и периферийных концептуальных смыслов в языковом сознании студенческой молодежи.

Каждый из восьми базовых концептов был представлен как набор конкретных ценностных смыслов и включен в анкету для опроса.

Так, в понятие *благополучие близких людей* были включены смыслы *здоровье и душевный покой близких людей, материальная обеспеченность близких людей, доверительность отношений с близкими, уверенность в поддержке от близких*. В понятие *дружба* – *душевная близость, общность интересов, взаимовыручка, открытость, безопасность*. В понятие *счастье* – *любовь, здоровье, дружба, любимое дело, материальное благополучие и высокое общественное положение, удача*. В понятие *свобода* – *все позволено, личный выбор в границах морали и закона*. В понятие *семья* – *любовь, воспитание детей, забота о стариках, интересы семьи выше личных интересов, защита от внешних угроз, взаимопомощь*. В понятие *любовь* – *высокодуховные отношения (любовь к ближнему), высокодуховные отношения (любовь к богу), высокодуховные отношения (любовь к родине), дружеская привязанность, сострадание и самопожертвование, интимная близость, страсть*. В понятие *вера* – *вера в бога, уверенность в ком- или чем-либо, уверенность в своих силах*. В понятие *самореализация* – *получить знания, образование, достичь материального благополучия, получить широкую известность, иметь интересную работу, сделать успешную карьеру, создать свою семью*.

Анкетирование было проведено среди студентов-первокурсников Уральского федерального университета. Количество респондентов – 650. Была осуществлена количественная и качественная обработка материала. Качественный анализ проводился на основе корреляционного анализа по методу Спирмена с достоверностью до 0,01 и сводился к установлению связи между варьирующими признаками, измерению ее тесноты и проверке уровня значимости коэффициентов корреляции.

Результаты 2 этапа эксперимента и их обсуждение

Обратимся к анализу количественных результатов важных для нашего исследования понятий *благополучие близких людей* и *семья*. В понятие *благополучие близких людей* (см. табл. 1) респонденты вкладывают следующие смыслы (в порядке убывания значимости):

Таблица 1

Понятие *благополучие близких людей*. Количественные результаты

	Благополучие близких людей
Благополучие близких людей	1,00
Здоровье и душевный покой близких людей	0,42
Забота о стариках	0,35
Материальная обеспеченность близких людей	0,30
Защита от внешних угроз	0,30

Обратим внимание, что предлагаемые респондентам значения *доверительность отношений с близкими, уверенность в поддержке от близких* набрали соответственно только 0,22 и 0,15.

В понятие *семья* (см. табл. 2) респонденты вкладывают следующие смыслы:

Таблица 2

Понятие *семья*. Количественные результаты

Смыслы, вкладываемые респондентами в понятие «семья»	Количественные результаты
Семья	1,00
Создать семью	0,57
Воспитание детей	0,50
Интересы семьи выше личных интересов	0,40
Любовь	0,38
Забота о стариках	0,37
Здоровье и душевный покой близких людей	0,33

Такие понятия, предлагаемые для оценки, как *защита от внешних угроз, взаимопомощь* набрали, соответственно 0,24 и 0,21, что говорит о сформированности понятия *семья* у респондентов, близком к кодифицированному, зафиксированному в толковых словарях и не подвергнувшемуся деформации в результате социальных изменений.

Заключение

Первый этап социопсихолингвистического эксперимента по оцениванию базовых ценностных концептов с позиций когнитивной значимости и эмотивного отношения к ним выявил ядро концептуального поля – ценности *благополучие близких людей, дружба, счастье, семья, свобода, любовь, вера, самореализация*, которые носят предельно абстрактный характер и требуют своей конкретизации.

Данные, полученные на втором этапе эксперимента, говорят о близости между концептуальными смыслами исследуемых понятий. Экспериментально доказано, что содержание концепта сводится не только к близости выделенных концептуальных признаков одного концепта, но обращено к нескольким смежным концептуальным областям. Так, например, в один формат знания концепта *благополучие близких людей* объединены концептуальные смыслы концептов *семья* (связь с концептуальными смыслами *забота о стариках, защита от внешних угроз, взаимопомощь*). При этом концептуальный смысл *забота о стариках* является самым значимым, объединяющим концептуальным элементом, который тесно связан со всем набором концептуальных признаков концепта *благополучие близких людей*.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что ядро базовых ценностей представляет собой систему взаимосвязанных концептуальных смыслов, организованных по типу когнитивной матрицы, в структуре которой концептуальные смыслы приобретают статус самостоятельных, независимых друг от друга компонентов. Организация знания матричного формата по принципу интеграции является образованием сложного порядка.

Финансирование

Исследование поддержано программой 211 Правительства Российской Федерации, соглашение № 02.A03.21.0006. Supported by Act 211 Government of the Russian Federation, agreement № 02.A03.21.0006.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №18-012-00382 А «Речевой быт семьи: аксиологическая реальность и методы исследования (на материале живой речи уральского города)». The reported study was funded by RFBR according to the research project №18-012-00382 А

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева А. Б. Традиционные семейные ценности // Вестник ТГУ Гуманитарные науки. Педагогика и психология. 2008. Вып. 11 (67). С. 170–175.
2. Бердяев Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма // Бердяев Н. А. Философия свободы. Истоки и смысл русского коммунизма. М., 1997. С. 245–412.
3. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: курс лекций. Изд. 4-е, испр. и доп. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2014. 236 с.
4. Вепрева И. Т., Ицкович М. М., Купина Н. А., Шалина И. В. Ценностные предпочтения современной студенческой молодежи в лингвокогнитивном и социопсихологическом освещении // Вопросы когнитивной лингвистики. 2016. № 2. С. 62–73.
5. Гаспаров Б. М. Язык – разноречное единство: плюрализм речевого поведения как основа коммуникативного взаимодействия говорящих // Русский язык в многоречном социокультурном пространстве: [монография] / отв. ред. Б. М. Гаспаров, Н. А. Купина. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. С. 14–41.
6. Ильин И. А. Путь к очевидности // Собр. соч. в 10 т. М.: Русская книга, 1994. Т. 3. С. 383–560.
7. Ицкович Т. В., Купина Н. А. Внутрисемейные диалоги о профессии: лингвоаксиологическая интерпретация // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. 2018. Т. 17. № 4. С. 153–162. DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2018.4.14>.
8. Леонтьев Д. А. Ценность // Человек. Философско-энциклопедический словарь. М: Наука, 2000. 516 с.
9. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 15–26.
10. Лосский Н.О. Цѣнность и бытіе. Богъ и Царство Божіе какъ основа цѣнностей. Париж: YMCA PRESS, 1931. 135 с.
11. Петров А. В. Пересечение понятий «добро» и «зло» в этике и праве // Наука, общество, человек: Вестник Уральского отделения РАН. 2008. № 3. С. 28–31.
12. Bakeeva E. V. The onto logical sense of the concept of «measure» // Rivista di Filosofia Neo-Scholastica. 2017. Vol. 109 (2). Pp. 471–483.
13. Gorbachev O. The Namedni project and the evolution of nostalgia in post-soviet Russia // Canadian Slavonic Papers. 2015. Vol. 57 (3–4). Pp. 180–194.
14. Itskovich T.; Itskovich M.; Shutaleva A. National core values in the perception of modern russian youth / 11th International Conference on Technology, Education and Development (INTED) // Valencia, Spain/ Mar 06-08, 2017/ Inted2017: 11th international technology, education and development conference / Inted Proceedings. С. 6460–6470.
15. Kerimov K., Kerimov T. The evanescent thing: Heidegger and Ozu // KronoScope. 2014. Vol. 14(2). Pp. 195–210.
16. Kluckhohn C. Culture and Behaviour: Collected Essays. N.Y., 1962. 402 p.
17. Mazur L. Golden age mythology and the nostalgia of catastrophes in post-soviet Russia // Canadian Slavonic Papers. 2015. Vol. 57 (3-4). Pp. 213–238.
18. Mazur L. The visualization of history: A new turn in the development of historical cognition // Quaestio Rossica. 2015. Vol. 3 (3). Pp. 160–178.
19. Prikazchikova E. I. Lopukhin, A "spiritual knight": A dialogue with power and conscience // Quaestio Rossica. 2018. Vol. 6 (3). Pp. 711–726.
20. Redin D., Soboleva L. The epoch of the Enlightenment: From the voyages of Peter I to the ideas of the Catherinian Period // Quaestio Rossica. 2017. Vol. 5 (2). Pp. 303–312.
21. Rokeach M. The Nature of Human Values, N. Y. Free Press, 1973. 438 p.
22. Vepрева I. T., Itskovich T. V., Kupina N. A. H. A. National Basic Values in Verbal Space of Ural City // SCTCMG 2018 / International Scientific Conference «Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism» / The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, EpSBS, 2019, pp. 2040–2010. ISSN: 2357-1330, <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.03.02.277>

REFERENCES

1. Belyaeva A. B. Traditional family values. *Bulletin of TSU Humanities. Pedagogy and psychology*, 2008, issue 11 (67), pp. 170-175. (in Russ.)
2. Berdyaev N.A. Sources and meaning of Russian communism / Philosophy of Freedom. The origins and meaning of Russian communism. Moscow, 1997, pp. 245-412. (in Russ.)
3. Boldyrev N.N. Cognitive semantics. An Introduction to Cognitive Linguistics: A Lecture Course. Tambov, TSU named after G.R.Derzhavin, 2014. 236 p. (in Russ.)
4. Vepreva I. T., Itskovich M. M., Kupina N. A., Shalina I. V. Value preferences of modern student youth in linguistic-cognitive and sociopsychological coverage. *Questions of cognitive linguistics*, 2016, no. 2, pp. 62–73. (in Russ.)
5. Gasparov B. M. Language - Controversial Unity: Pluralism of Speech Behavior as the Basis of Communicative Interaction of Speakers. *Russian Language in a Multi-Speech Sociocultural Space: [monograph]*. Ed. B. M. Gasparov, N. A. Kupina. Ekaterinburg, Publishing House Ural Univ., 2014, pp. 14–41. (in Russ.)
6. Ilyin I.A. The path to evidence / *Sobr. Op. in 10 vols.* Moscow, Russian Book Publ., 1994, vol. 3, pp. 383–560. (in Russ.)
7. Itskovich T.V., Kupina N.A. Intrafamily dialogues about the profession: linguo-axiological interpretation. *Bulletin of the Volgograd State University. Series 2, Linguistics*, 2018, vol. 17, no. 4, pp. 153–162. DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2018.4.14>. (in Russ.)
8. Leontiev D.A. Value / *Man. Philosophical and Encyclopedic Dictionary.* Moscow, Nauka Publ., 2000. 516 p. (in Russ.)
9. Leontyev D.A. Value as an interdisciplinary concept: the experience of multidimensional reconstruction. *Philosophy Issues*, 1996, no. 4, pp. 15–26. (in Russ.)
10. Lossky N.O. Value and being. God and the Kingdom of God are the foundation of values. Paris, YMCA PRESS, 1931. 135 p. (in Russ.)
11. Petrov A. V. The intersection of the concepts of “good” and “evil” in ethics and law. *Science, Society, Human: Bulletin of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences*, 2008, no. 3, pp. 28–31. (in Russ.)
12. Bakeeva E. V. The onto logical sense of the concept of «measure». *Rivista di Filosofia Neo-Scolastica*, 2017, vol. 109 (2), pp. 471–483.
13. Gorbachev O. The Namedni project and the evolution of nostalgia in post-soviet Russia. *Canadian Slavonic Papers*, 2015, vol. 57 (3–4), pp. 180–194.
14. Itskovich T.; Itskovich M.; Shutaleva A. National core values in the perception of modern russian youth / *11th International Conference on Technology, Education and Development (INTED)*. Valencia, Spain, Mar 06-08, 2017 / Inted2017: 11th international technology, education and development conference / Inted Proceedings, pp. 6460–6470.
15. Kerimov K., Kerimov T. The evanescent thing: Heidegger and Ozu. *KronoScope*, 2014, vol. 14(2), pp. 195-210.
16. Kluckhohn C. Culture and Behaviour, Collected Essays. N.Y., 1962. 402 p.
17. Mazur L. Golden age mythology and the nostalgia of catastrophes in post-soviet Russia. *Canadian Slavonic Papers*, 2015, vol. 57 (3-4), pp. 213–238.
18. Mazur L. The visualization of history: A new turn in the development of historical cognition. *Quaestio Rossica*, 2015, vol. 3 (3), pp. 160–178.
19. Prikazchikova E. I. Lopukhin, A "spiritual knight": A dialogue with power and conscience. *Quaestio Rossica*, 2018, vol. 6 (3), pp. 711–726.
20. Redin D., Soboleva L. The epoch of the Enlightenment: From the voyages of Peter I to the ideas of the Catherinian Period. *Quaestio Rossica*, 2017, vol. 5 (2), pp. 303–312.
21. Rokeach M. The Nature of Human Values, N. Y. Free Press, 1973. 438 p.
22. Vepreva I. T., Itskovich T. V., Kupina N. A. H. A. National Basic Values in Verbal Space of Ural City // *SCTCMG 2018/ International Scientific Conference «Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism» / The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, EpSBS, 2019, pp. 2040–2010. doi: 10.15405/epsbs.2019.03.02.277

Информация об авторах
Ицкович Татьяна Викторовна
 (Россия, Екатеринбург)

Доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка, общего языкознания и речевой коммуникации
 Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина
 E-mail: tatiana.itckovich@urfu.ru
 ORCID ID: 0000-0002-5841-2943

Ицкович Марк Матусович
 (Россия, Екатеринбург)

Кандидат психологических наук, доцент базовой кафедры коррекционной педагогики и психологии
 Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина
 E-mail: markiz0110@mail.ru
 ORCID ID: 0000-0001-6112-1277

Information about the authors
Tatyana V. Itskovich
 (Russia, Ekaterinburg)

Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Russian Language, General Linguistics and Speech Communication
 Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin
 E-mail: tatiana.itckovich@urfu.ru
 ORCID ID: 0000-0002-5841-2943

Mark M. Itskovich
 (Russia, Yekaterinburg)

PhD in Psychological sciences, Associate Professor of the Base Department of Correctional Pedagogy and Psychology
 Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin
 E-mail: markiz0110@mail.ru
 ORCID ID: 0000-0001-6112-1277



А. В. МЕРЕНКОВ

Нравственное воспитание детей в современной семье: воспроизводство гендерной асимметрии

Актуальность темы обусловлена тем, что в настоящее время российская семья характеризуется воспроизводством гендерной асимметрии в формировании у подрастающего поколения основных моральных качеств личности.

Проблема исследования заключается в выявлении факторов, определяющих различия в активности матерей и отцов в нравственном воспитании детей разного возраста.

Исследование проведено в 2018 году среди родителей, имеющих опыт нравственного развития детей от рождения до подросткового возраста. Методом анкетирования опрошено 232 женщины и 96 мужчин, живущих в полной семье и имеющих детей 11-15 лет. Методом глубинное интервью было опрошено 12 матерей и 8 отцов.

Результаты исследования показали, что при воспитании детей, начиная с дошкольного возраста и до подросткового, сохраняется ведущая роль матерей в развитии милосердия, гордости, чувства долга, самоконтроля, уверенности в себе. Мужчины занимаются выработкой у детей 7-15 лет в большей степени воли, совести, ответственности, патриотизма.

Сделан вывод о необходимости формирования у родителей современных представлений об особенностях нравственного воспитания ребенка на каждом этапе его взросления. Отмечается важность обучения родителей методам совместного приобщения детей к моральным ценностям, ориентирующим на взаимопомощь, заботу о других людях.

Ключевые слова: семья, дети, подростки, родители, гендер, гендерная асимметрия, воспитание, нравственное развитие, моральные качества

Ссылка для цитирования:

Меренков А. В. Нравственное воспитание детей в современной семье: воспроизводство гендерной асимметрии // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 298-311. doi: 10.32744/pse.2019.6.25



A. V. MERENKOV

Moral upbringing of children in the modern family: reproduction of gender asymmetries

The article is dedicated to an urgent problem of reproducing gender asymmetry in moral upbringing of young generation in Russian families.

The research problem is to determine factors affecting the difference in involvement of mothers and fathers into moral upbringing of children of various ages.

A practical research conducted in 2018 among the parents with experience of upbringing children at ages ranging from newborn to adolescent. The survey included 232 women and 96 men living in full families with children at the age between 11 and 14 years. 12 mothers and 8 fathers participated in an in-depth interview.

The results showed that starting from pre-school age and up to adolescence the mothers had the leading role in development of such traits as mercy, proudness, sense of duty, self-control, self-confidence in children. Men were more involved in development of will, conscience, responsibility, patriotism.

The main conclusion is that it is necessary to spread among the parents the modern view on particular features of process of moral upbringing at different stages of growing up. It is important to teach the parents methods and techniques how to use joint effort to transfer to their children the moral principles based on mutual assistance and caring about people.

Key words: family, children, teenagers, parents, gender, gender asymmetry, upbringing, moral upbringing, moral qualities

For Reference:

Merenkov, A. V. (2019). Moral upbringing of children in the modern family: reproduction of gender asymmetries. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 298-311. doi: 10.32744/pse.2019.6.25

Введение

Современная российская семья в условиях социально-экономических и социокультурных изменений в нашей стране характеризуется противоречивым сочетанием традиционных и новых форм организации быта, досуга, воспитания подрастающего поколения [19]. Если преобразования в организации быта в значительной степени определяются новой техникой, которая появляется в домашнем хозяйстве, то приобщение детей к культуре в значительной степени зависит от представлений, существующих у родителей по поводу того, какие социальные качества необходимо формировать у них в процессе социализации. За многовековую историю развития семьи сложились устойчивые стереотипы о том, кто из родителей занимается разными видами воспитания: трудовым, нравственным, эстетическим и т.д.

В XX веке в результате утверждения равенства между мужчинами и женщинами на производстве, в образовании, политике возникли установки на реализацию этого принципа в отношениях между супругами в семье [28]. Возникла проблема преодоления стереотипов распределения семейных обязанностей в домашней работе, при воспитании детей [15].

При этом, несмотря на все различия в представлениях о том, кто из родителей активнее участвует в социализации подрастающего поколения, незыблемым является убеждение, что самой сложной задачей является нравственное развитие ребенка. Оно направлено на преодоление индивидуализма, выработку навыков сотрудничества с разными людьми в малых и больших группах в процессе совместной деятельности. А. А. Гусейнов отмечает, что нравственно развитая личность характеризуется способностью сознательно управлять поведением, исходя из общественных интересов, а не побуждений, носящих эгоистическую направленность. Моральные нормы являются «высшей ценностью, мотивом мотивов» [5, с. 160].

Теоретические представления о содержании нравственного воспитания личности выработывались еще в античное время. Аристотель утверждал, что «нравственно прекрасным зовут справедливого, мужественного, благоразумного и вообще обладающего всеми добродетелями человека» [1, с. 142]. При этом выработка этих качеств начинается в семье с раннего детства. А.С. Макаренко считал, что родители, осуществляя нравственное развитие ребенка, формируют у него моральное сознание, воспитывают нравственные чувства, вырабатывают умения и привычки должного поведения [10, с. 163].

Однако для того, чтобы обеспечить принятие растущим человеком моральных ценностей, требуется наличие у взрослых специальных знаний и умений. В прошлом в семье, состоящей из представителей трех поколений, молодые родители следовали указаниям старших по возрасту, которые воспроизводили выработанные веками практики приобщения детей к моральным нормам. В настоящее время психологами, педагогами изучены основные механизмы приобретения ребенком социальных компетенций [27; 33; 35]. Проблема заключается в том, что, во-первых, многие родители не информированы о достижениях современной науки в области воспитательной деятельности. Во-вторых, наличие определенных знаний не гарантирует их умелое использование, так как формальное применение рекомендации специалистов не обеспечивает учет индивидуальности ребенка. Исследования социологов

показали, что многие родители не готовы к тому, чтобы в полной мере реализовать ведущую функцию семьи: подготовить личность к самостоятельной жизни в современном обществе [17].

В связи с этим актуальной задачей российского общества становится повышение компетентности матерей и отцов в вопросах нравственного, трудового, эстетического, патриотического и других видов воспитания. На это обращается внимание в «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы». Отмечается необходимость развертывания системы родительского просвещения на базе организаций общего и дополнительного образования при участии средств массовой информации [13, с. 10]. Для решения этой задачи была создана общественная организация «Национальная родительская ассоциация». На II съезде НРА в феврале 2015 года был утвержден план развития родительского образования, реализация которого должна повысить компетентность родителей в вопросах нравственного, трудового, эстетического, правового и иного воспитания [16]. В декабре 2015 года Министерство образования и науки Российской Федерации направило в регионы «Методические рекомендации по организации родительского просвещения», разработанные Национальной родительской ассоциацией [12].

В них предпринята попытка раскрыть содержание воспитательной деятельности родителей в современном динамично меняющемся мире, обращая внимание на необходимость преодоления агрессивности у части подростков, утверждая в их сознании ценности заботы о людях, доброжелательности, милосердия. В самом общем виде рассматривается проблема равного участия матери и отца в формировании моральных ориентиров детей с учетом их пола, возраста, уровня готовности к освоению конкретных нравственных предписаний. Исследования отечественных специалистов показали, что существуют проблемы с преодолением гендерной асимметрии в реализации функций современной семьи [17].

Изменения в содержании семейных ролей рассматриваются в иностранной литературе [31]. Существуют разные мнения о том, в какой степени современные матери должны выполнять свои традиционные роли, включая воспитание детей [30]. Проблема повышения роли отца в воспитании детей разного возраста рассматривается на примере Швеции [23]. Обращается внимание на то, что более активному его включению в воспитание детей способствует создание системы помощи молодым семьям в решении возникающих у них проблем [39].

Сравнительный анализ изменений, происходящих в отношениях между женщинами и мужчинами в нашей стране и в ряде западных стран, проведен отечественными исследователями [9]. И. С. Клецина и Е. В. Иоффе показали, что «новые или “обновленные” мужчины и женщины демонстрируют иные типы и модели отношений друг с другом, в соответствии с которыми принцип доминирования и главенства в супружеских отношениях сменяется ориентациями на партнерство и паритет» [8, с. 45]. Однако эмпирические исследования показывают, что, «по мнению 36% мужчин, воспитанием детей должна заниматься женщина. Только 1% мужчин считают, что они обязаны взять на себя эту работу» [7, с. 54].

В большинстве работ, посвященных проблеме преодоления гендерной асимметрии в воспитании, изучается степень включенности матери и отца в формирование у детей представлений об основных жизненных целях и ценностях современного человека. Значительно меньше внимания уделяется анализу особенностей нравственного развития, выявлению содержания моральных норм и правил, которые родители пытаются у них

вырабатывать. Эти вопросы затрагиваются в работах западных исследователей [26]. Отмечается, что взрослые члены семьи основное внимание обращают на формирование у детей навыков дисциплины, наличие которых рассматривается как важнейшее условие их приобщения к культуре взаимодействия с разными людьми [35].

Однако умение выполнять требования родителей не является достаточным условиям нравственного развития ребенка. Существуют разные нормы и правила, регулирующие его отношения с близкими людьми в семье, общение с учителями и одноклассниками в школе, поведение в общественных местах. В. А. Сухомлинский отмечал важность формирования милосердия, доброты, умения заботиться о других людях, чтобы выработать у растущего человека способность согласовывать свои интересы с потребностями общества [20]. Их формирование в семье совместными усилиями матери и отца является одной из главных задач нравственного развития и саморазвития ребенка в процессе социализации. При этом на каждом этапе его взросления возникают новые психофизические и социокультурные возможности освоения определенных моральных требований. Семейное воспитание, опирающееся на обоснованные современной наукой представления о механизмах развития личности, методах приобщения к культуре доброжелательных отношений с разными социальными субъектами, позволяет детям стать самостоятельными, адаптированными к современному миру людьми.

Целью исследования являлось обоснование того, что в современной семье воспроизводится гендерная асимметрия в нравственном воспитании детей, которая существовала в прошлом, когда женщина занималась только организацией домашнего хозяйства, уходом за подрастающим поколением. Выявлялись различия в представлениях отцов и матерей о том, какие моральные качества и в каком возрасте следует воспитывать у детей в процессе их взросления.

Материалы и методы исследования

Материалы статьи основаны на результатах социологического исследования, проведенного в 2018 году в г. Екатеринбург, являющимся крупным промышленным и культурным центром Среднего Урала. Методом анкетирования было опрошено 232 женщин и 96 мужчин, живущих в полной семье и имеющих детей 11–15 лет. Этот возрастной интервал был выбран в связи с тем, что, во-первых, на этапе дошкольного воспитания и развития детей в начальной школе родители получили опыт формирования у ребенка определенных моральных качеств. У них сложилось представление о том, что требуется вырабатывать в раннем детстве, в 4–6 лет, а затем в процессе обучения в начальной школе. Во-вторых, воспитание подростков строится как на основе нравственных установок, возникших в начальной школе, так и новых требований к поведению в процессе взросления. Главной задачей родителей становится формирование такого уровня самостоятельности ребенка, который обеспечивает ответственное поведение в семье, школе, общественных местах.

Были выделены нравственные качества, которые определяют формирование способности управлять собственным поведением на основе требований морали. Выявлялось мнение о степени включенности в этот процесс матери, отца. Основное внимание было направлено на получение информации о том, в каком возрасте, по мнению женщин и мужчин, необходимо формировать у детей гордость за свои достижения,

стыд, совесть, волю, терпение, самоконтроль, милосердие, патриотизм и т. п. Среди респондентов 76% имеют высшее образование, остальные среднее профессиональное. 47% опрошенных в возрасте 35–40 лет, 53% – 41–50 лет. У 42% в семье один ребенок, 46% имеют двое детей. У остальных трое и более.

С целью выявления особенностей участия матерей и отцов в нравственном воспитании детей на каждом этапе их взросления, использовался метод глубинного интервью. Было опрошено 12 женщин и 8 мужчин, у которых дети в возрасте 11–15 лет. Выяснялось мнение о проблемах, возникающих при согласовании действий родителей в процессе выработки у ребенка моральных качеств.

Результаты и обсуждение

Исследование показало, что в наше время утвердилось устойчивое представление о ведущей роли семьи в нравственном воспитании подрастающего поколения. При социализме государство создало систему, когда семья, школа, средства массовой информации, учреждения культуры работали на решение общей задачи формирования личности, для которой приоритетами является общественное благо, активное участие в строительстве нового общества [6; 29; 34]. Считалось, что реализовать эту цель семья без постоянной помощи со стороны других субъектов социализации не может. Газеты, телевидение, специальные журналы, педагоги детских садов, школ вели постоянную работу с родителями, направленную на выработку научных представлений о том, какие нравственные качества должны формироваться у детей в том или ином возрасте.

Переход к рыночной экономике в 90–х годах прошлого века, сопровождающийся отказом от прежней идеологии, привел к разрушению системы помощи семье в определении содержания, направленности, способов оптимального решения проблем воспитания. Средства массовой информации решают в первую очередь коммерческие цели. Школа заявила о том, что ее основной задачей является обучение учащихся, а воспитанием должны заниматься родители. Вопрос о том, из каких источников они могут получить информацию о содержании моральных, трудовых, эстетических установок, которые следует формировать у детей в новой социокультурной ситуации, не возникал. Семья оказалась в ситуации самостоятельного выбора: либо утверждать в сознании детей индивидуалистические ценности, направленные на достижение в первую очередь материального успеха любыми способами, либо помогать вырабатывать навыки милосердия, заботы о других людях, честного, ответственного поведения. Данная ситуация поставила перед семьями проблему формирования самосознания детей, развитие у детей патриотизма и гражданственности, для которых огромное значение имеют соблюдение меры в вопросах воспитания [24; 32; 38], знакомство со знаковыми событиями и значимыми личностями в истории родины [25; 36; 37].

Исследование показало, что матери и отцы имеют схожее мнение о роли семьи в нравственном развитии ребенка. Около 90% опрошенных считают, что родители оказывают решающее влияние на становление представлений о должном поведении детей до пятнадцати лет. 80% женщин придерживаются мнения, что их воздействие сохраняется и на детей 16–18 лет. Однако только 50% мужчин согласны с ними, признавая высокую самостоятельность юношей и девушек этого возраста. Роль начальной школы в воспитании моральных ориентаций отмечают 50% родителей, 62% педагогов,

работающих с учащимися 5–9 классов. Влияние учреждений культуры на формирование подростков фиксируют 30% респондентов.

При оценке роли матери в нравственном развитии ребенка мнения опрошенных совпали: 95% считают, что она обеспечивает выработку у детей в дошкольном возрасте основных моральных установок. Отцы воспроизводят веками существующую практику ограниченного участия в воспитании ребенка до семи лет, поскольку эта работа требует постоянного общения с маленьким человеком, огромного терпения, умения понимать и принимать его индивидуальные особенности. Общаясь с матерью, как отмечает Э. Фромм, ребенок чувствует, что он любим, потому, «что мать нуждается в нем» [21, с. 26]. Рассматривая роль отца, классик психологии подчеркивает, что в раннем детстве «его важность для ребенка не идет ни в какое сравнение с важностью матери» [21, с. 27]. Только 52% женщин отметили роль отца в нравственном воспитании детей дошкольного возраста. Следовательно, сохраняется прежняя асимметрия в системе семейного воспитания, которая была характерна для патриархального общества. *«Когда ребенок был маленьким, я был занят до вечера на работе, приходил поздно и очень усталый. Дочка уже ложилась спать. Только в выходные дни мог погулять, играть с нею. Жена все делала правильно, она же была постоянно с ней. Я не вникал в тонкости воспитания».* (муж., 38 лет, двое детей).

Разная степень участия родителей с нравственным развитии ребенка дошкольного возраста обуславливает различия в требованиях к его поведению. Периодически возникают конфликты, вызванные тем, что мнение мужчины может существенно отличаться от позиции женщины по поводу выработки определенных моральных качеств в 2–3 года или в 4–6 лет. *«Муж слишком критично относился к сыну, когда тому было 3–4 года. Редко хвалил, считал, что я балую ребенка. До сих пор он чаще со мною советуется, а не с отцом».* (жен., 36 лет, один ребенок).

Таблица 1

Мнение о моральных качествах, которые требуется воспитывать у детей дошкольного возраста (в % к ответившим)

Качества	2–3 года		4–6 лет	
	Женщины	Мужчины	Женщины	Мужчины
Милосердие	40	28	52	45
Гордость за свои достижения	38	25	48	44
Стыд	28	50	52	37
Уверенность в себе	20	6	46	45
Терпение	18	8	40	28
Умение радоваться достижениям других	14	28	46	38
Совесьть	8	18	52	50
Воля	8	12	18	31
Самоконтроль	8	0	22	28
Чувство долга	0	0	24	25
Ответственность	6	0	32	25
Патриотизм	4	0	22	6

Нравственное воспитание в дошкольном возрасте направлено на выработку у детей умения принять требования, реализация которых обеспечивает возникновение доброжелательных, основанных на взаимной заботе отношений с родителями, други-

ми родственниками. Необходимо научить учитывать интересы окружающих, подавляя природный эгоизм. Формирование этой способности происходит в процессе воспитания воли, терпения, самоконтроля. Эти качества при наличии соответствующих побуждений со стороны матери и отца, начинают утверждаться в сознании детей с 2–3 лет. Однако представление о важности решения этой задачи в раннем детстве существуют, как показало исследование, только у части родителей. Матери, сталкиваясь с отсутствием у ребенка терпения при возникновении трудностей в играх, при общении со сверстниками, редко акцентируют внимание на необходимости формирования этого качества. Не осознается связь между терпением и волей. При ее отсутствии терпения не возникает. Необходимо одновременно заниматься выработкой этих качеств, определяющих становление у детей навыков управления своим поведением.

Их формирование определяется действием особого механизма нравственного развития и саморазвития личности, который запускается в 2,5–3 года, когда ребенок впервые требует самостоятельности в своих действиях. Существует последовательность выработки таких моральных качеств, как гордость за успехи во время различных занятий, стыд, совесть, долг, ответственность. Гордость у большинства детей, при положительной оценке их поведения родителями, начинает формироваться с 3–х лет, стыд с 4–4,5 года, совесть и долг с 6–7 лет, а ответственности с 12–13 лет [22; 11, с. 62–104].

В наше время до сих пор не возникла система подготовки к выполнению родительских функций. До сих пор считается, что можно пользоваться методами воспитания, которые применялись веками и передавались из поколения в поколения. Достижения современной психологии, педагогики крайне медленно становятся содержанием знаний, которыми пользуются отцы и матери при решении задач нравственного развития ребенка. В этом одна из причин того, что половина мужчин считает возможным развивать у ребенка в 2–3 года стыд, а важность выработки гордости в этом возрасте отмечают лишь 25%. Отсутствует представление о том, что только при наличии гордости за умение соблюдать определенные правила поведения возможно появление стыда, когда не удастся волей добиться их выполнения. Если не сформирован стыд, то совесть у личности не появится, хотя 18% отцов стремятся выработать ее детей в самом раннем детстве. Также не дадут желаемых результатов попытки некоторых матерей формировать в раннем детстве ответственность, патриотизм, так как ребенок еще не приобрел необходимых для их реализации знаний, способностей.

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования указывает, что к семи годам у детей должны быть сформированы такие способности, как умение «договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявлять свои чувства, в том числе чувство веры в себя, стараться разрешать конфликты» [14, с. 28]. Анализ различий в представлениях респондентов о том, к каким моральным нормам следует приобщать детей 4–6 лет, показывает, что существует гендерная асимметрия при воспитании таких качеств, как стыд, терпение, воля, мужественность, патриотизм. Отцы, меньше матерей общаясь с детьми, не имеют достаточной информации о степени их готовности к управлению своим поведением. Это ведет к тому, что попытки матери научить ребенка признавать свои проступки, переживая стыд за их совершение, не всегда дают желаемый результат. *«Я не могу точно вспомнить, когда мы стали воспитывать стыд у ребенка. Это мои родители говорили о нем, когда я был маленьким, но в наше время и у взрослых его не наблюдаешь. Жена, наверно, чаще сталкивалась с какими-то нарушениями в поведении сына. Может и стыдила...»* (муж., 43 года, двое детей).

Негативно сказывается разное понимание родителями значения воли в преодолении ребенком своих недостатков. Отцы чаще указывают на необходимость ее проявления, когда возникают трудности в играх, занятии спортом. Мать, проявляя жалость, не всегда побуждает ребенка активно тренировать волю для того, чтобы строго руководствоваться нормами морали. В результате у него не возникает представление о том, что родители схожи в своем мнении о значимости этого качества в выработке навыков самоконтроля. В этом заключается одна из причин низкой готовности части детей к дальнейшему нравственному развитию во время учебы в начальной школе.

Систематическая работа по приобретению новых знаний на уроках, при выполнении домашних заданий требует постоянного проявления в 7–10 лет воли, терпения при преодолении возникающих трудностей, самоконтроля для достижения высоких результатов в учебе. Не только родители, но и учителя начинают указывать на важность развития чувства долга, обеспечивающего умение заставить себя делать то, что не соответствует личным желаниям. Осознание долга ведет к возникновению дисциплинированности, которую постоянно требуют педагоги в школе, на занятиях в кружках, секциях.

Исследование выявило гендерную асимметрию в нравственном воспитании в семье детей 7–15 лет.

Таблица 2

Мнение о моральных качествах, которые требуется воспитывать у детей школьного возраста (в % к ответившим)

Качества	7–10 лет		11–15 лет	
	Женщины	Мужчины	Женщины	Мужчины
Гордость за свои достижения	66	25	64	32
Совесть	64	28	28	37
Воля	60	68	50	30
Ответственность	54	62	56	68
Терпение	50	30	44	30
Уверенность в себе	48	45	52	40
Умение радоваться достижениям других	48	50	48	48
Самоконтроль	46	36	54	50
Милосердие	44	38	44	30
Чувство долга	42	36	54	30
Мужественность	40	45	48	40
Стыд	28	25	28	28
Патриотизм	28	38	52	50

Женщины, активно занимаясь воспитанием ребенка, акцентируют внимание на важности развития терпения, как качества, обеспечивающего преодоление трудностей в учебе. Осознается необходимость выработки совести, позволяющей усилить самоконтроль. Отцы, в меньшей степени погружаясь в проблемы, возникающие у детей при поступлении в школу, не помогают в должной мере матерям в развитии гордости, совести, терпения, самоконтроля. Они считают, что их роль заключается в воспитании воли, мужественности, патриотизма.

Несогласованность действий отца и матери ведет к тому, что, во-первых, ребенок 7–10 лет не получает систематической помощи от них в формировании умения заниматься самовоспитанием, которое в этом возрасте становится основным условием нравственного развития личности. Во-вторых, у него не возникает представления о том, что родители в равной мере заинтересованы в становлении всей совокупности качеств, которые определяют его успехи в учебе, домашней работе, на занятиях в кружках, спортивных секциях.

В-третьих, отсутствие информации, в каком возрасте возможно становление и развитие определенных нравственных качеств, ведет к тому, что часть родителей пытаются выработать у детей то, к чему они еще не готовы. Это, в частности, проявляется в требовании быть ответственным за все действия, совершаемые в школе, на улице. Однако эта способность формируется к 12–13 годам, когда уровень сознания и самостоятельности обеспечивают умение определять последствия своих поступков. При этом обязательным условием является наличие чувства долга. Понимание связи между долгом и ответственностью существует не у всех родителей, что периодически приводит к конфликтам с детьми, вызванными трудностями формирования этого качества. *«Требуешь от дочери ответственного отношения к учебе, а она думает совсем о другом. Ей важнее с подружками погулять. Как только перешла в седьмой класс, так сразу стала плохо учиться. Что случилось? В начальной школе все было хорошо. Не знаю, что упустили в воспитании»* (жен., 39 лет, один ребенок).

Когда дети становятся подростками, происходят существенные изменения в их нравственном поведении. Появляющиеся в процессе психофизического и интеллектуального развития новые возможности ведут к тому, что они рассматривают себя как взрослого человека, способного самостоятельно определять моральные нормы и правила. У части подростков утверждаются представления о допустимости буллинга, агрессивного поведения для реализации эгоистических интересов [2]. У взрослых возникает необходимость постоянно вносить коррективы в свою воспитательную деятельность в зависимости от того, какие качества оказываются недостаточно сформированными у ребенка для того, чтобы он мог без их помощи находить оптимальные варианты поведения в отношениях с разными людьми.

Исследование показало, что, во-первых, возрастает активность матерей в развитии у подростков уверенности в себе, самоконтроля, чувства долга, милосердия, патриотизма, ответственности. Несколько снижается требовательность к проявлению ими воли, терпения, хотя без этих качеств действовать на основе долга, ответственности по отношению к себе и другим людям, невозможно. Сказывается ограниченность представлений о взаимосвязи этих моральных качеств между собой. Во-вторых, отцы не всегда помогают матерям обеспечить дальнейшее развитие гордости за достижения в учебной и внеучебной деятельности, совести, долга, воли, терпения, уверенности в себе у детей 11–15 лет. Низкая активность отцов в воспитании подростков подтверждается данными других исследователей [3]. Однако наличие именно этих качеств позволяет подростку преодолеть часто возникающий в этом возрасте комплекс неполноценности, желание подражать тем, кто утверждает взрослость с помощью курения, потребления алкогольных напитков, наркотиков. Особые трудности возникают у некоторых отцов в воспитании девочек этого возраста. *«Я не всегда понимаю свою дочь четырнадцати лет. Кажется, умная девочка, а ведет себя... Может поздно явиться домой. Гуляет с кем-то, кого я вообще не знаю. Жена не всегда понимает мои требования, жалеет. Стали часто возникать конфликты по этому поводу»* (муж.,

45 лет, двое детей). Такую ситуацию в воспитании детей разного пола фиксируют исследователи современных подростков. [18]. Гендерная асимметрия в нравственном развитии детей 11–15 лет может привести к отчуждению подростков от родителей, стремлению найти тех, кто не предъявляет к ним какие-либо требования, что усиливает вероятность их аморального, асоциального поведения.

Заключение

Нравственное воспитание в современной семье характеризуется, прежде всего, тем, что родители не имеют четких представлений о том, какие моральные качества следует формировать у детей в том или ином возрасте. Средства массовой информации, учреждения культуры, не оказывают помощь в их определении. Мнение представителей старшего поколения нередко воспринимается как устаревшее, поскольку они росли и жили в другой социокультурной ситуации. Семейное воспитание стало самой закрытой для общественного регулирования сферой жизни человека. Родители вынуждены самостоятельно, реагируя на возникающие при развитии детей проблемы, пытаться преодолевать индивидуализм, вырабатывать у них такие необходимые для каждого индивида качества, как воля, терпение, самоконтроль, чувство долга, ответственности и т. п.

Мужчины, выполняя традиционную для них функцию добытчика средств существования семьи, в меньшей степени участвуют в воспитании детей. Этот вывод подтверждается другими исследователями: «Отцы в среднем в 10 раз меньше времени уделяют своим детям, нежели матери» [4]. Женщины, вырабатывая у ребенка в раннем детстве, начальные навыки культуры взаимодействия с родителями, сверстниками, продолжают заниматься решением более сложных воспитательных задач в дальнейшем его взрослении. При обнаружении различия в представлениях о том, какие моральные качества следует формировать на определенном этапе взросления ребенка, у родителей возникают конфликты, побуждающие искать методы согласования своих требований к ребенку.

Отсутствие у них системы планирования развития детей на основе современных знаний о механизмах их приобщения к нравственной культуре является одной из причин воспроизводства гендерной асимметрии в воспитании. В связи с этим актуальной проблемой становится организация обучения как будущих родителей, так и тех, кто ими является в настоящее время, методам изучения детей, выявления их особенностей, оказывающих существенное влияние на принятие и реализацию моральных требований взрослых. Наличие у матерей и отцов общих знаний о том, как дети на определенных этапах своей социализации приобретают определенные нравственные качества, обеспечит согласованность их воспитательных действий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель Сочинения в 4-х томах. Т.4. М.: Мысль, 2004. 412 с.
2. Буллинг в семье. 2018 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-2724.html> (дата обращения: 15.09.2019).
3. Гафизова Н. Б., Смирнова Д. И. Отцовство как социальный феномен в полных семьях и неполных (вследствие развода) (На примере г. Иваново) // Женщина в российском обществе. 2015. № 3/4 (76/77). С. 67–77.
4. Гурко Т. А. Актуальные проблемы родительства в России. М.: Ин-т социологии РАН, 2013. С. 55–56.

5. Гусейнов А. А. Мораль // Общественное сознание и его формы. М., 1986. С. 142–168.
6. Дьячкова М. А., Томюк О. Н., Шуталева А. В., Дудчик А. Ю. Инклюзивная организационная культура как культура принятия разнообразия и взаимопонимания // Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41). С. 373–385. DOI:10.32744/pse.2019.5.26.
7. Задворнова Ю. С. Дифференциация домашнего труда в российской семье: гендерные стереотипы и современные тенденции // Женщина в российском обществе. 2014. № 1. С. 51–58.
8. Клецина И. С., Иоффе Е. В. Гендерные нормы как социально-психологический феномен: М.: Проспект, 2017. 144 с.
9. Кравченко Ж., Мотеюнайте А. Женщины и мужчины на работе и дома: гендерное разделение труда в России и Швеции // Журнал исследований социальной политики. 2008. № 2. С. 177–200.
10. Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей. Соч. В 7-ми томах. Т. 4. М.: Знание, 1979. С. 45–187.
11. Меренков А. В. Педагогика саморазвития личности. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001. 331 с.
12. Методические рекомендации для органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации по организации курсов для родителей. 2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://nra-russia.ru/glavnaya/roditelskoe-prosveshhenie/normativnye-dokumenty/metodicheskie-rekomendacii-dlya-organov-ispolnitelnoj-vlasti-subektov-rossijskoj-federacii-po-organizacii-kursov-dlya-roditelej.html> (дата обращения: 04.09.2019).
13. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы. (Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761) [Электронный ресурс]. URL: <http://cdk-detstvo.centerstart.ru/sites/cdk-detstvo.centerstart.ru/files/strategiya.pdf> (дата обращения: 10.09.2019).
14. Об утверждении «Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17 октября 2013 года [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/6261> (дата обращения: 07.09.2019).
15. Римащевская Н. М. Гендерные стереотипы и логика социальных отношений // Свободная мысль. 2006. № 3. С. 100–110.
16. Родительское просвещение. 2015 [Электронный ресурс]. URL: <http://nra-russia.ru/glavnaya/roditelskoe-prosveshhenie> (дата обращения: 12.09.2019).
17. Саралиева З. Х. Субинститут родительства в современных семейных системах // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 2 (34). С. 118–123.
18. Саралиева З. Х., Щекотуров А. В. «Я не хочу быть такой девочкой, чтобы посуду всегда мыть»: институциональный анализ гендерной чувствительности подростков поколения «z» // Женщина в российском обществе. 2015. № 3/4 (76/77). С. 45–57.
19. Современная российская семья: противоречия функционирования и развития. Магнитогорск: МаГУ, 2013. 292 с.
20. Сухомлинский В. А. О воспитании. М.: КВАНТА +, 2001. 436 с.
21. Фромм Э. Искусство любви. Минск: ТПЦ «Полифакт», 1990. 80 с.
22. Шакуров Р. Х. Самолюбие детей. М.: Просвещение, 1969. 176 с.
23. Almqvist A. Why most Swedish fathers and few French fathers use paid parental leave: an exploratory qualitative study of parents // *Fathering: A. J. of Theory, Research and Practice about Men as Fathers*. 2008. Vol. 6. № 2. Pp.192–200.
24. Bakeeva E. V. The onto logical sense of the concept of «measure» // *Rivista di Filosofia Neo-Scholastica*. 2017. Vol. 109 (2). Pp. 471–483.
25. Berezovich E., Krivoschapova I. The image of Moscow in the mirror of the Russian and Foreign Languages: Man. Culture. Politics and economy // *Quaestio Rossica*. 2015. Vol. 3 (1). Pp. 129–152.
26. Eisenberg N., Valiente C. Parenting and children's prosocial and moral development // *Handbook of Parenting. Vol. 5: Practical Issues in Parenting / ed. by M. N. Bornstein*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 2002. Pp. 111–142.
27. Gallagher and Mayer, 2006 – Gallagher, K.C., and Mayer, K. Teacher–Child Relationships at the Forefront of Effective Practice, *Young Children*. 2006. Vol. 61(6). Pp. 44–49.
28. Gambles R., Lewis S., Rapoport R. The Myth of Work – Life Balance: the Challenge of Our Time for Men, Women and Societies. Chichester: John Wiley & Sons, 2006. 347 p.
29. Gorbachev O. The Namedni project and the evolution of nostalgia in post-soviet Russia // *Canadian Slavonic Papers*. 2015. Vol. 57 (3-4). Pp. 180–194.
30. Hays S. The Cultural Contradiction of Motherhood. New Haven; London: Yale University Press, 1996. 255 p.
31. Henwood M., Rimmer L., Wicks M. Inside the Family: the Changing Roles of Men and Women. London: Family Policies Studies Centre, 1987. 83 p.
32. Hoffman M. L. Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 326 p.
33. Lynch Sh. A., Simpson C. G. Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*, 2010. № 38(2). Pp. 3–12.
34. Mazur L. Golden age mythology and the nostalgia of catastrophes in post-soviet Russia // *Canadian Slavonic Papers*, 2015. Vol. 57 (3-4). Pp. 213–238.
35. McClelland M. M., Morrison F. J. The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 2003. № 18 (2). Pp. 206–224. doi:10.1016/S0885-2006(03)00026-7.
36. Porshneva O. Image of the German enemy as perceived by Russian army soldiers during World War I // *Quaestio Rossica*. 2014. Vol. 1. Pp. 79–93.

37. Prikazchikova E. I. Lopukhin, A "spiritual knight": A dialogue with power and conscience // *Quaestio Rossica*. 2018. Vol. 6 (3). Pp. 711–726.
38. *The Discipline and Guidance of Children: a Summary of Research* / A. B. Smith, M. Gollop, N. J. Taylor, K. Marshall. Wellington (NZ): Children's Issues Centre and Office of the Children's Commissioner, 2004. 44 p.
39. Ruhm C. Policies to assist parents with young children // *The Future of Children*. 2011. Vol. 21. № 2. Pp. 37–68.

REFERENCES

1. Aristotle. Works: in 4 volumes. Vol. 4. Moscow, Mysl Publ., 2004. (in Russ.)
2. Bulling in family. Available at: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-2724.html> (accessed 15 September 2019). (in Russ.)
3. Gafizova N.B., Smirnova, D.I. The fatherhood as a social phenomenon in complete and incomplete (due to divorce) families (The example of Ivanovo). *Woman in Russian society*, 2015, no. 3/4 (76/77), pp. 67–77. (in Russ.)
4. Gurko T. A. Actual problems of parenthood in Russia. Moscow, Institut sotsiologii RAN, 2013, pp. 55–56. (in Russ.)
5. Huseynov A. A. Morality, Social consciousness and its forms. Moscow, Mysl Publ., 1986, pp. 142–168. (in Russ.)
6. Dyachkova M. A., Tomyuk O. N., Shutaleva A. V., Dudchik A. Yu. Inclusive organizational culture as a culture of acceptance of diversity and mutual understanding. *Perspectives of science and education*, 2019, no. 5 (41), pp. 73–385. DOI: 10.32744/pse.2019.5.26. (in Russ.)
7. Zadvornova I. S. Differentiation of domestic labour in the family: gender stereotypes and current trends. *Woman in Russian society*, 2014, no. 1, pp. 51–58. (in Russ.)
8. Kletsina I. S., Ioffe E. V. Gender norms as socio-psychological phenomenon. Moscow, Prospekt Publ., 2017. (in Russ.)
9. Kravchenko J., Meteunajte A. Women and men at home and at work: the gender division of labour in Russia. *Journal of social policy studies*, 2008, no. 2, pp. 177–200. (in Russ.)
10. Makarenko A. S. Lectures on the education of children. Op. In 7 volumes. Vol. 4. Moscow, Znanie Publ., 1979, pp. 45–187. (in Russ.)
11. Merenkov A. V. Pedagogika samorazvitiya lichnosti [Pedagogy of self-development], Ekaterinburg, Izd-vo Ural. un-ta, 2001. (in Russ.)
12. Methodical recommendations for Executive bodies of the constituent entities of the Russian Federation for organizing courses for parents, 2014. Available at: <http://nra-russia.ru/glavnaya/roditelskoe-prosveshhenie/normativnye-dokumenty/metodicheskie-rekomendacii-dlya-organov-ispolnitelnoj-vlasti-subektov-rossijskoj-federacii-po-organizacii-kurov-dlya-roditelej.html> (accessed 4 October 2019) (in Russ.)
13. The national strategy of actions in interests of children on 2012 – 2017 years, (Decree of the President of the Russian Federation from June 1, 2012 № 761). Available at: <http://cdk-detstvo.centerstart.ru/sites/cdk-detstvo.centerstart.ru/files/strategiya.pdf> (accessed 10 October 2019). (in Russ.)
14. On approval of Federal state educational standard of preschool education. Order of Russian Ministry of education No. 1155 of 17 October, 2013, Available at: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/6261> (accessed 7 September 2019). (in Russ.)
15. Rimashevskaya N. M. Gender stereotypes and social relations logic. *Free thought*, 2006, no. 3, pp. 100–110. (in Russ.)
16. Parent education. 2015. Available at: <http://nra-russia.ru/glavnaya/roditelskoe-prosveshhenie> (accessed 12 September 2019). (in Russ.)
17. Saralieva Z. H. Subinstitute of parenthood in the modern family systems. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N. I. Lobachevskogo*, 2014, no. 2 (34), pp. 118–123. (in Russ.)
18. Saralieva Z. X., Shekoturov A. V. "I don't want to be that girl that always dishes to wash": an institutional analysis of gender sensitivity of the adolescent generation "z". *Woman in Russian society*, 2015, no. 3/4 (76/77), pp. 45–57. (in Russ.)
19. Modern Russian family: contradictions of functioning and development. Magnitogorsk, MaGU Publ., 2013. (in Russ.)
20. Suhomlinski V. A. On education. Moscow, KVANTA Publ., 2001. (in Russ.)
21. Fromm E. The Art of love. Minsk, TPC «Polifakt» Publ., 1990. (in Russ.)
22. Shakurov R. Kh. The pride of children. Moscow, Education Publ., 1969. 176 p. (in Russ.)
23. Almqvist A. Why most Swedish fathers and few French fathers use paid parental leave: an exploratory qualitative study of parents. *Fathering: A. J. of Theory, Research and Practice about Men as Fathers*, 2008, vol. 6, no. 2, pp. 192–200.
24. Bakeeva E. V. The onto logical sense of the concept of «measure». *Rivista di Filosofia Neo-Scolastica*, 2017, vol. 109 (2), pp. 471–483.
25. Berezovich, E., Krivoschapova, I. The image of Moscow in the mirror of the Russian and Foreign Languages: Man. Culture. Politics and economy. *Quaestio Rossica*, 2015, vol. 3 (1), pp. 129–152.
26. Eisenberg N., Valiente C. Parenting and children's prosocial and moral development. *Handbook of Parenting. Vol. 5: Practical Issues in Parenting* / Ed. by M. N. Bornstein. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 2002, pp. 111–142.
27. Gallagher and Mayer, 2006 - Gallagher, K.C., and Mayer, K. Teacher–Child Relationships at the Forefront of Effective Practice. *Young Children*, 2006, vol. 61 (6), pp. 44–49.
28. Gambles R., Lewis S., Rapoport R. The Myth of Work – Life Balance: the Challenge of Our Time for Men. *Women and Societies*. Chichester: John Wiley & Sons, 2006. 347 p.

29. Gorbachev O. The Namedni project and the evolution of nostalgia in post-soviet Russia. *Canadian Slavonic Papers*, 2015, vol. 57 (3–4), pp. 180–194.
30. Hays S. *The Cultural Contradiction of Motherhood*. New Haven; London: Yale University Press, 1996. 255 p.
31. Henwood M., Rimmer L., Wicks M. *Inside the Family: the Changing Roles of Men and Women*. London, Family Policies Studies Centre, 1987. 83 p.
32. Hoffman M. L. *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge, Cambridge University Press, 2002. 326 p.
33. Lynch Sh. A., Simpson C. G. Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*, 2010, no. 38(2), pp. 3–12.
34. Mazur L. Golden age mythology and the nostalgia of catastrophes in post-soviet Russia. *Canadian Slavonic Papers*, 2015, vol. 57 (3–4), pp. 213–238.
35. McClelland M. M., Morrison F. J. The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 2003, no. 18 (2), pp. 206–224. doi: 10.1016/S0885-2006(03)00026-7.
36. Porshneva O. Image of the German enemy as perceived by Russian army soldiers during World War I. *Quaestio Rossica*, 2014, vol. 1, pp. 79–93.
37. Prikazchikova E. I. Lopukhin, A "spiritual knight": A dialogue with power and conscience. *Quaestio Rossica*, 2018, vol. 6 (3), pp. 711–726.
38. *The Discipline and Guidance of Children: a Summary of Research* / A. B. Smith, M. Gollop, N. J. Taylor, K. Marshall. Wellington (NZ): Children's Issues Centre and Office of the Children's Commissioner, 2004. 44 p.
39. Ruhm C. Policies to assist parents with young children. *The Future of Children*, 2011, vol. 21, no. 2, pp. 37–68.

Информация об авторах
Меренков Анатолий Васильевич
(Россия, Екатеринбург)

Профессор, доктор философских наук
Заведующий кафедрой прикладной социологии
Уральский федеральный университет имени первого
Президента России Б.Н. Ельцина
E-mail: anatoly.mer@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5900-0863
Scopus ID: 55819596200

Information about the authors
Anatoly V. Merenkov
(Russia, Ekaterinburg)

Professor, Doctor of philosophy
Head of the Department of applied sociology
Ural Federal University named after the first President of
Russia B. N. Yeltsin
E-mail: anatoly.mer@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5900-0863
Scopus ID: 55819596200



М. В. Клименских, Ю. В. Лебедева, А. В. Мальцев, В. В. Савельев

Психологические факторы эффективного онлайн-обучения студентов

Актуальность исследования обусловлена распространением онлайн-обучения в высшей школе, что стимулирует изучение психологических характеристик успешных в этом формате студентов. Целью стал поиск психологических предикторов эффективности онлайн-обучения. Выборку составили 215 студентов Уральского федерального университета.

Была изучена субъективная оценка результатов онлайн-обучения, в также баллы респондентов из экзаменационных ведомостей онлайн-курсов. Для сбора данных о личностной сфере студентов были использованы следующие методики: многофакторный личностный опросник «Большая пятерка» BigFive (Р. МакКрае и П. Коста); диагностика мотивов учебной деятельности студентов (Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, О. А. Сычев); диагностика доминирующей перцептивной модальности (С. Ефремцева), шкалы прогрессивных матриц Дж. Равена.

Факторный анализ результатов показал, что ключевыми психологическими позициями, влияющими на эффективность студентов в условиях онлайн, являются выраженность внутренней и внешней мотивации, уровень развития интеллекта, доброжелательность, добросовестность и открытость новому опыту, также значение имеет стаж обучения в вузе в целом и на онлайн-курсах в частности.

Полученные результаты говорят о том, что на сегодня одной из наиболее проблемных зон онлайн-курсов является оценка результатов обучения. Выявленные индивидуально-психологические особенности более и менее успешных студентов MOOK являются важной информацией для разработчиков и преподавателей, работающих в этом формате. С опорой на эти данные можно более целенаправленно создавать ситуацию успеха в обучении для различных категорий студентов, то есть обеспечивать принцип адаптивности онлайн-обучения.

Ключевые слова: массовые онлайн-курсы, эффективность обучения, электронное обучение, адаптивное обучение, индивидуальный подход в обучении, психологические характеристики студенчества

Ссылка для цитирования:

Клименских М. В., Лебедева Ю. В., Мальцев А. В., Савельев В. В. Психологические факторы эффективного онлайн-обучения студентов // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 312-321. doi: 10.32744/pse.2019.6.26



M. V. KLIMENSKIKH, JU. V. LEBEDEVA, A. V. MALTSEV, V. V. SAVELYEV

Psychological factors of online–learning efficiency of students

The spread of e-learning in high education stimulates investigation of psychological characteristics of successful students of online courses. The aim of our paper was to find psychological predictors of the effectiveness of online learning. The sample consisted of 215 students of the Ural Federal University.

The personal sphere of students was studied with the help of personality questionnaire Big Five (R. McCrae and P. Costa); diagnosis of students' educational activity motives (T. O. Gordeeva, E. N. Osin, O. A. Sychev); diagnosis of the dominant perceptual modality (S. Efremtseva); scale of progressive matrices by J. Raven (diagnosis of the level of intelligence based on the evaluation of the effectiveness of non-verbal tasks). The results of the respondents expressed attitude to e-learning and their final scores of online courses have been processed with help of factual analysis.

We have found that the main personal characteristics of successful online-students are their intrinsic and extrinsic motivation and level of intelligence, such personal qualities as goodwill and openness to new experience, moreover, the length of study at university and online courses is also important.

The results show that one of the most difficult area of online courses is the evaluation of learning outcomes. The recognition of individual psychological characteristics of more and less successful MOOC-students are important information for creators and university teachers working in this format. This data gives understanding how to make the situation of e-learning success and realize the ideas of adaptive learning.

Key words: massive open online courses, learning efficiency, e-learning, adaptive learning, individual approach in education, psychological characteristics of students

For Reference:

Klimenskikh, M. V., Lebedeva, Ju. V., Maltsev, A. V., & Savelyev, V. V. (2019). Psychological factors of online–learning efficiency of students. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 312-321. doi: 10.32744/pse.2019.6.26

Введение

Поиск путей повышения эффективности обучения является одной из ключевых задач современной образовательной практики. Трансфер в педагогику социально-экономического по своей сути понятия «эффективность» деформировал классические представления об успешности в обучении [1]. А также привнес в психолого-педагогический дискурс идею об эффективности образовательной интервенции как оптимального соотношения результата и потраченных на его достижение ресурсов (материальных, временных, личностных, интеллектуальных и т. д.). Совокупность учреждений образования как конкурентная среда, учащиеся, студенты и родители как потребители, а конкретный цикл лекций, практикум или курс как продукт – такой подход до сих пор смущает многих игроков современного отечественного образовательного рынка. Психологический эффект новизны массовых онлайн-курсов (МООК) некоторое время защищал их от критики различных субъектов образовательного процесса. Однако, стремительный рост количества пользователей электронных курсов, а также их включение в программы государственных образовательных учреждений вывело онлайн-образование в фокус внимания всего общества.

Онлайн-курсы имеют целый ряд преимуществ: доступность [2]; возможность реализации адаптивного обучения; применение современных образовательных технологий [3], позволяющих значительно разнообразить процесс обучения; экономичность и др. Однако, по мнению самих студентов, онлайн-формат пока проигрывает по субъективным ощущениям обучению лицом-к-лицу, прежде всего, за счет отсутствия привычного педагогического общения, риска деперсонализации всего процесса обучения [4]. Именно поэтому важное значение приобретает исследование психологических особенностей слушателей онлайн-курсов, анализ которых позволит сделать онлайн-формат более предпочтительным.

Снижение затрат на достижение учебного успеха также во многом зависит от психологических особенностей обучающихся. Подтверждение этого было обнаружено нами в работах австралийской исследовательницы J. Broadbent, которая выявила большую значимость психологических аспектов по сравнению с активностью и балльной успешностью обучающихся на онлайн-курсах [5]. Определенными штрихами к психологическому портрету успешного «в онлайн» студента являются внутренняя мотивация [6], открытость опыту [7], жизнестойкость и оптимизм [6], высокая самооценка [8], способность к саморегуляции [9] и чувство общности, возникающее благодаря социальной поддержке [10]. Амотивация, напротив, выступает как отрицательный маркер успешности как офлайн [6], так и онлайн-обучения [5], что должно быть учтено при проведении реформ в современных университетах [11; 12; 13]. Большое внимание при исследовании личности успешного студента уделяется когнитивному фактору, где огромное значение имеют педагогические методы и приемы, позволяющие повысить интерес обучающихся к изучаемым предметам [14; 15; 16]. Успешность учебной деятельности считается основным показателем валидации общего интеллекта [17]. Целый ряд исследователей фокусирует внимание на роли самоэффективности в успешности обучения [5; 18].

Такое разнообразие предикторов эффективности ставит задачу выявления наиболее значимых психологических особенностей обучающихся, мешающих или помога-

ющих успешно осваивать онлайн-материал, а также связей их субъективной оценки с итоговыми баллами за курс.

Материалы и методы

Исследование было проведено в Уральском федеральном университете (УрФУ) в 2018 году. Выборку составили 215 студентов, из них 130 девушек и 85 юношей, средний возраст учащихся – 19,6 лет ($SD=2,4$). Респонденты обучаются на 1–5 курсах институтов как гуманитарной, так и технической направленности, входящих в состав вуза. Респонденты слушали онлайн-курсы из профессионального или общеобразовательного цикла дисциплин. Широкий диапазон направлений подготовки студентов и учебных дисциплин обеспечил максимальное соответствие выборочной совокупности реальной ситуации рынка образовательных услуг, который на сегодня отличается разнообразием и демократичностью.

108 респондентов впервые получили опыт прохождения онлайн-курса в вузе, для остальных 107 человек опыт дистанционного обучения составил от 2-х до 4-х предметов (этот показатель был обозначен как «Число предметов»).

В исследовании использовались два вида психологических показателей эффективности обучения на онлайн-курсе: объективные и субъективные. Успешность прохождения курса (объективный показатель эффективности) оценивалась по 100-балльной шкале в соответствии с балльно-рейтинговой системой. В качестве субъективных показателей были взяты оценка студентами пользы данного курса, степени его трудности и приращение знаний в результате прохождения. Для получения субъективных показателей эффективности онлайн-обучения была использована авторская анкета, в которой респонденты оценивали показатели по 10-балльной шкале.

В протокол исследования также вошли демографические данные (пол, возраст, средний балл, полученный студентами в вузе), а также результаты обследования по шести психодиагностическим методикам: многофакторный личностный опросник «Большая пятерка» BigFive (Р. МакКрае и П. Коста); диагностика мотивов учебной деятельности студентов (Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, О. А. Сычев); диагностика доминирующей перцептивной модальности (С. Ефремцева); шкала прогрессивных матриц Дж. Равена (диагностика уровня интеллекта на основе оценки эффективности выполнения невербальных заданий).

В результате методом наименьших квадратов была построена пошаговая модель линейной регрессии, предсказывающая значение эффективности онлайн-обучения по определенному набору факторов. Сами факторы, а также показатель эффективности онлайн-обучения были сконструированы методом факторного анализа для исключения негативных эффектов мультиколлинеарности и упрощения интерпретации полученных данных. Предварительно был применен параллельный анализ для оценки оптимального количества факторов.

Результаты исследования

В результате проведения факторного анализа объективный и субъективные показатели сформировали единый фактор (оптимальное количество факторов было определено методом параллельного анализа), определенный как психологическая эффективность обучения на онлайн-курсе (см. табл. 1).

Таблица 1

Факторная матрица показателей психологической эффективности обучения на онлайн-курсе

Показатель		Факторная нагрузка
Объективный	Балл за онлайн-курс	0,31
Субъективные	Приращение знаний в результате онлайн-курса	0,71
	Польза онлайн-курса	0,80
	Трудность онлайн-курса	-0,49

Преобладание в эффективности обучения субъективных показателей с точки зрения статистических закономерностей может быть связано с их большей изменчивостью, чем изменчивость объективного показателя (см. табл. 2).

Таблица 2

Описательные статистики по показателям психологической эффективности обучения на онлайн-курсе

Показатель		Мах.	Среднее значение	Стандартное отклонение	Коэффициент вариации
Объект.	Балл за онлайн-курс	100	76,94	12,81	17%
Субъективные.	Приращение знаний в результате онлайн-курса	10	4,99	2,67	53%
	Польза онлайн-курса	10	4,30	2,83	66%
	Трудность онлайн-курса	10	5,51	2,87	52%

Вариабельность субъективных оценок можно объяснить разнообразием выборки респондентов и широком диапазоном предметов, которые студенты проходили в режиме онлайн. А вот невысокая изменчивость объективного показателя свидетельствует о том, что процесс оценки результатов обучения по различным курсам в значительной мере схож. Привлекает внимание субъективный показатель трудности курса, входящий в фактор психологической эффективности обучения на онлайн-курсе с отрицательным знаком (см. табл. 1).

Далее для разработки комплекса психологических составляющих эффективности обучения в онлайн-режиме были определены все 26 изучаемых переменных. Из них эксплораторный факторный анализ показал возможность выделения шести факторов (см. табл. 3).

Таблица 3

Факторная матрица предикторов онлайн-обучения

Переменные	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6
Возраст	0,03	0,00	-0,14	-0,21	0,79	0,13
Курс	-0,03	-0,04	-0,11	0,29	0,71	0,15
Средний Балл	0,29	0,16	-0,05	0,08	0,19	0,29
Число Предметов	0,07	-0,01	0,12	0,22	0,62	0,00
Экстраверсия	0,08	-0,21	-0,02	0,42	-0,26	0,42

Доброжелательность	0,09	-0,01	0,06	0,73	0,09	0,07
Добросовестность	-0,06	-0,01	0,01	0,68	0,16	0,14
Нейротизм	-0,12	0,02	0,29	-0,54	-0,07	0,25
Открытость Опыту	0,04	-0,07	-0,09	0,39	-0,26	0,57
Визуал	0,08	0,02	-0,05	0,09	0,08	0,74
Аудиал	0,05	-0,08	0,11	-0,13	0,14	0,67
Кинестетик	0,21	-0,04	0,14	-0,10	0,18	0,57
Познавательная Мотивация	0,83	0,10	-0,35	0,02	-0,01	0,02
Мотивация Достижения	0,85	0,07	-0,16	0,10	0,01	0,12
Мотивация Саморазвития	0,71	0,01	0,36	0,16	-0,02	0,20
Мотивация Самоуважения	-0,05	-0,06	0,84	-0,02	-0,03	0,08
Интроецированная Мотивация	-0,11	-0,02	0,82	0,07	-0,08	0,09
Экстернальная Мотивация	-0,20	0,02	0,84	-0,02	0,01	-0,07
Амотивация	0,82	0,06	-0,27	-0,07	0,05	0,12
Самоконтроль	0,13	-0,01	-0,47	0,44	-0,03	0,01
Серия А теста Равена	0,03	0,37	0,21	0,47	0,07	-0,18
Серия В теста Равена	-0,15	0,57	0,13	0,31	0,03	0,02
Серия С теста Равена	0,20	0,70	-0,11	-0,32	-0,02	-0,13
Серия D теста Равена	0,06	0,76	0,06	0,01	0,08	-0,01
Серия E теста Равена	0,08	0,78	-0,16	-0,06	-0,13	0,03
Общий балл теста Равена	0,10	0,99	-0,03	0,02	-0,02	-0,06

Первый фактор (F 1) можно определить как фактор **внутренней мотивации**. Интересен показатель амотивации, данные по которому противоречат результатам, полученным в литературе [5; 6], тогда как остальные показатели данного фактора подтверждают результаты предыдущих исследований [6]. F 2 может быть определен как фактор **интеллекта**, классический предиктор обучения как в онлайн, так и в офлайн форматах. Высокие положительные нагрузки по третьему фактору (F 3) демонстрируют составляющие **внешней мотивации**, связанные с ориентацией на общественное мнение, чувством долга и чувством вины за плохой результат. F 4 можно определять как собственно **личностные качества**: склонность к кооперации и согласию с другими людьми (доброжелательность), волевая составляющая поведения (добросовестность), а также эмоциональная восприимчивость, тревожность и незащищённость (нейротизм с отрицательным знаком). Пятым фактором (F 5) оказался фактор **учебного стажа**. Так как основной опыт учебной деятельности респонденты получают в формате лицом-к-лицу, тех, кто прослушал два и более онлайн-курсов, можно считать опытными в масштабах вуза. Участники нашей выборки получили достаточно высокие баллы по онлайн-курсам (табл. 1), поэтому можно считать их опыт успешным. И, наконец, F 6 можно обозначить как фактор **открытости опыту**. Все три сенсорно-перцептивные модальности (аудиал, визуал, кинестетик) вошли в один фактор, что говорит об отсутствии среди них приоритетной для онлайн-обучения. Открытость опыту представляется личностной чертой, интегрирующей и направляющей все сенсорно-перцептивные модальности.

Итак, в результате проведенного исследования были получены шесть психологических факторов, влияющих на эффективность учебно-профессиональной деятельности студентов в онлайн-формате.

Обсуждение результатов

Анализ показателей эффективности онлайн-курсов показал достоверную согласованность субъективных и объективных показателей. При этом субъективные показатели отличаются от объективных большей изменчивостью и меньшими значениями. По совокупному мнению студентов, эффективный курс должен быть полезен, обеспечивать приращение знаний, не должен отнимать много ресурсов и обязан завершаться получением высокого балла.

Незначительная изменчивость объективного показателя говорит о недостаточной дифференциации студентов по уровню знаний предмета. Помимо этого важно, чтобы успешность обучения, традиционно измеряемая академической успеваемостью, объективно демонстрировала уровень сформированности соответствующих курсу компетенций. Однако по результатам исследований А. П. Лобанова с соавторами, «оценка компетенций практически не связана с отметками студентов и их самооценкой обучения» [17, с. 304]. Все это ставит проблему разработки более чувствительных и релевантных критериев оценки достижений обучающихся. Это подтверждается одним из наиболее интересных результатов нашего исследования: высокой положительной нагрузкой показателя амотивации, вошедшего в первый фактор (F 1). Иными словами, студенты ориентируются на формальные критерии оценки, ощущая бессмысленность собственной учебной деятельности, свою некомпетентность и беспомощность. Данный феномен несомненно требует дальнейшего изучения.

Формализация процесса обучения подтверждается фактором внешней мотивации, побуждающей к учебе посредством чувства стыда за собственный неуспех и чувства долга перед собой и другими людьми.

Фактор личностных качеств (F 4) включает доброжелательность, добросовестность и высокий нейротизм. Несмотря на индивидуализированность онлайн-формата, склонность к кооперации и сотрудничеству (доброжелательность) является значимым предиктором эффективности онлайн-обучения. Возможно, это связано с отсутствием непосредственного контакта с преподавателем и между обучающимися, что снижает эмоциональную вовлеченность при конкуренции и затрудняет трансляцию собственной позиции, отличающейся от мнения других. Отсутствие прямого контакта с педагогом также снижает степень его контроля за процессом обучения и придает особое значение таким чертам личности обучающегося, как ответственность, обязательность, точность и аккуратность, необходимых для самостоятельной работы. Еще одним интересным результатом нашего исследования является то, что среди предикторов эффективного онлайн-обучения присутствует нейротизм (тревожность и незащищенность, эмоциональная восприимчивость), что усиливает значение внешней мотивации и демонстрирует роль неконструктивных факторов эффективности обучения в онлайн-среде.

Фактор учебного стажа (F 5) значим тем, что личный положительный опыт, приобретаемый в процессе обучения, повышает самооффективность, заставляя прилагать больше усилий для достижения цели. Этот факт необходимо учитывать для создания ситуации успеха у студентов в новом для них формате обучения, начиная с факультативных и более простых дисциплин. Ощущение успеха необходимо ещё

и потому, что оценка трудности курса имеет обратную связь с оценкой его субъективного и объективного результатов, так как у студента нет уверенности в том, что он смог освоить материал полностью.

Последний фактор (F 6) включает сенсорно-перцептивные модальности, среди которых не оказалось ведущей, хотя очевидно, что в формате онлайн-обучения основная информационная нагрузка приходится на зрительную систему, в отличие от обучения лицом-к-лицу, при котором большое значение имеет аудиальная информация. Открытость опыту (любопытность, увлеченность), интегрирует работу всех сенсорно-перцептивных модальностей, направляя их на постижение нового опыта. Человек с высокими показателями открытости опыту легко обучается и онлайн-формат ему близок, так как в самой форме обучения часто используются игровые и интерактивные технологии. Однако эта черта может быть сопряжена с определенной степенью легкомысленности и безответственности, а также склонностью избегать рутинной систематической работы, что может негативно сказаться на результативности обучения. Это значит, что онлайн-курсы должны быть выстроены таким образом, чтобы обучение было наиболее простым и комфортным, но не за счет упрощения контента.

Заключение

В результате факторного анализа были выявлены такие факторы эффективности онлайн-обучения как внутренняя и внешняя мотивация, личностные качества, открытость опыту, интеллект и учебный стаж.

Одной из наиболее значимых проблемных зон онлайн-курсов оказалась оценка результатов обучения. В связи с этим необходимо отметить, что процедура оценки должна претерпеть серьёзные изменения для того, чтобы отметка смогла выполнять информативно-диагностическую и стимулирующе-мотивационную функции.

Еще один примечательный психологический фактор – «открытость опыту», выявленный по итогам психодиагностики успешных «в онлайн» студентов, также подтверждает целесообразность использования инновационных технологий в вузе.

Полученные результаты, в чем-то предсказуемые, а отчасти неожиданные, стимулируют к продолжению исследования, расширению выборки и обогащению психодиагностического инструментария. Однако, даже на данном этапе представленные результаты могут быть полезны при разработке и реализации онлайн-курсов. Знание психологических особенностей онлайн-аудитории – это один из ключевых факторов создания ситуации успеха в обучении и, в конечном итоге, повышения эффективности учебной деятельности в электронном формате.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 17-36-01069 «Исследование психологических предикторов эффективности дистанционного обучения».

ЛИТЕРАТУРА

1. Полат Е. С. К проблеме определения эффективности дистанционной формы обучения // Открытое образование. 2005. № 3. С. 71–77.
2. Shutaleva A., Tomyuk O., Dyachkova M., Novgorodtseva A., Ivanova E. Globalization and the problem of foreign students' integration at a Russian University // EDULEARN19 Proceedings. 2019. pp. 5345–5355. DOI: 10.21125/edulearn.2019.1312 (in English).
3. Shutaleva A. V., Dyachkova M. A., Tomyuk O. N., Ivanova E. V., Melnikova E. V. Case Method as a Pedagogical Education Method for Creative Problem Solution // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Vol. 333. Humanities and Social Sciences: Novations, Problems, Prospects. HSSNPP 2019. pp. 575–579. DOI: 10.2991/hssnpp-19.2019.109 (in English).
4. Виндекер О. С., Голендухина О. А., Клименских М. В., Корепина Н. А., Шека А. С. К вопросу об эффективности дистанционного обучения: исследование представлений // Педагогическое образование в России. 2017. № 10. С. 41–47.
5. Broadbent J. Academic success is about self-efficacy rather than frequency of use of the learning management system // Australasian Journal of Educational Technology. 2016. Vol. 32(4). Pp. 38–49. DOI: 10.14742/ajet.2634 (in English).
6. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 35–45.
7. Кочергина Е. В., Най Дж. В. К., Орёл Е. А. Факторы «Большой пятерки» как психологические предикторы академической успеваемости студентов вузов // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 27. С. 4.
8. Arens A. K., Marsh H. W., Pekrun R., Lichtenfeld S., Murayama K., vom Hofe R. Math self-concept, grades, and achievement test scores: long-term reciprocal effects across five waves and three achievement tracks // Journal of Educational Psychology. 2016. Vol. 109. No. 5. Pp. 621–634. DOI: 10.1037/edu0000163 (in English).
9. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Педагогика. 2016. № 10. С. 13–24.
10. Vayre E., Vonthron A. M. Psychological Engagement of Students in Distance and Online Learning: Effects of Self-Efficacy and Psychosocial Processes // Journal of Educational Computing Research. 2016. Vol. 55. № 2. Pp. 197–218. DOI: 10.1177/0735633116656849 (in English).
11. Williams D., Kluev A. The Entrepreneurial University: Evidence of the Changing Role of Universities in Modern Russia // Industry and Higher Education. 2014. Vol. 28 (4). Pp. 271–280.
12. Merenkov A., Sushchenko A. How university students develop and meet their need for additional education // Voprosy Obrazovaniya, 2016. Vol. 2016 (3). Pp. 204–223.
13. Дьячкова М. А., Томюк О. Н., Шуталева А. В., Дудчик А. Ю. Инклюзивная организационная культура как культура принятия разнообразия и взаимопонимания // Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41). С. 373–385. DOI: 10.32744/pse.2019.5.26
14. Vikulova E. A., Chiglintseva E. S. That multifacet english like: How do you like it? // XLinguae. 2017. Vol. 10(3). P. 348–356.
15. Sudakov I., Bellsky T., Usenyuk S., Polyakova V. V. Infographics and Mathematics: A Mechanism for Effective Learning in the Classroom // PRIMUS. 2016. Vol. 26 (2). Pp. 158–167.
16. Mazur L. The visualization of history: A new turn in the development of historical cognition // Quaestio Rossica. 2015. Vol. 3 (3). Pp. 160–178.
17. Лобанов А. П., Радчикова Н. П., Дроздова Н. В., Воронова А. В. Влияние академических и неакадемических видов интеллекта на учебные достижения студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7. Вып. 4 (28). С. 304–312.
18. Peecharol C., Na-Songkhla J., Sujiva S., Luangsodsai A. (2018) An Exploration of Factors Influencing Self-Efficacy in Online Learning: A Systematic Review // International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2018. Vol. 13. № 9. Pp. 64–86. DOI: 10.3991/ijet.v13i09.8351 (in English).

REFERENCES

1. Polat E. S. On the problem of determining the effectiveness of distance learning. *Open education*, 2005, no. 3, pp. 71-77.
2. Shutaleva A., Tomyuk O., Dyachkova M., Novgorodtseva A., Ivanova E. Globalization and the problem of foreign students' integration at a Russian University. *Proceedings EDULEARN19*, 2019, pp. 5345–5355. DOI: 10.21125/edulearn.2019.1312.
3. Shutaleva A. V., Dyachkova M. A., Tomyuk O. N., Ivanova E. V., Melnikova E. V. Case Method as a Pedagogical Education Method for Creative Problem Solution. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Vol. 333. Humanities and Social Sciences: Novations, Problems, Prospects*. HSSNPP 2019. pp. 575-579. DOI: 10.2991/hssnpp-19.2019.109.
4. Vindeker O. S., Golenduhina O. A., Klimenskih M. V., Korepina N. A., Sheka A. S. The efficiency of distance learning: research of attitude to distance learning. *Pedagogical education in Russia*, 2017, vol. 10, pp. 41–47. (in Russ.)
5. Broadbent J. Academic success is about self-efficacy rather than frequency of use of the learning management system. *Australasian Journal of Educational Technology*, 2016, vol. 32 (4), pp. 38–49. DOI: 10.14742/ajet.2634
6. Gordeyeva T. O., Sychev O. A., Osin E. N. Internal and external educational motivation of students: their sources and influence on psychological well-being. *Voprosy Psichologii*, 2013, no. 1, pp. 35–45. (in Russ.)
7. Kochergina E. V., Naj Dzh. V. K., Orel E. A. Factors of the Big five as psychological predictors of academic performance of University students. *Psychological research*, 2013, vol. 6 (27), p. 4. (in Russ.)

8. Arens A. K., Marsh H. W., Pekrun R., Lichtenfeld S., Murayama K., vom Hofe R. Math self-concept, grades, and achievement test scores: long-term reciprocal effects across five waves and three achievement tracks. *Journal of Educational Psychology*, 2016, vol. 109 (5), pp. 621–634. DOI: 10.1037/edu0000163
9. Morosanova V. I. Conscious self-regulation as a psychological resource to achieve educational and professional goals. *Pedagogy*, 2016, no. 10, pp. 13–24. (in Russ.)
10. Vayre E., Vontron A. M. Psychological Engagement of Students in Distance and Online Learning: Effects of Self-Efficacy and Psychosocial Processes. *Journal of Educational Computing Research*, 2016, vol. 55 (2), pp. 197–218. DOI: 10.1177/0735633116656849
11. Williams D., Kluev A. The Entrepreneurial University: Evidence of the Changing Role of Universities in Modern Russia. *Industry and Higher Education*, 2014, vol. 28 (4), pp. 271–280.
12. Merenkov A., Sushchenko A. How university students develop and meet their need for additional education. *Voprosy Obrazovaniya – Educational Studies*, 2016, vol. 2016 (3), pp. 204–223.
13. Dyachkova M. A., Tomyuk O. N., Shutaleva A. V., Dudchik A. Yu. Inclusive organizational culture as a culture of acceptance of diversity and mutual understanding. *Perspectives science and education*, 2019, no. 5 (41), pp. 373–385. DOI: 10.32744/pse.2019.5.26 (in Russ.)
14. Vikulova E. A., Chiglintseva E. S. That multifacet english like: How do you like it? *XLinguae*, 2017, vol. 10(3), pp. 348-356.
15. Sudakov I., Bellsky T., Usenyuk S., Polyakova V.V. Infographics and Mathematics: A Mechanism for Effective Learning in the Classroom. *PRIMUS*, 2016, vol. 26 (2), pp. 158–167.
16. Mazur L. The visualization of history: A new turn in the development of historical cognition. *Quaestio Rossica*, 2015, vol. 3 (3), pp. 160–178.
17. Lobanov A. P., Radchikova N. P., Drozdova N. V., Voronova A. V. Influence academic and non-academic intelligences on learning achievements of students. *Proceedings of the Saratov University. New series. Akmeology of education series. Developmental psychology*, 2018, vol. 7(4), pp. 304–312. (in Russ.)
18. Peechapol C., Na-Songkhla J., Sujiva S., Luangsodsai A. An Exploration of Factors Influencing Self-Efficacy in Online Learning: A Systematic Review. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2018, vol. 13(9), pp. 64–86. DOI: 10.3991/ijet.v13i09.8351

Информация об авторах

Клименских Марина Владимировна
(Россия, Екатеринбург)

Доцент, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
образования

Уральский федеральный университет имени первого
Президента России Б. Н. Ельцина
E-mail: marina.klimenskikh@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-9920-4470

Лебедева Юлия Владимировна
(Россия, Екатеринбург)

Кандидат психологических наук, доцент кафедры
педагогике и психологии образования
Уральский федеральный университет имени первого
Президента России Б. Н. Ельцина
E-mail: ljulia1@rambler.ru
ORCID ID: 0000-0003-3259-6294

Мальцев Алексей Владимирович
(Россия, Екатеринбург)

Доцент,
кандидат биологических наук,
доцент кафедры общей и социальной психологии
Уральский федеральный университет имени первого
Президента России Б. Н. Ельцина
E-mail: A.V. Maltsev@urfu.ru
ORCID ID: 0000-0001-8097-7863

Савельев Владимир Вадимович
(Россия, Екатеринбург)

Старший преподаватель кафедры клинической
психологии и психофизиологии
Уральский федеральный университет имени первого
Президента России Б. Н. Ельцина
E-mail: bbsav91@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7457-5355

Information about the authors

Marina V. Klimenskikh
(Russia, Ekaterinburg)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pedagogy and
Psychology of Education

Ural Federal University named after the First President
of Russia B. N. Yeltsin
E-mail: marina.klimenskikh@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-9920-4470

Julia V. Lebedeva
(Russia, Ekaterinburg)

PhD in Psychological Sciences, Associate Professor of the
Department of Pedagogy and Psychology of Education
Ural Federal University named after the First President
of Russia B. N. Yeltsin
E-mail: ljulia1@rambler.ru
ORCID ID: 0000-0003-3259-6294

Alexey V. Maltsev
(Russia, Ekaterinburg)

Associate Professor, PhD in Biological Sciences, Associate
Professor of the Department of General and Social
Psychology
Ural Federal University named after the First President
of Russia B. N. Yeltsin
E-mail: A.V. Maltsev@urfu.ru
ORCID ID: 0000-0001-8097-7863

Vladimir V. Saveliev
(Russia, Ekaterinburg)

Senior Lecturer, Department of Clinical Psychology and
Psychophysiology
Ural Federal University named after the First President
of Russia B. N. Yeltsin
Email: bbsav91@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7457-5355



А. В. КАРПОВ

Метакогнитивные детерминанты психического выгорания в профессиональной деятельности

Цель исследования предполагала раскрытие и объяснение специфики детерминационного влияния факторов метакогнитивного плана на развитие синдрома психического выгорания в профессиональной деятельности субъект-субъектного класса. Эмпирическое исследование реализовано на двух основных и взаимодополняющих друг друга уровнях. Во-первых, на аналитическом уровне исследования, направленном на определение и интерпретацию их частных взаимосвязей и взаимовлияний. Во-вторых, на структурном уровне, направленном на выявление особенностей и закономерностей целостной организации метакогнитивных факторов как комплексной детерминанты управленческой деятельности.

В соответствии с целью исследования применен комплекс исследовательских и психодиагностических методик, разработанных в современном метакогнитивизме, а также ряд авторских методик. Были выявлены статистически значимые взаимосвязи индивидуальной меры развития факторов метакогнитивного плана и выраженности синдрома психического выгорания ($p < 0,05$). Получен ряд новых, не описанных до настоящего времени данных и закономерностей, вскрывающих и объясняющих достаточно общую закономерность, состоящей в существовании значимого влияния факторов метакогнитивного плана на динамику и уровень выраженности синдрома психического выгорания в профессиональных деятельности, принадлежащих к классу субъект-субъектных. Вскрыта и проинтерпретирована ведущая роль средств и механизмов структурной организации метакогнитивных детерминант как факторов развития синдрома психического выгорания.

В заключении делается вывод о том, что при повышении степени выраженности синдрома психического выгорания происходит значимая деструкция всей совокупности факторов метакогнитивного плана. Это в свою очередь, является предпосылкой для снижения эффективности метакогнитивной регуляции деятельности и ее результативных параметров. Показано также, что происходящая деструкция системы метакогнитивных детерминант, наряду с ее отрицательной ролью, выполняет, и определенную позитивную функцию: она выступает компенсаторным механизмом, поскольку происходящее в результате ее действия снижение детерминационной роли метакогнитивных факторов приводит и к уменьшению их влияния на развитие данного синдрома.

Ключевые слова: метакогнитивные детерминанты, рефлексивность, профессиональная деятельность, психическое выгорание, деперсонализация, эмоциональное истощение, редукция достижений, интеграция, дифференциация, структурная организация

Ссылка для цитирования:

Карпов А. В. Метакогнитивные детерминанты психического выгорания в профессиональной деятельности // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 322-337. doi: 10.32744/pse.2019.6.27



A. V. KARPOV

Metacognitive determinants of mental burnout in professional activity

The main purpose of this research is to reveal and interpret determination specifics of metacognitive factors that affect the mental burnout syndrome in a subject-subject professional activity class. Empirical part of the research combines two main and complementary levels. First, the analytical study level aimed to identify and interpret their particular relationships and interactions. Second, the structural study level aimed to identify features and peculiarities of a holistic organization of metacognitive factors as a complex determinant of management activity.

According to the study issue, a set of research and psychodiagnostic techniques was applied. In particular, basic research and psychometric techniques developed in modern metacognitivism, and a number of private (individual) methods. Relationships between the level of development of metacognitive factors and the level of burnout syndrome were revealed ($p < 0,05$). The article substantiates the position that the main factors of the metacognitive plan are significant determinants of the development and severity of the syndrome of mental burnout in professional activities belonging to the subject-subject class. The key role of means and mechanisms of the metacognitive structural organization as factors to determine the burnout syndrome was identified.

The findings of the study discussed. The data analysis provide that between the degree of metacognitive support of the activity and the measure of representation of the syndrome of mental burnout can be established relations of compensatory type. There is not only a determinative effect of metacognitive factors for burnout syndrome development but also a significant inverse effect. It consists in the fact that with an increase in the severity of the syndrome of mental burnout, significant destruction of the entire set of metacognitive factors occurs, which in turn is a prerequisite for reducing the effectiveness of metacognitive regulation of activity and its efficient parameters.

Key words: metacognitive determinants, reflexivity, professional activity, mental burnout, depersonalization, emotional exhaustion, reduction of achievements, integration, differentiation, structural organization

For Reference:

Karpov, A. V. (2019). Metacognitive determinants of mental burnout in professional activity. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 322-337. doi: 10.32744/pse.2019.6.27

Введение

Проблема психического выгорания (burnout) личности характеризуется сочетанием высокой теоретической значимости со столь же ярко выраженной практической важностью. Так, в теоретическом плане ее исследование в существенной степени содействует разработке целого ряда фундаментальных психологических проблем. Это, в частности, *проблема личности*, поскольку феномен психического выгорания выступает одним из важнейших проявлений личностных деформаций и профессиональных деструкций личности [1; 2]. Это, далее, и *проблема профессионализации*, поскольку данный феномен, будучи органически сопряженным с общим процессом профессионализации, во многом обуславливает его, детерминируя, в частности, его различные траектории и «сценарии» [3-6]. Это и *проблема психических состояний*, так как именно развитие данного феномена обуславливает генезис не только ситуативных состояний негативной тональности, но и посредством их генерализации приводит к формированию на их основе более обобщенных надситуативных личностных образований также негативной тональности [7-9]. В практическом отношении важность данной проблемы обусловлена тем, что феномен психического выгорания является значимой и ярко представленной негативной детерминантой как процессуальных характеристик, так и результативных параметров профессиональной деятельности, а также имеет столь же явно выраженное негативное воздействие и на личность самого ее субъекта. Особую значимость проблема психического выгорания личности как деструктивного фактора эффективности профессиональной деятельности обретет в современных условиях в связи с усложнением многих сторон профессиональной и социальной сферы общества [3; 10]. Помимо снижения экономических показателей профессиональной деятельности, синдром выгорания провоцирует нарушения трудовой дисциплины и повышение степени заболеваемости профессионалов [8; 10; 11].

В связи с этим, вполне закономерно, что данный феномен к настоящему времени отнюдь «не обделен вниманием» исследователей, а спектр исследований по нему достаточно широк. В этой связи следует отметить работы как более общего плана, раскрывающие главные закономерности данного явления и содержащие различные варианты обобщенных концепций в этой области [2; 3; 12], так и большое число исследований более частного характера [7; 8; 10; 12-18]. Последние направлены на раскрытие относительно локальных аспектов и закономерностей, связанных с данным феноменом, а также на его спецификацию в различных видах и типах профессиональной и учебной деятельности. Во всех этих и многих иных исследованиях получен ценный материал как теоретического плана, так и прикладного характера, во многом способствующий лучшему пониманию феномена психического выгорания и его генезиса.

Вместе с тем, как это свойственно всем, действительно, важнейшим проблемам, она до сих пор характеризуется достаточно очевидными перспективами ее дальнейшей разработки; является открытой» для новых исследований, поскольку целый ряд ее значимых аспектов все еще остается недостаточно изученными. Так, в частности, данное обстоятельство проявляется уже в одном из наиболее очевидных и широко представленных планах данной проблемы – в плане обусловленности феномена психического выгорания собственно *субъектными детерминантами* в целом и личностными *качествами*, в частности. Многие из них к настоящему времени, действительно,

уже раскрыты в аспекте их детерминационного влияние на данный феномен. Однако, как показал специально проведенный нами анализ, многие из них остаются не вовлеченными пока в сферу исследований [19]. Причем, очень характерно то, что к их числу принадлежат, в основном, наиболее обобщенные и генерализованные, то есть *интегративные* по своей природе личностные и индивидуальные качества [20]. Одним из них является свойство *рефлексивности*, которое лишь недавно стало предметом изучения в связи с феноменом выгорания [19; 20; 21]. При этом очень показательно, что его изучение, осуществленное, в частности, в выполненном под нашим руководством исследовании [21], вскрыло очень существенное и многоплановое влияние рефлексивности на динамику и качественное своеобразие данного феномена. Кроме того, данное исследование создало и своеобразный прецедент, поскольку показало (и доказало) не только необходимость, но и очевидную конструктивность обращения именно к наиболее обобщенным, интегративным качествам и процессам как детерминантам синдрома психического выгорания.

Кроме того, оно может и должно рассматриваться как своего рода «стартовая позиция» для дальнейшего - более широкого и углубленного исследования детерминант рефлексивного плана на данный феномен, открывая для этого новые перспективы и создавая необходимые предпосылки, но одновременно и вскрывая определенную ограниченность уже осуществленного в работе исследования. Дело в том, что современная трактовка самих рефлексивных процессов и качеств уже выходит далеко за пределы традиционного понимания самой рефлексии и рефлексивности как преимущественно (или даже – исключительно) *когнитивных* образований. Как показывают многочисленные исследования в данной области, наряду с собственно когнитивным «измерением» рефлексии, существуют и иные ее «измерения» и модусы. Это, в частности, регулятивная и эмоциональная рефлексия, ауто- и социорефлексия и др. Наконец, в плане дальнейшей разработки данной проблемы очень важно и то, что вовлечение в сферу исследования все новых и новых детерминант рефлексивного плана, фактически, переводит всю эту проблему на более обобщенный уровень разработки: она выступает как проблема определения закономерностей детерминационного влияния на психическое выгорание совокупности факторов *метакогнитивного* плана. Наконец, обращение к целому спектру такого рода детерминант, то есть к их множеству, позволяет перейти и на уровень *структурного* исследования, а в перспективе – преодолеть одну из наиболее характерных негативных особенностей исследований в данной области – преимущественно *аналитический* характер ее разработки. В еще более общей перспективе это очевидным образом может содействовать и решению двух важных задач методологического плана. Во-первых, трансформации аналитической стадии разработки данной проблемы в системную. Во-вторых, синтезу проблематики психического выгорания с одним из наиболее современных и перспективных направлений современной общей и когнитивной психологии – с метакогнитивизмом.

Наконец, следует отметить и еще одну «линию» общей эволюции данной проблемы – вовлечение в сферу исследований все более сложных, но одновременно – и богатых содержанием видов и типов профессиональной деятельности. Именно в них данный феномен, а также его генезис, равно как и его детерминанты, представлены наиболее рельефно. Наиболее очевидным среди них по понятным причинам является деятельность *управленческого* типа; именно это, собственно говоря, и обусловило собой тот факт, что ее исследования в данном плане уже частично осуществлены [6; 8; 9]. Вместе с тем, целый ряд иных – также важных и сложных, а одновременно – и

богатых содержанием и социально-значимых видов профессиональной деятельности пока остается недостаточно исследованными в данном отношении. К ним относятся, прежде всего, образовательная деятельность, целый спектр профессий в сфере здравоохранения, в сервисной и рекреационных областях и др. Все они объединяются тем общим и, по существу, атрибутивным признаком, что относятся к классу *субъект-субъектных* видов деятельности. Другими словами, эта линия общей эволюции данной проблемы состоит в том, чтобы рассмотреть ее по отношению уже не только к какому-либо *одному* виду профессиональной деятельности, а по отношению к *классу* субъект-субъектных деятельностей как таковому. В этих целях необходимо, в первую очередь, расширить спектр исследуемых видов деятельности, принадлежащих к данному классу, а затем попытаться обобщить полученные при этом материалы. В свою очередь, это означает, что необходимо раскрыть особенности детерминация данного феномена в этом классе деятельностей именно факторами метакогнитивного плана. Поэтому выборка, на основе которой следует проводить такого рода исследования, с необходимостью должна быть принципиально гетерогенной и включать в себя представителей нескольких основных видов, входящих в класс субъект-субъектных деятельностей.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, становится очевидной необходимость приоритетного исследования метакогнитивных детерминант психического выгорания в деятельности, принадлежащих к классу субъект-субъектных видов, поскольку именно к ним приводит общая логика эволюции данной проблемы, но именно они остаются пока наименее раскрытыми в ней. Это и выступило основной *целью* данной работы. В свою очередь, это означает, что исходная и основная проблема субъектных детерминант синдрома психического выгорания должна быть подвергнута своего рода «двуединому расширению» в плане ее постановки и аналогичному – также двойному концептуальному обобщению в плане интерпретации получаемых результатов. Во-первых, круг этих детерминант должен быть расширен за счет включения в него относительно наиболее сложных по старению и интегративных по природе детерминант и качеств в целом и рефлексивности (к которым и принадлежат с очевидностью все факторы метакогнитивного плана). Во-вторых, в сферу исследования их детерминационного влияния должны быть включены, наряду с управленческой, и иные виды деятельности, принадлежащие к субъект-субъектному классу.

Материалы и методы

Реализация данной цели предполагает необходимость получения двух массивов первичных эмпирических данных. Во-первых, данных, характеризующих уровень и качественное своеобразие синдрома психического выгорания у лиц, входящих в выборку исследования. Для этого использовалась методика Maslach Burnout Inventory (MBI); русскоязычная версия - В.Е Орёл, А.А. Рукавишников [22; 23]. Во-вторых, данных об индивидуальной мере развития совокупности основных факторов метакогнитивного плана. В этих целях диагностировались следующие основные факторы (с указанием конкретных методик их диагностики). Метакогнитивная *включенность в деятельность* (посредством методики Meta-cognitive Awareness Inventory (Г. Шроу, Р. Деннисон [24] – МАI). Интегральный показатель развития *общей рефлексивности* (по методике диагностики рефлексивности [25] – ИРФ). Выраженность *социорефлексии* (по соответствующей субшкале методики диагностики рефлексии М. Гранта (по

[26]) – СРФ). Самооценка степени сформированности *метакогнитивного поведения* (по методике Д. ЛаКоста (по [26]) – МП). Индивидуальная мера развития метамышления как базового метакогнитивного процесса (по разработанной в [26] методике – ММ); Мера и характер «*знаний о мониторинге*» метакогнитивного мониторинга (по методике МОЗМ З. Тобиас [27] – ЗМ). Сформированность *мотивационных* метакогнитивных стратегий (по методике MSLQ (по [18]) – (ММС). Степень сформированности процессов *метаэмоционального* контроля (по соответствующей шкале из методики «Комплексный опросник метакогнитивного потенциала личности» [26] – МЭК).

Подчеркнем, что в этой совокупности представлены факторы не только собственно *когнитивного* плана (метамышление), но и факторы регулятивной направленности (шкала метакогнитивного поведения). Представлена не только *саморефлексия* (ИРФ), но и противоположная ей по функциональной направленности *социорефлексия* (СРФ). Предусмотрены не только традиционные модусы рефлексии – когнитивный и регулятивный, но и иные ее формы – в сфере *мотивационного* обеспечения (ММС) и *эмоционального* контроля (МЭК). Кроме того, представлены не только факторы операциональной – собственно процессуальной направленности, но и их итоговые – так называемые «*знаниевые*» проявления (в виде процедуральных знаний, то есть «*знаний о мониторинге*» - ЗМ). Тем самым, данная совокупность в существенной мере гомоморфна основным классам психических процессов (когнитивных, эмоциональных, мотивационных, регулятивных). Следовательно, она достаточно репрезентативна в плане отображения в ней их общей структурной организации в целом.

Наряду с этим, необходимо специально отметить еще одно существенное в методическом плане обстоятельство. При отборе методик мы руководствовались и тем, что они обязательно должны включать в себя процедуры перевода «сырых» тестовых оценок в стеновые показатели. Лишь на основе этого возможна последующая корректная *агрегация* показателей по всей совокупности методик, что, в свою очередь, необходимо для определения *общей степени* метакогнитивного контроля за деятельностью. Данное положение представляется достаточно принципиальным, в связи с чем на нем следует остановиться несколько подробнее. Дело в том, что в последнее время и в самом метакогнитивизме, и в смежных с ним областях возник ряд сходных в семантическом отношении терминов и понятий, призванных зафиксировать следующий важный факт. Наряду с частными, локальными детерминационными проявлениями метакогнитивного плана, существуют и их *интегративные* эффекты, обобщенные проявления в форме комплексных образований и качеств и их влияния на деятельность и поведение. Они по-разному обозначаются, но имеют в целом достаточно близкий смысл. В частности, это понятие «метакогнитивного мониторинга», в котором фиксируется *процессуальный* аспект интегративного действия таких факторов [24; 27]. Это, далее, понятие «агенсу», в котором фиксируется определенное – но также интегративное по своей природе метакогнитивное *состояние* [27-29]. Это и понятие метакогнитивной сферы личности, в которой синтезированы уже, в основном, определенные индивидуальные *качества* метакогнитивной направленности [26]. Это, наконец, понятия «метакогнитивного потенциала» и «метакогнитивной одаренности», в которых отражена уже в большей мере связь метакогниций с категорией *способностей* [26; 27; 28; 30] и пр.

Вместе с тем, до настоящего времени не сложилось какого-либо единого и общепринятого понятия для обозначения эффектов комплексного действия такого рода факторов. В свою очередь, это, разумеется, порождает трудности терминологического

плана, которые зачастую заставляют использовать понятия описательного плана при характеристике влияния всего комплекса метакогнитивных детерминант на деятельность и ее субъекта. На наш взгляд, не исключено, что в качестве такого рода обобщающего понятия может быть использован максимально нейтральный и ненагруженный семантическими оттенками, но в то же время, и достаточно обобщенный термин «*метакогнитивности личности*» – по аналогии, скажем, а такими терминами, как интеллектуальность, эмоциональность, рефлексивность и пр. Он отражает меру «вторичного» когнитивного (и иного) контроля за деятельностью и поведением, причем – меру генерализованную и являющуюся уже не только операционным образованием, но и личностным качеством – также «вторичным» по генезису и интегративным по структуре. Настоятельная необходимость в таком обобщенном конструкте, фиксирующем интегративное действие всей совокупности метакогнитивных факторов, связана с еще одним – объективным и очень важным обстоятельством. Дело в том, что все они в реальности оказывают свое влияние на деятельность не автономно – «не сами по себе», а именно целостно, то есть во всем их комплексе, который, в свою очередь, по-видимому, структурирован на основе определенных, но не известных пока закономерностей. И именно этот комплекс (а не отдельные факторы), по всей вероятности, оказывает определяющее влияние не только на процессуальные характеристики и результативные параметры деятельности, но и на динамику и содержание синдрома психического выгорания.

Выборку ($n = 125$) в равной пропорции, то есть по 25 человек, составили следующих репрезентативных и значимых видов профессиональной деятельности, входящих в класс субъект-субъектных видов: учителя-предметники средних школ, преподаватели вузов, руководители среднего и высшего звена управления, врачи-терапевты, фронт-офисные операторы сервисного предприятия «Ростелеком».

В ходе исследования, далее, была реализована и методология *структурно-психологического анализа*, предполагающая, как известно, определенную последовательность ряда специфических исследовательских процедур. Так, она включает известный метод «полярных групп», предполагающий дифференциацию выборки на «полярные» (контрастные) группы с последующей дифференцированной обработкой и сравнительным анализом данных в них по определенному критерию. В нашем случае им выступала степень выраженности синдрома психического выгорания, с одной стороны, и степень выраженности всей совокупности факторов метакогнитивного плана, с другой. Далее, он предполагает реализацию процедуры многомерного корреляционного анализа. Она включает в себя метод определения матриц интеркорреляций исследуемых параметров (в нашем случае – основных метакогнитивных факторов); метод построения структурограмм значимо коррелирующих параметров; метод вычисления индексов структурной организации (см. далее), метод χ^2 для определения гомогенности-гетерогенности матриц интеркорреляций; метод «корреляционного отношения» (η^2) для выявления возможных детерминационных, то есть, фактически, причинно-следственных связей между изучаемыми явлениями. Напомним, что сущность метода определения *индексов* структурной организации (в нашем исследовании – основных метакогнитивных параметров) состоит в следующем. К ним относятся, как известно, индекс когерентности структуры (ИКС), индекс дивергентности (дифференцированности) структуры (ИДС) и индекс организованности структуры (ИОС). Индекс когерентности структуры параметров определяется как функция числа положительных значимых связей в структуре и степени их значимости; индекс дивергентности структуры

(ИДС) – как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре; индекс организованности структуры (ИОС) – как функция соотношения общего количества положительных и отрицательных связей, а также их значимости [21]. При этом учитываются связи, значимые при $p = 0,01$ приписывается «весовой» коэффициент 3 балла, при $p = 0,05$ приписывается «весовой» коэффициент 2 балла [31]. Полученные по всей структуре «веса» суммируются, что и дает значения указанных индексов. Такой метод позволяет, как известно, выявить и охарактеризовать детерминацию какого-либо явления не только в плане его аналитических, «единичных» связей с отдельными индивидуальными качествами, но и в плане его комплексной – структурной обусловленности их целостными подсистемами.

Результаты исследования и их обсуждение

Вся совокупность полученных результатов может быть структурирована в соответствии с основными целями и задачами данной работе в несколько основных групп. Так, первая их группа включает результаты наиболее *обобщенного* характера, полученные при определении связи между двумя основными исследуемыми конструктами – степенью выраженности синдрома психического выгорания, с одной стороны, и *общей* мерой сформированности всей совокупности исследованных метакогнитивных параметров, а также каждого из них *в отдельности*, с другой. В таблице представлены данные корреляционного анализа этих двух конструктов.

Таблица

Коэффициенты корреляции интегрального показателя психического выгорания с метакогнитивными параметрами и их общей совокупностью¹

П	МАИ	ИРФ	СРФ	МП	ММ	ЗМ	ММС	МЭК	Σ
р	р=0,05	р=0,01	р=0,10	–	р=0,05	р=0,20	–	р=0,01	р=0,01

Их анализ позволяет зафиксировать следующие основные результаты. Во-первых, наиболее принципиальное значение, на наш взгляд, имеет тот факт, что между *общей* степенью выраженности синдрома психического выгорания и *общей* мерой сформированности всей совокупности метакогнитивных параметров существует значимая корреляционная связь, прием, на достаточно высоком уровне значимости ($p = 0,01$). Следовательно, уже этот результат подтверждает априорные ожидания, положенные в основу замысла всей данной работы, согласно которым, факторы метакогнитивного плана могут выступать значимыми детерминантами развития данного синдрома. Кроме того, можно видеть, что и большинство локальных корреляций – между параметрами метакогнитивной сферы в отдельности со степенью выраженности психического выгорания также являются значимыми. Следовательно, они и сами по себе также оказывают на него свое относительно автономное влияние. Однако, не менее существенно и то, что степень тесноты такой связи закономерно различна в зависимости от функциональной направленности самих этих параметров. Можно видеть, что она выше,

¹ Обозначения: МАИ - метакогнитивная включенность в деятельность, ИРФ - интегральный показатель развития рефлексивности, СРФ - социорефлексия, МП - самооценка степени сформированности метакогнитивного поведения, ММ - индивидуальная мера развития метамышления, ЗМ - «знания о мониторинге», ММС - сформированность мотивационных метакогнитивных стратегий, МЭК - степень сформированности процессов метаэмоционального контроля, Σ - общая степень развития всех метакогнитивных параметров

как правило, по отношению к параметрам собственно когнитивной и эмоциональной направленности, но ниже по отношению к параметрам регулятивной, мотивационной и процедуральной направленности. Следовательно, можно, по-видимому, считать, что различные параметры метакогнитивного плана оказывают, хотя и принципиально сходное, то есть фасилитирующее воздействие на развитие данного синдрома, но само это влияние дифференцируется по интенсивности. Оно выше по отношению ко всем «нерегулятивным» аспектам мониторинга и ниже по отношению к го собственно регулятивным проявлениям.

Во-вторых, следует, конечно, учитывать, что «простые» корреляции фиксируют лишь сам факт связи двух переменных как таковой, но не вскрывают и не объясняют ее причин и возможных *детерминационных* отношений. Эта задача с существенно большей степенью адекватности может быть решена, как известно, посредством другого метода – метода «корреляционного отношения» (η^2). Известно также, что он определяется в двух вариантах. Во-первых, это коэффициент, вскрывающий меру детерминации первой переменной по отношению ко второй: в нашем случае – это детерминация степени выраженности синдрома выгорания со стороны всей совокупности метакогнитивных параметров (он обозначается как $\eta^2_{\text{МК/СПВ}}$)¹. Во-вторых, это коэффициент, вскрывающий обратную детерминацию – степени выраженности самой совокупности метакогнитивных факторов со стороны синдрома психического выгорания (он обозначается как $\eta^2_{\text{СПВ/МК}}$). Произведенные расчеты показали, что первый из этих коэффициентов ($\eta^2_{\text{МК/СПВ}}$) является значимым на уровне $p = 0,05$, а второй ($\eta^2_{\text{СПВ/МК}}$) – нет, поскольку эта связь прослеживается лишь на уровне тенденции (то есть на $p = 0,20$). Следовательно, на основе этого также можно сделать заключение достаточно принципиального и общего плана. По-видимому, между выраженностью синдрома психического выгорания и мерой сформированности совокупности метакогнитивных параметров, действительно, существуют детерминационные отношения. Они, однако, носят асимметричный характер: метакогнитивная сфера, действительно, является значимой и достаточно сильной детерминантой генезиса синдрома психического выгорания, тогда как сам он в существенно меньшей степени виляет на уровень представленности.

Таким образом, был реализован первый этап (и уровень) исследования – *аналитический*, ориентированный, в основном, на раскрытие роли тех или иных факторов и детерминант метакогнитивного плана в развитии синдрома психического выгорания в отдельности, в относительно автономном виде. Вместе с тем, хорошо известно, что данный уровень (и, соответственно, этап) является лишь одним – причем, первым и исходным. Он обычно трансформируется в иной, уже более совершенный и «мощный» по своим эвристическим возможностям уровень – *структурный*. В процессе его реализации были получены следующие основные результаты.

Во-первых, вся выборка была дифференцирована методом «полярных групп» на подгруппы с относительно наименьшей и относительно наибольшей степенью развитости всей совокупности исследованных параметров метакогнитивного плана. После этого в каждой из подгрупп были рассчитаны матрицы интеркорреляций трех основных «составляющих» синдрома психического выгорания (а также общей степени его выраженности), а на их основе, далее, построены соответствующие структурограммы. Затем по каждой структурограмме рассчитывались структурные индексы (см. рисунок).

1 При этом следует помнить, что данный метод не тождественен, разумеется, полному раскрытию собственно детерминационных – причинно-следственных связей между исследуемыми показателями. Однако, как известно, он в значительной степени позволяет приблизиться к такому раскрытию [28].

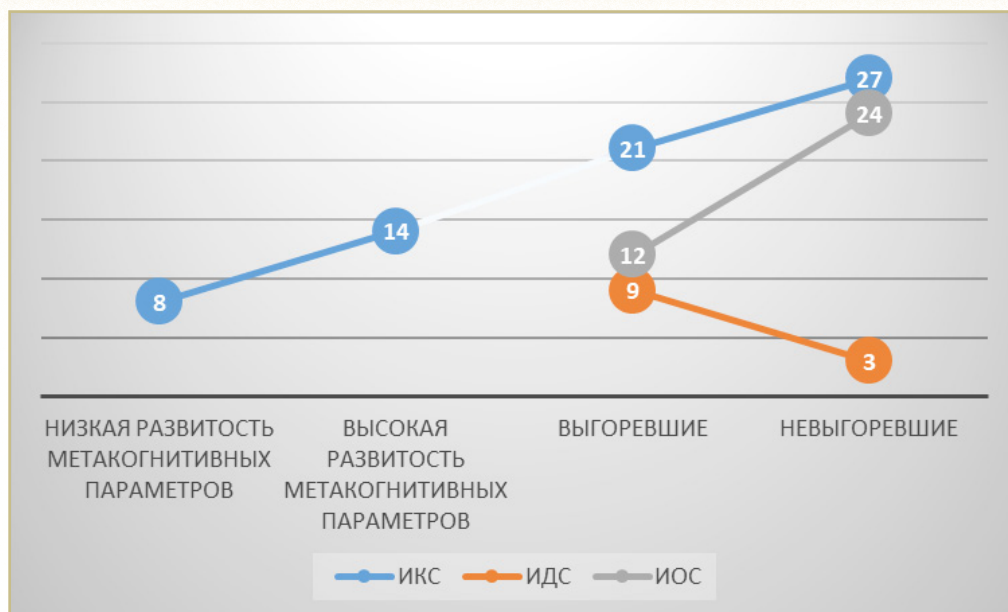


Рисунок Структурные индексы в подгруппах испытуемых с разной степенью развитости метакогнитивных параметров и психического выгорания

Сравнительный анализ этих структурограмм позволяет сделать следующие заключения. Прежде всего, можно видеть, что в подгруппе с относительно наибольшей степенью развития метакогнитивных параметров значимо выше наиболее важный структурный индекс – индекс когерентности (соответственно, 14 и 8). Это означает, в свою очередь, что степень структурированности – своеобразной организованности отдельных симптомов синдрома психического выгорания прямо пропорциональна степени выраженности всей совокупности метакогнитивных параметров. Мы специально используем здесь слово «своеобразной», поскольку речь идет об интегрированности преимущественно *негативных* факторов, а сама их структурированность выступает поэтому уже преимущественно не позитивным, а также негативным фактором. Другими словами, за ней стоит тот факт, что по мере возрастания степени выраженности метакогнитивного контроля повышается и степень интегрированности синдрома психического выгорания. Это означает, в свою очередь, что те негативные черты, которые присущи каждому из отдельно взятых симптомов, начинают вступать в фасилитирующие – вазимоусиливающие друг друга отношения, то есть, фактически, приводят к известным эффектам *синергетического* плана. Однако, поскольку такой синергии подвергаются факторы не позитивного, а негативного плана, то сами синергетические эффекты также обретают не позитивную, а негативную направленность. Они в данном случае усиливают не «сумму позитивного», а «сумму негативного». В результате этого при повышении степени развития совокупности метакогнитивных параметров возрастает и мера выраженности психического выгорания, причем, по двум основным направлениям. Первое связано с возрастанием выраженности каждого из его симптомов. Второе – еще более выраженное и, по-видимому, более мощное, хотя и более имплицитное влияние, связано с возрастанием степени интегрированности этих симптомов, в результате чего сам этот синдром обретает новые синергетические эффекты. Он становится таковым уже не только в переносном, но и в прямом – этимологическом смысле, поскольку известно, что суть любого синдрома состоит именно в закономерной организации ряда отдельных симптомов, то есть в их организации, которая и конституируется в данном случае под влиянием метакогнитивной детерминации.

Второе заключение из сравнительного анализа этих структурограмм состоит в том, что найденные матрицы, на основе которых они и построены, оказались статистически достоверно различными по критерию χ^2 на $p = 0,05$, то есть являются качественно разнородными, гетерогенными. Это означает, что они различаются не столько «в деталях», не в частностях и даже не только в том, что они характеризуются отмеченной выше разницей в мере интегрированности и организованности, сколько принципиально – *качественно*. Следовательно, возрастание степени выраженности метакогнитивного обеспечения приводит к качественным трансформациям всей структуры психического выгорания целом. Данный синдром на разных уровнях метакогнитивного обеспечения представлен в существенно различной структурной оформленности. Метакогнитивное обеспечение обуславливает, таким образом, *качественные перестройки* данного синдрома, а их доминирующей направленностью выступает повышение меры организованности и фасилитация негативных черт, присущих каждому из его симптомов по отдельности. Следовательно, степень выраженности метакогнитивной сферы субъекта детерминирует меру представленности психического выгорания одновременно на двух уровнях – аналитическом и структурном. Причем, второй является даже более выраженным, нежели первый.

В-третьих, аналогичная методическая процедура была реализована также и в своего рода «инверсионном» варианте. Он состоит в том, что выборка была дифференцирована тем же методом «полярных групп», но уже на основе иного критерия - степени выраженности самого синдрома психического выгорания. В результате этого образовывались две подгруппы, которые условно для краткости можно обозначить как подгруппы «невыгоревших» и «выгоревших». Затем по отношению к ним были определены матрицы интеркорреляций всех исследованных метакогнитивных параметров, а на их основе построены соответствующие структурограммы и рассчитаны структурные индексы (см. рисунок).

Сравнительный анализ этих структурограмм позволяет сделать ряд заключений, релевантных основной цели данной работы. Так, прежде всего, можно видеть, что при высоком уровне психического выгорания существенно (и статистически значимо на $p = 0,01$) понижается степень интегрированности и особенно общей организованности всей совокупности исследованных метакогнитивных параметров (соответственно, ИКС и ИОС). Следовательно, имеет место дезорганизация – деструкция совокупности этих параметров, приводящая, как, впрочем, и любая иная дезорганизация к снижению функционального потенциала их совокупности, равно как и к снижению их позитивного воздействия на реализацию деятельности. Тем самым вскрывается обстоятельство принципиального плана. Психическое выгорание приводит к *деструкции* метакогнитивного обеспечения деятельности, а потому, хотя и опосредствованно, но существенно по интенсивности и отрицательно по направленности влияет на ее результативные параметры.

Далее, сравнение этих матриц (и, соответственно, структурограмм) по критерию χ^2 показало их статистически достоверную разнородность, то есть вскрыло их *качественную* гетерогенность. Это означает, что структурная организация метакогнитивного обеспечения деятельности в группе «невыгоревших» и «выгоревших» субъектов также различается не «в деталях», не в частностях, а *в принципе*: это разные в плане их «паттерна» структуры, характеризующиеся различной конфигурацией связей между основными метакогнитивными параметрами. Следовательно, синдром психического выгорания обуславливает не только количественные изменения степени выражен-

ности метакогнитивного обеспечения деятельности (и его отдельных параметров), но приводит и к качественным трансформациям его общей структуры. Причем, доминирующей тенденцией этих трансформаций выступает снижение меры организованности данного обеспечения, уменьшение степени организованности и интегрированности основных метакогнитивных параметров. В связи с этим, можно, по всей вероятности, сказать и так: синдром психического выгорания приводит к деструктивным изменениям всего метакогнитивного обеспечения в целом.

В-четвертых, при еще более детализированном и углубленном анализе вскрывается дополнительное и относительно наиболее имплицитное обстоятельство, представляющее, однако, не меньший интерес и значимость в плане основных задач данной работы. Кроме того, оно с очевидностью выкрывает и очень сложный и даже не вполне традиционный характер отношений между исследуемыми феноменами, а его сущность заключается в следующем. Как можно видеть из предыдущего результата, по мере развития синдрома выгорания значительно снижается степень структурированности и организованности всей совокупности метакогнитивных параметров. Однако, в ряде исследований (в том числе и наших) показано, что степень общей выраженности метакогнитивного контроля за реализацией профессиональной деятельности зависит не только от развития отдельных параметров и даже не столько от них, сколько именно от степени их структурной организации [25; 28]. Однако именно это и означает, что при снижении степени такой организации, которая констатирована нами в проведенном исследовании и вызвана влиянием психического выгорания, также уменьшается влияние всей метакогнитивной сферы и на деятельность и на личность самого ее субъекта. Однако в этом случае столь же объективно снижается и роль самой этой сферы и развитии синдрома психического выгорания. Другими словами, можно констатировать достаточно своеобразную и интересную в исследовательском плане (а отчасти, повторяем, и не вполне обычную) ситуацию, состоящую в следующем. Некоторая детерминанта (в данном случае – общая мера метакогнитивного обеспечения), с одной стороны, является значимым стимулом для развития синдрома выгорания. Однако, с другой стороны, он сам, развиваясь и становясь все более выраженным, приводит к деструкции совокупности метакогнитивных факторов, а тем самым – и к снижению их роли в генезисе *самого себя*. Имеет место типичная ситуация «отрицательной обратной связи». Однако истинная специфика этой ситуации состоит в том, что в ней принцип «отрицательной обратной связи» органически сочетается и с положительной связью *этих же* самых явлений (поскольку, как показано в первой части исследования, повышение меры метакогнитивного обеспечения обуславливает и повышение степени выраженности самого синдрома психического выгорания).

Наконец, при еще более детализированной интерпретации данной закономерности можно видеть, что в ней, по существу, проявляется и действие фундаментальных механизмов *компенсаторного* типа. В самом деле, метакогнитивное обеспечение, с одной стороны, негативно влияет на деятельность и личность, поскольку приводит к развитию синдрома выгорания. Однако, сам он, развиваясь, начинает ингибировать меру метакогнитивного обеспечения, что в итоге приводит и к компенсации самого его негативного влияния. Данная закономерность имеет, впрочем, и более очевидные эмпирические следствия и феноменологические проявления. В частности, она проявляется в известном «PP-феномене» – в феномене редукции рефлексивности руководителей в ходе их профессионализации [26]. В его основе лежит значимое снижение общей степени выраженности не только рефлексивности, но и целого ряда иных

процессов метакогнитивного и метарегулятивного плана. Кроме того, показано, что при этом значимо возрастает и функциональная роль особой – качественно специфической системы средств обеспечения управленческой деятельности, которые имеют своего рода «антрефлексивную» направленность. Они складываются и развиваются в этой деятельности как средства *минимизации* степени метакогнитивного контроля за ее реализацией. Эти средства синтезируются в особую подсистему ее обеспечения, обозначенную понятием *ингибиторной* подсистемы [26]. В связи с этим, очень показательно, что степень выраженности «РР-феномена» и уровень представленности «антрефлексивных» средств тесно сопряжены друг с другом: максимум выраженности первого сопряжен с наибольшей степенью развития ингибиторной подсистемы.

Выводы

Существует закономерная взаимосвязь меры представленности метакогнитивного обеспечения профессиональной деятельности, а также лежащих в ее основе индивидуальных качеств, и степени выраженности синдрома психического выгорания. Она носит прямо пропорциональный характер.

В основе данной связи лежат взаимодействия детерминационные отношения между совокупностью метакогнитивных параметров и синдромом психического выгорания. Они, однако, характеризуются отчетливой асимметрией: детерминационное влияние метакогнитивных факторов на синдром выгорания представлено в существенно более выраженном и статистически значимом виде, тогда как обратное влияние представлено лишь на уровне тенденции.

Оба этих влияния реализуются одновременно на двух основных уровнях – аналитическом и структурном. На первом из них эксплицируются значимые автономные влияния отдельных метакогнитивных параметров на синдром психического выгорания. На втором обнаруживаются значимые эффекты структурной, то есть собственно интегративной детерминации.

При возрастании степени метакогнитивного обеспечения качественно трансформируется общая структура синдрома психического выгорания; доминирующим вектором таких трансформаций является повышение степени интегрированности основных симптомов выгорания (эмоционального истощения, деперсонализация, редукции оценки эффективности) и, соответственно, усиление синергетических эффектов негативной направленности.

При увеличении меры выраженности самого синдрома психического выгорания также качественно трансформируется общая структура метакогнитивного обеспечения деятельности. При этом главной тенденцией этих трансформаций выступает снижение степени их интегрированности и, следовательно, деструкция всего метакогнитивного контроля, снижение его функционального потенциала.

Объективным следствием такого снижения является, с одной стороны, ослабление самого метакогнитивного контроля, что является негативным фактором реализации деятельности. Однако, с другой стороны, оно же приводит и к уменьшению детерминационного влияния метакогнитивной сферы на развитие синдрома выгорания.

Между степенью метакогнитивного обеспечения деятельности и мерой представленности синдрома психического выгорания могут устанавливаться отношения компенсаторного типа, смысл которых состоит в том, что первое является не только

стимулом развития второго, но при известных его значениях может выступать и его же ингибитором. Это происходит за счет того, что высокая степень представленности синдрома психического выгорания, приводя к деструкции метакогнитивного обеспечения деятельности, обуславливает и снижение влияния факторов метакогнитивного плана на его развитие.

Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ); № проекта 19-013-00113

ЛИТЕРАТУРА

1. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. СПб: Питер, 2004. 273 с.
2. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб. Питер, 1999. 363 с.
3. Водопьянова Н.Е. Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
4. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального выгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителей // Вопросы психологии. 1995. № 6. С. 57-64.
5. Pawlowski S.D., Kaganer E.A. & Cater J.J. III. Focusing the research agenda on burnout in IT: social representations of burnout in the profession // European Journal of Information Systems. 2007. Vol. 16. Issue. 5. Pp. 612-627. DOI: 10.1057/palgrave.ejis.3000699
6. Huang J., Wang Y., Wu G. & You X. Crossover of burnout from leaders to followers: a longitudinal study // European Journal of Work and Organizational Psychology. 2016. Vol. 25. Issue. 6. Pp. 849-861. DOI: 10.1080/1359432X.2016.1167682
7. Робертс Г.А, Резник Г.А. Профилактика выгорания / Обзор современной психиатрии. 1999. №1. С 37-46.
8. Сергеева Л.С. Синдром профессионального выгорания. Психотерапия и профилактика. СПб, 2006. 18 с.
9. Carrola P.A., Olivarez A. & Karcher M.J. Correctional counselor burnout: Examining burnout rates using the Counselor Burnout Inventory // Journal of Offender Rehabilitation. 2016 Vol. 55. Issue. 3. Pp. 195-212. DOI: 10.1080/10509674.2016.1149134
10. Граве Г. Синдром выгорания – болезнь нашего времени. М.: Речь, 2008. 36 с.
11. Старченкова Е.С. Психологические факторы профессионального выгорания. автореф. ... дис. канд. психол. наук, СПб, 2009. 24 с.
12. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Психол. журн. 2002. Т.23. №3. С. 85-95.
13. Старченкова Е.С. Психологические факторы профессионального выгорания. автореф. ... дис. канд. психол. наук, СПб, 2009. 24 с.
14. Фетискин Н. П. Диагностика профессионального выгорания (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой). М.: Психология, 2002. С. 360–362
15. Форманюк Т.В. Синдром эмоционального выгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителей // Вопросы психологии. 1995. № 6. С. 57-64.
16. Cherniss C. Professional in human service organizations N.Y. Praeger, 1980. 233 p.
17. Enzmann D. Stress and Burnout in Ppsychosocial professions. Heidelberg: Asang, 1999. 324 p.
18. Freudenberger, H. Staff Burnout //Journal of Social Issues. 1974. Vol. 30, Pp.159-165. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
19. Карпов А.В., Савина Н.С. Психическое выгорание в управленческой деятельности. Ярославль. ЯрГУ, 2010. 444 с.
20. Волканевский, С.В., Карпов А.В. Рефлексивная детерминация синдрома психического выгорания // Социальная психология XXI столетия. Ярославль: МАПН, 2007. Т. 1. С. 136-142.
21. Волканевский, С.В. Рефлексивность как детерминанта синдрома психического выгорания личности // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. Ярославль, 2008. С. 38-42.
22. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. М.: Институт психологии РАН, 2005. 363 с.
23. Рукавишников А.А. Личностные детерминанты и организационные факторы психического выгорания у педагогов. автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2001. 23 с.
24. Schraw G. Crippen K.J., Hartley K. Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning // Research in Science Education. 2006. Vol. 36, Pp. 111-139. DOI: 10.1007/s11165-005-3917-8
25. Карпов А.В., Карпов А.А., Карабущенко Н.Б., Иващенко А.В. Динамика метакогнитивных детерминант

- управленческой деятельности в процессе профессионализации / Экспериментальная психология. 2018, № 1. С. 49-55.
26. Карпов А.А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. М.: РАО, 2018. 711 с.
 27. Tobias S., Everson H.T. Knowing What You Know and What You Don't: Further Research on Metacognitive Knowledge Monitoring (Research Report No. 2002-3). N. Y. The College Board, 2002. Pp. 25-30.
 28. Karpov A.V. The structure of reflection as the base basis of the procedural organization of consciousness // Psychology in Russia, 2013, Issue 4. Pp. 32-39.
 29. Maslach C. Jones L.W. Burnout a Social Psychological Analysis // The Burnout Syndrome. London: Lawrens Erlbaum. 1992. Pp. 30-53.
 30. Kondo K. Bornout syndrome // Asian Medical. 1991. Vol. 34. Issue Pp. 49-57.
 31. Карпов А.В., Орел В.Е., Тернопол В.Я. Психология профессиональной адаптации. М.: ИП РАН, 20014. 188 с.

REFERENCES

1. Beznosov S.P. Professional deformation of personality. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2004. 227 p.
2. Boyko V.V. The syndrome of «emotional burnout» in professional communication. Saint-Petersburg, Peter Publ., 1999. 336 p.
3. Vodopyanova N.E. Starchenkova E.S. Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2008. 336 p.
4. Formanyuk T.V. Syndrome emotional burnout as an indicator of professional maladaptation of teachers. *Psychology Issues*, 1995, issue 6, pp. 57-64.
5. Pawlowski S.D., Kaganer E.A. & Cater J.J. III. Focusing the research agenda on burnout in IT: social representations of burnout in the profession. *European Journal of Information Systems*, 2007, vol. 16, issue 5, pp. 612-627. DOI: 10.1057/palgrave.ejis.3000699
6. Huang J., Wang Y., Wu G. & You X. Crossover of burnout from leaders to followers: a longitudinal study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2016, vol. 25, issue 6, pp. 849-861. DOI: 10.1080/1359432X.2016.1167682
7. Roberts G.A., Reznik G.A. Burnout Prevention. *Review of Modern Psychiatry*, 1999, no. 1, pp. 37-46.
8. Sergeeva L.S. Professional burnout syndrome. Psychotherapy and prevention. Saint-Petersburg, 2006. 18 p.
9. Carrola P.A., Olivarez A. & Karcher M.J. Correctional counselor burnout: Examining burnout rates using the Counselor Burnout Inventory. *Journal of Offender Rehabilitation*, 2016, vol. 55, issue 3, pp. 195-212. DOI: 10.1080/10509674.2016.1149134
10. Grave G. Burnout Syndrome is a disease of our time. Moscow, Rech Publ., 2008. 36 p.
11. Starchenkova E.S. Psychological factors of professional burnout. Abstract Diss. PhD Psychol. Sci., Saint-Petersburg, 2009. 24 p.
12. Ronginskaya T.I. Burnout Syndrome in Social Professions. *Psychol. journal*, 2002, vol. 23, issue 3, pp. 85-95.
13. Starchenkova E.S. Psychological factors of professional burnout. Abstract Diss. PhD Psychol. Sci., Saint-Petersburg, 2009. 24 p.
14. Fetiskin N.P. Diagnosis of professional burnout (K. Maslach, S. Jackson, in adaptation N.E. Vodopyanova). Moscow, Psychology Publ., 2002, pp. 360–362
15. Formanyuk T.V. Syndrome emotional burnout as an indicator of professional maladaptation of teachers. *Voprosy psichologii*, 1995, issue 6, pp. 57-64.
16. Cherniss C. Professional in human service oorganizations. N.Y. Praeger, 1980. 233 p.
17. Enzmann D. Stress and Burnout in Psychosocial professions. Heidelberg, Asang, 1999. 324 p.
18. Freudenberger H. Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 1974, vol. 30, pp. 159-165. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
19. Karpov A.V., Savina N.S. Mental burnout in management activities. Yaroslavl State University, 2010. 444 p.
20. Volkanevsky, S.V., Karpov A.V. Reflexive determination of mental burnout syndrome. *Social Psychology of the 21st Century*. Yaroslavl, MAPN Publ., 2007, vol. 1, pp. 136-142.
21. Volkanevsky, S.V. Reflexivity as a determinant of personality burnout syndrome. *Bulletin of Yaroslavl State University named after P.G. Demidov. Series: Humanities*. Yaroslavl, 2008, pp. 38-42.
22. Eagle V.E. The syndrome of mental burnout. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2005. 336 p.
23. Rukavishnikov A.A. Personal determinants and organizational factors of mental burnout among educators. Abstract Diss. PhD Psychol. Sci., Yaroslavl, 2001. 23 p.
24. Schraw G. Crippen K.J., Hartley K. Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 2006, vol. 36, pp. 111-139. DOI: 10.1007/s11165-005-3917-8
25. Karpov A.V., Karpov A.A., Karabuschenko N.B., Ivashchenko A.V. The dynamics of metacognitive determinants of managerial activity in the process of professionalization. *Experimental Psychology*, 2018, issue 1, pp. 49-55.
26. Karpov A.A. The structure of metacognitive regulation of managerial activity. Moscow, RAO Publ., 2018. 711 p.
27. Tobias S., Everson H.T. Knowing What You Know and What You Don't: Further Research on Metacognitive Knowledge

- Monitoring (Research Report No. 2002-3). N. Y. The College Board, 2002. pp. 25-30.
28. Karpov A.V. The structure of reflection as the base basis of the procedural organization of consciousness. *Psychology in Russia*, 2013, issue 4, pp. 32-39.
29. Maslach C. Jones L.W. Burnout a Social Psychological Analysis / The Burnout Syndrome. London: Lawrens Erlbaum. 1992, pp. 30-53.
30. Kondo K. Bornout syndrome. *Asian Medical*, 1991, vol. 34, pp. 49-57.
31. Karpov A.V., Orel V.E., Ternopol V.Y. Psychology of professional adaptation. Moscow, IP RAS Publ., 20014. 188 p.

Информация об авторе

Карпов Анатолий Викторович

(Россия, Ярославль)

Доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, декан факультета психологии, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

E-mail: anvikar56@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0003-4547-2848

Information about the author

Anatoliy V. Karpov

(Russia, Yaroslavl)

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education,

Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Department of Work and Organizational Psychology
P.G. Demidov Yaroslavl State University

E-mail: anvikar56@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0003-4547-2848



М. М. Ицкович

Специфика смыслового содержания ценностей в зависимости от мотивационной структуры личности у учащихся с детским церебральным параличом

Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью проблемы социализации детей с нарушениями здоровья. Поставлена задача связать когнитивные установки учащихся и мотивационные побуждения, реализующие социальную включенность личности в социум.

Методика исследования. На материале выборки детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (детский церебральный паралич) от 15 до 18 лет проведено психосемантическое и психодинамическое исследование, которое ставило целью выявить корреляцию между мотивационно-волевой структурой личности и когнитивным наполнением понятий – концептов, которые отображают в сознании учащихся эти побуждения.

Результаты исследования. Было выявлено, что традиционные способы инфильтрации в психику учащихся культурных кодов посредством доминирующей депривации не являются эффективными.

Обсуждение результатов. В первую очередь анализировались побуждения и их смысловая представленность к активности, к конструктивности поведения, к волевым функциям.

Заключение. Вследствие особенностей мозговой деятельности более действенными оказываются аффилиативная привязанность к социуму, проявляющаяся в любви к отечеству и развитию чувственно-эстетического совестливого отношения к миру.

Ключевые слова: мозговые дисфункции, когнитивные стратегии, понимание ценностей, социальная адаптация, аксиологическая картина мира, менталитет, рациональные и эмотивные ценностные предпочтения, концепт, психодинамические показатели

Ссылка для цитирования:

Ицкович М. М. Специфика смыслового содержания ценностей в зависимости от мотивационной структуры личности у учащихся с детским церебральным параличом // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 338-348. doi: 10.32744/pse.2019.6.28



M. M. ITSKOVICH

Specificity of meaning content of values depending on motivational structure of personality of pupils with infantile cerebral paralysis

The relevance of the study is due to insufficient knowledge of the problem of socialization of children with health problems. The task is to connect the cognitive attitudes of students and motivational motivations that realize the social inclusion of the individual in society.

Research Methodology. Based on a sample of children with disorders of the musculoskeletal system (cerebral palsy) from 15 to 18 years, a psychosemantic and psychodynamic study was carried out, which aimed to identify a correlation between the motivational-volitional structure of the personality and the cognitive filling of concepts – concepts that reflect these motivations.

The results of the study. It was found that traditional methods of infiltration into the psyche of students of cultural codes through dominant deprivation are not valid.

The discussion of the results. First, the impulses and their semantic representation to activity, to constructive behavior, to volitional functions were analyzed.

Conclusion. Due to the characteristics of brain activity, affiliative attachment to society turns out to be more productive, manifested in a love of the fatherland, and the development of a sensual-aesthetic conscientious attitude to the world.

Key words: cerebral dysfunctions, cognitive strategies, understanding of values, social adaptation, axiological picture of the world, mentality, rational and emotive value preferences, concept, psychodynamic indicators

For Reference:

Itskovich, M. M. (2019). Specificity of meaning content of values depending on motivational structure of personality of pupils with infantile cerebral paralysis. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 338-348. doi: 10.32744/pse.2019.6.28

Введение в методологические подходы к проблеме изучения личности детей с ДЦП

Процесс социализации обусловлен объективными изменениями в человеческом обществе. Каждой исторической эпохе присущи особые конфигурации ценностно-нормативного содержания, что накладывает отпечаток на особенности социализации разных поколений, на их восприятие социально-исторической перспективы в понимании собственной жизни [16; 17; 19; 20] и жизни представителей других поколений и стран [18]. Содержательные компоненты социализации могут быть подвергнуты изменениям, однако существуют такие ее структуры, которые обеспечивают как устойчивость личности в системе социальных отношений, так и передачу традиций, культурных знаний и норм. В современном мире одной из актуальных для педагогики проблем является социализация ребенка, особые образовательные потребности которого связаны с рядом факторов физического и психического здоровья.

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, детей с детским церебральным параличом, всегда содержит в себе вопрос, насколько на социализацию влияют личностные особенности, обусловленные заболеванием? Мы же хотим уточнить, как связаны между собой когнитивные и мотивационные особенности личностной структуры, обусловленной заболеванием, и ценности, которые личность ребенка с ДЦП вырабатывает для себя?

Чтобы оценить степень влияния болезни на ценностно-смысловую сферу ребенка с ДЦП, нам необходимо понять общие подходы к классификации полиморфной нозологии. Распространенная схема оценки опорно-двигательной нозологии делается по следующим основаниям: причины нарушений; виды нарушений с последующей конкретизацией их характера; последствия нарушений, которые сказываются в дальнейшей жизни.

В качестве примера можно привести популярную классификацию отклонений в развитии, предложенную В. В. Лебединским [10], в которой автор выделяет шесть видов дизонтогенеза:

1. Психическое недоразвитие, типичной моделью которого является умственная отсталость.
2. Задержанное развитие – полиморфная группа, представленная разнообразными вариантами инфантилизма, нарушений школьных навыков, недостаточностью высших корковых функций и т. д.
3. Поврежденное психическое развитие описывает случаи, при которых ребенок имел достаточно длительный период нормального развития, нарушенного заболеваниями (прежде всего, центральной нервной системы) или травмами.
4. Дифицитарное развитие представляет собой варианты психофизического развития в условиях глубоких нарушений зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата.
5. Искаженное развитие – сочетание форм задержанного и поврежденного развития.
6. Дисгармоническое развитие – нарушения в формировании личности. Типичной моделью данного вида дизонтогенеза могут быть различные формы психопатий.

Хотя, по мнению О. К. Агавеляна [1], основным клиническим симптомом при НОДА является нарушение двигательных функций, однако сочетанными с ними нарушениями

ями являются и нарушения зрения и слуха, и, как фактор третичной инвалидизации, нарушения речи и интеллекта.

Кроме того, по результатам исследований В. В. Ковалева, также в клинической картине присутствует сложная сочетанная картина как неврологических, так и психических нарушений: присутствует не только замедленный темп психического развития, но и неравномерный, диспропорциональный характер формирования отдельных психических функций [8].

По мнению Л. О. Бадаляна, хронологическое созревание психической деятельности детей с церебральным параличом резко задерживается [4]. Это, в частности, происходит в силу повышенной утомляемости, истощения [14].

Если с уровня неврологических и психиатрических нарушений переходить на уровень личности, то, по мнению Э. С. Калижнюк, они обусловлены биологическими особенностями, связанными с характером заболевания; социальными условиями – воздействием на подростка семьи и педагогов [6; 7].

В рамках нашего исследования фокус внимания лежит в сфере ценностно-смыслового отражения ребенком с ДЦП себя и своего положения в мире, мотивов его деятельности вообще и социализации в частности.

Исследования авторов по этой теме показывают, что для таких детей характерны:

- задержка психического развития по типу так называемого психического инфантилизма, которая объясняется замедленным формированием лобных структур мозга, связанных с волевой деятельностью. Характерны эгоцентризм, принцип удовольствия в мотивации действий, снижение продуктивности в социальных взаимодействиях, социальное и эмпатийное «бесчувствие», внушаемость, слабость воли, эмоциональная лабильность, утомляемость [2].
- задержка психического развития по типу аутизации. Для нее характерны пассивность, безынициативность, излишняя застенчивость, шоковая реакция на новизну, вялость и медлительность в действиях, сложности в коммуникации при нахождении в незнакомом социуме [7].

По данным Э. С. Калижнюк, отмечается низкая корреляция между характером неврологических расстройств и эмоциональными и характерологическими особенностями больных: дети со спастической диплегией склонны к страхам, робки, пассивны, а дети с гиперкинетической формой ДЦП, наоборот, активны, эмоциональны и общительны, зачастую переоценивают свои возможности [6]. Можно предположить, что характерологические особенности более связаны с конкретными содержаниями ценностно-смысловой и эмоционально-волевой сфер психики ребенка с ДЦП.

Личные особенности у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА), в частности, с ДЦП, также характерны и узнаваемы: переоценка своих возможностей, стремление к самоутверждению при недоучете своего дефекта, что приводит к конфликтам с окружающими, не формируется склонность к заботе о других, отмечается склонность к аффективным вспышкам; импульсивный характер поведения; низкая работоспособность; неустойчивое внимание; недоразвитие воли [11]. У детей с НОДА достаточное интеллектуальное развитие часто сочетается с отсутствием уверенности в себе, самостоятельности, с повышенной внушаемостью. Личностная незрелость проявляется в наивности суждений, слабой ориентированности в бытовых и практических вопросах. У детей и подростков легко формируются иждивенческие установки, неспособность и нежелание к самостоятельной практической деятельности. Выраженные трудности социальной адаптации способствуют формированию таких черт личности,

как робость, застенчивость, неумение постоять за свои интересы, что сочетается с повышенной чувствительностью, обидчивостью, впечатлительностью, замкнутостью.

По мнению И. И. Мамайчук, все эти проявления усиливаются при утомлении, в новой для ребенка обстановке и могут быть одной из причин школьной и социальной дезадаптации. При чрезмерной физической и интеллектуальной нагрузке, ошибках воспитания эти реакции закрепляются, и возникает угроза формирования патологического характера. Специфические нарушения деятельности и общения при НОДА могут способствовать своеобразному формированию личности [11].

Однако все эти научные наблюдения не отвечают на вопрос, как связаны личностные особенности с когнитивными, смысловыми конструктами, культурными концептами личности детей с ДЦП.

В связи с этим сразу встает вопрос о валидных методах фиксации связи когнитивных смысловых конструктов с мотивами и личностными чертами детей с ДЦП. На наш взгляд, парадигмой, в которой можно решить поставленные вопросы, является, с одной стороны, теории диагностики психодинамики поведения человека [11], и, с другой, психосемантические методы [16]. Такой подход возможен, на наш взгляд, в рамках понятия «метасиндром», сформулированного Ю. В. Микадзе [12].

Целью исследования было выявление смысловых структур статистически связанных со значимыми смысловыми конструктами (концептами) у группы детей с ДЦП.

Материалы и методы

В нашем исследовании мы предложили 62 детям с ДЦП (выборка детей от 15 до 18 лет с сохранным интеллектом, имеющих семьи, успешно обучающихся по общеобразовательной программе, соотношение мальчиков к девочкам 52/48% соответственно) ранжирование по 10 бальной шкале 57 общекультурных ценностей, выявленных в ходе пролонгированного исследования аксиологических предпочтений современной молодежи, и совместили их с диагностикой психодинамических свойств личности, разработанной в диссертационных исследованиях Пищелко А. В. и Сочивко Д. В.

Методика оценивания ценностных предпочтений в лингвокогнитивном и социопсихологическом освещении подробно описана в имеющейся в списке литературы статье И. Т. Вепревой с соавторами [5]. Методика исследования психодинамических показателей личности и ее обоснование приведены в монографии по результатам докторской диссертации Д. В. Сочивко [13]. Новизну представляет лишь сама исследуемая группа, поскольку методика Д. В. Сочивко валидизировалась на выборках респондентов, находящихся в экстремальных условиях жизнедеятельности, в воинских коллективах, колониях строгого режима и т. д. Однако, основываясь на мнении И. И. Мамайчук и других авторов, мы считаем, что дети с церебральным параличом изначально находятся в экстремальных условиях жизнедеятельности и также испытывают нарушения социальной адаптации вследствие ограничения жизнедеятельности и снижения качества жизни.

Также новизну представляет проведение исследования в парадигме «метасиндрома», трактуемого расширительно с позиций средовой психической дезадаптации Б. Н. Алмазова [3]. Оценивая адаптированность учащихся в учебном коллективе, семье и социальных контактах, можно констатировать, что каждый из них не является аутсайдером в какой-то из этих сфер в условиях жизнедеятельности (УЖД).

Психодинамические показатели выявлялись на основе цветовых выборов теста Люшера.

Кда – коэффициент дезадаптированности человека. Низкие значения коэффициента будут свидетельствовать, что эти люди склонны «противиться разрядке», «собирать нервы в кулак», (синий в конце ряда), при этом «надеяться на лучшее будущее» (желтый в начале ряда) и бороться с ограничениями (черный в конце ряда). **Высокие** значения означают, что такие испытуемые скорее будут «стремиться к покою» (синий в начале ряда), разочаровываться и «терять надежду» (желтый в конце ряда), вплоть до отчаяния и непредсказуемых действий (черный в начале ряда). Высокий Кда будет, таким образом, свидетельствовать о низкой адаптированности и высокой дезадаптации.

Ккп – коэффициент конструктивности поведения. Низкие значения коэффициента характерны для людей, переживающих насущную ситуацию как невыносимую, стремящихся уйти от реальности, отрицающих любые компромиссы и конструктивные решения, неспособных к сотрудничеству. **Высокие** значения Ккп характеризуют человека, склонного к мирному конструктивному разрешению проблем с помощью осторожных действий, направленного на саморазвитие, стремящегося самостоятельно принимать решения с целью упрочения своего положения.

Квн – коэффициент волевой напряженности. Низкие значения коэффициента свидетельствуют о готовности человека к преодолению трудностей, стремлению к самоутверждению, признанию, для такого человека характерна разборчивость в социальных связях. **Высокие** значения коэффициента характерны для людей, у которых сила воля и сопротивляемость перегружены, преобладает чувство изнуренности, неспособность принимать решения, возможно появление отчаяния.

Кизб – коэффициент избирательности (или избегания общения). При **высоких** значениях коэффициента человек ощущает себя в безнадежной ситуации, пытается оградить себя от всевозможных проблем и отягощающего его общения, не способен самостоятельно принимать решения. При **низких** значениях человек оказывает мощное сопротивление внешним воздействиям, хочет чувствовать себя «глубоко вовлеченным», его могут находить даже несколько надоедливым и назойливым.

Ксопр – коэффициент сопротивляемости. Низкие значения коэффициента говорят о стремлении к свободному развитию, целеустремленности человека, такие люди не позволяют препятствовать своим намерениям. **Высокие** значения говорят о перегруженности проблемами, стремлении все забыть, восстановить силы в спокойной обстановке. Человек может испытывать отвращение к самому себе, отказывается от всякого сопротивления.

Кдо – коэффициент дистантности общения. Низкие значения коэффициента свидетельствуют о готовности к общению, установлению глубоких сердечных связей, в крайних формах человек может забывать о естественной дистанции в общении, неоправданно сокращая ее. **Высокие** оценки Кдо говорят о стремлении человека к уходу от общения, замкнутости, покою.

Кмечт – коэффициент мечтательности. Низкие оценки характеризуют человека, стремящегося действовать независимо и свободно, надеясь на изменение обстоятельств и лучшее будущее. Однако, ему не хватает целеустремленности. Он больше мечтает и надеется, чем реально пытается устроить свое будущее. **Высокие** оценки свидетельствуют о преобладающем разочаровании, чувстве безнадежности, потери престижа. Такой человек пытается при помощи жесткости и своеволия инсценировать свое превосходство, пытается убедить окружающих в **якобы** присущей ему самостоятельности и независимости.

Таким образом, высокие значения соответствуют не меньшей, а большей мечтательности, упорному стремлению человека представлять себя не таким, каков он есть, а таким, каким он себе мнится. При высоких значениях мечтательность как бы выходит за рамки внутренних переживаний и переносится в область реального общения, что делает это общение крайне неконструктивным, а иногда и социально опасным.

Коэффициент чувственно-эстетического отношения. Низкие оценки характерны для человека, склонного к бегству от насущных проблем в иллюзорный мир, в котором отсутствуют разочарования и все устраивается по его желанию. Такой человек пускает в ход сильное личное обаяние, считая, что так легче будет достичь своих целей. **Высокие** оценки свойственны людям, сопротивляющимся сложившимся условиям, старающимся сформировать критическое отношение к действительности, в крайних случаях доходящее до высокомерия и подозрительности относительно искренности и надежности отношений с близкими людьми.

Кконф – коэффициент конфликтности. Низкие оценки коэффициента свидетельствуют о недовольстве сложившимися обстоятельствами, склонности во всем винить окружающих, к которым формируется презрительное отношение, все отрицать, надо всем глумиться, невзирая на факты. **Высокие** оценки указывают на избегание конфликтов, споров и разногласий, ориентацию на личное обаяние во взаимодействиях с людьми, стремление к покою.

Какт – коэффициент активности, характеризующий степень активности жизненной позиции, способность бороться и преодолевать ограничения и препятствия. **Низкие** оценки характерны для людей, способных развивать значительные усилия в борьбе с ограничениями и запретами в своем стремлении свободно развиваться. Их не удовлетворяет сложившаяся ситуация, выход из которой достигается посредством напряженной деятельности, направленной на достижение личного успеха или приобретение разнообразного опыта. **Высокие** оценки свидетельствуют об истощении жизненных сил, пассивности жизненной позиции, восприятии себя как жертвы, отказе от борьбы, стремлении к покою в атмосфере доброжелательности и безопасности» [13, с. 26–30].

Далее, полученные данные рационального выбора предложенных ценностей и данные психодинамических коэффициентов сводились в одну таблицу и были рассчитаны непараметрической статистикой ранговых корреляций Спирмена при $p < 0,5$ в программе STATISTICA 10.

Результаты исследования

Полученные результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1

Значимые корреляции ценностей и психодинамических показателей учащихся с ДЦП

Ранговые корреляции Спирмена (Таблица_данных_СКОШИ_СОЧИВКО) ПД попарно удалены Отмеченные корреляции значимы на уровне $p < 0,50$				
	Число	Спирмена	t(N-2)	p-уров.
Коэффициент активности личности				
Какт & Любовь_к_отеч	62	-0,321439	-2,11989	0,040432

Коэффициент волевой напряженности личности				
Квн & Бог	62	0,414316	2,84289	0,007079
Квн & Вера	62	0,312441	2,05403	0,046720
Квн & Духовность	62	0,330208	2,18469	0,034986
Квн & Любовь_к_отеч	62	0,309277	2,03101	0,049110
Квн & Малая_родина	62	0,433430	2,96480	0,005208
Квн & Мощь_и_процвет_родины	62	0,311434	2,04669	0,047470
Коэффициент дезадаптации личности				
Кда & Национальная_идея	62	-0,388659	-2,63428	0,012030
Кда & Русский_язык	62	-0,368471	-2,47526	0,017765
Коэффициент дистантности общения				
Кдо & Красота	62	0,349144	2,32683	0,025260
Коэффициент избегания				
Кизб & Многообраз_культ_народов	62	-0,311846	-2,04969	0,047162
Коэффициент конфликтности				
Кконфл & Межд_сотруд	62	-0,322637	-2,12871	0,039650
Кконфл & Совесть	62	0,331813	2,19662	0,034057
Коэффициент конструктивности поведения				
Ккп & Совесть	62	0,311701	2,04864	0,047270
Ккп & Счастье	62	-0,316497	-2,08363	0,043794
Коэффициент мечтательности				
Кмечт & Бог	62	-0,321839	-2,12283	0,040170
Кмечт & Духовность	62	-0,324438	-2,14198	0,038497
Кмечт & Мощь_и_процвет_родины	62	-0,379732	-2,56343	0,014334
Кмечт & Мужество	62	-0,374435	-2,52180	0,015871
Кмечт & Национальная_идея	62	-0,406316	-2,77701	0,008388
Кмечт & Нравственность	62	-0,329767	-2,18142	0,035245
Кмечт & Русский_язык	62	-0,425166	-2,93350	0,005588
Коэффициент сопротивляемости				
Ксопр & Малая_родина	62	0,328155	2,14147	0,038710
Коэффициент чувственной эстетичности				
Кчэ & Империя	62	0,326103	2,15428	0,037455
Кчэ & Коллективизм	62	0,382682	2,58675	0,013534
Кчэ & Мужество	62	0,363989	2,44053	0,019311
Кчэ & Нравственность	62	0,431194	2,98451	0,004883
Кчэ & Русский_язык	62	0,403320	2,75253	0,008929
Кчэ & Убеждения	62	0,316541	2,08396	0,043763

Обсуждение результатов

Активность личности. *Любовь к отечеству* мотивирует активность личности. В объяснение этого феномена нам думается, что при отмечаемом личностном инфантилизме детей с ДЦП именно *любовь* (понимаемая как аффилиативное притяжение к социокультурному концепту ОТЕЧЕСТВО, сформированному в процессе социализации) побуждает ребенка проявлять активность до тех пор, пока не станет возможным стать полноценно эмоционально принятым социумом отечества. Следовательно, с педаго-

гической точки зрения, социализация данной группы детей должна осуществляться через мотивы любви к малой и большой Родине.

Волевая напряженность личности. Волевая напряженность положительно и взаимосоуливающе связана с когнициями (концептами) БОГ, ВЕРА, ДУХОВНОСТЬ, ЛЮБОВЬ К ОТЕЧЕСТВУ, МАЛАЯ РОДИНА, МОЩЬ И ПРОЦВЕТАНИЕ РОДИНЫ. Ссылаясь на вышеизложенные собенности детей с ДЦП относительно их слабой волевой функции, имеющей причинами органический инфантилизм и недостаток развития лобных долей, мы можем предположить, что данный недостаток усугубляет волевою напряженность психики и декомпенсирует позитивную заряженность лимбической системы при актуализации концептов, относящиеся к БОГУ, ВЕРЕ как ценностно-смысловой направленности, проводящей энергию архетипа БОГА в сферу эмоционально-волевой реализации.

Можно предположить, что ДУХОВНОСТЬ (как она воспринимается детьми с ДЦП в посылках из социума) является депривационным порождением СУПЕР-ЭГО для нарциссически проявляющегося и несбалансированного self ребенка с ДЦП [9]. Чтобы для ребенка с ДЦП (с его несбалансированной вследствие органических дефектов Самостью) концепты БОГА и ВЕРЫ сработали как энергетизирующий архетип, необходима любовь и аффилиативное принятие от процветающего ОТЕЧЕСТВА и МАЛОЙ РОДИНЫ, позволяющих проявлять и социально приемлемо направлять активность ребенка с ДЦП.

Деадаптация личности. Поскольку личность ребенка с ДЦП изначально деадаптирована вследствие вторичных и третичных последствий органических дефектов, то тем более интересно видеть концепты НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ и РУССКИЙ ЯЗЫК как снижающие уровень деадаптации. Интерпретировать данные можно, с нашей точки зрения, следующим образом. Эмпатийное (возможно, фанатичное), смысловое и поведенческое присоединение ребенка с ДЦП к НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕЕ ПОЗВОЛЯЕТ ему аффилиативно присоединиться к культурному и социальному большинству и тем снять оппозицию инвалид – здоровый в ценностно-смысловом концепте «патриот». РУССКИЙ ЯЗЫК, в свою очередь, позволяет наладить полноценную коммуникацию объединения смыслов с обществом в общей НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕЕ.

Дистантность общения личности. Красота увеличивает дистанцию с собеседником как психологическая компенсация у ребенка с ДЦП внутриличностного переживания физического дефекта

Конфликтность личности. Амбивалентное состояние. Толерантность, вырабатываемая сотрудничеством с представителями разных этносов, снижает конфликтность. Но совесть, ценностно-смысловой конструкт личности ребенка с ДЦП, по мере ее формирования усиливает конфликтность с экзистенциальных позиций должного-недолжного и, соответственно, нетерпимости к недолжному поведению.

Конструктивность поведения личности. С другой стороны, совесть увеличивает конструктивность поведения личности ребенка с ДЦП, тем самым являясь социализирующим внутриспсихическим образованием. Следует также отметить, что в состоянии счастья конструктивность поведения снижается.

Мечтательность личности. Парадоксальным, но логичным с позиций психофизиологических и психических особенностей протекания дефицитов у детей с ДЦП является отрицательная взаимосвязь мечтательности личности с концептами БОГ, ДУХОВНОСТЬ, МОЩЬ И ПРОЦВЕТАНИЕ РОДИНЫ, МУЖЕСТВО, НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ, НРАВСТВЕННОСТЬ, РУССКИЙ ЯЗЫК. Мы приходим к выводу, что психическое переживание всех этих концептов (нейронные сети, ассоциативно связывающие эти понятия – концепты в мозгу) обеспечивают прагматическую и волевою направленность личности детей с

ДЦП, снижая тем самым порождаемый психофизиологией нарушений аутистический уход в мир фантазий как форму психологической защиты.

Сопrotивляемость личности.

Мы считаем, что сопротивляемость личности ребенка с ДЦП изменениям, положительно связанная с переживанием концепта МАЛАЯ РОДИНА, безусловно связана с инфантильной замкнутостью на семью и нежеланием менять устоявшиеся и направленные на заботу о ребенке семейные стратегии существования.

Чувственность эстетичности.

Эстетическое переживание личности ребенка с ДЦП, положительно коррелирующее с переживаниями концептов УБЕЖДЕНИЯ, КОЛЛЕКТИВИЗМ, МУЖЕСТВО, ПРАВДЫ, РУССКИЙ ЯЗЫК, ИМПЕРИЯ, показывает, что культуральная социализация у данной категории детей проходит не столько через рационализацию, сколько через утонченное перерабатывание концептов культуры в эмоциональном интеллекте. Мы считаем, что это проявление компенсационного механизма: развитие эмоциональной чувствительности в лимбических структурах головного мозга при ослаблении лобных рационализирующих структур.

Заключение

В ходе анализа семантики смыслов и ценностей выявлена, как нам представляется, специфика психодинамических содержаний личности учащихся с ДЦП. Конструктивность их поведения и социализации, их активности зависит от аффилиативной потребности быть принятым в общество на основе национальной идеи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агавелян О.К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития. Челябинск, 1999.
2. Акош К., Акош М. Помощь детям с церебральным параличом. Кондуктивная педагогика: Книга для родителей. М., 1994.
3. Алмазов Б. Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних : монография. 2-е изд. М.: Издательство Юрайт, 2019. 180 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://biblio-online.ru/bcode/428513> (дата обращения: 29.09.2019).
4. Бадалян Л. О. Детские церебральные параличи / Л. О. Бадалян, Л. Т. Журба, О. В. Тимонина. Киев: Здоровья, 1988.
5. Вепрева И. Т. и др. Ценностные предпочтения современной студенческой молодежи в лингвокогнитивном и социопсихологическом освещении // Вопросы когнитивной лингвистики. 2016. № 2. С. 62–73.
6. Калижнюк Э. С. Психические нарушения при детских церебральных параличах. М., 1990. 272 с.
7. Кириченко Е. И. Роль биологических и социологических факторов в механизмах патологического формирования личности при ДЦП / Е. И. Кириченко, Э. С. Калижнюк // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 1983. № 9. С. 1392–1394.
8. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. М., 1975.
9. Кохут Х. Анализ самости: Систематический подход к лечению нарциссических нарушений личности. М.: «Когито-Центр», 2003.
10. Лебединский В. В. Нарушение психического развития. М.: Педагогика. 2004. 306 с.
11. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2004. 400 с.
12. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста: Уч. пособие. СПб.: Питер, 2008. 288 с.
13. Пищелко А. В., Сочивко Д. В. Теория и практика психодинамической диагностики личности: Монография. Домодедово: ВИПК МВД России, 1999. 117 с.
14. Смирнова И. А. Специальное образование дошкольников с ДЦП. Учебно-методическое пособие. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2003.
15. Шипицына Л. М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: Учебн. пособия для студентов высш. учеб. заведений / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2004.

16. Gorbachev O. The Namedni project and the evolution of nostalgia in post-soviet Russia // *Canadian Slavonic Papers*. 2015. Vol. 57 (3–4). Pp. 180–194.
17. Mazur L. Golden age mythology and the nostalgia of catastrophes in post-soviet Russia // *Canadian Slavonic Papers*. 2015. Vol. 57 (3–4). Pp. 213–238.
18. Porshneva O. Image of the German enemy as perceived by Russian army soldiers during World War I // *Quaestio Rossica*. 2014. Vol. (1). Pp. 79–93.
19. Prikazchikova E. I. Lopukhin, A "spiritual knight": A dialogue with power and conscience // *Quaestio Rossica*. 2018. Vol. 6 (3). Pp. 711–726.
20. Redin D., Soboleva L. The epoch of the Enlightenment: From the voyages of Peter I to the ideas of the Catherinian Period // *Quaestio Rossica*. 2017. Vol. 5 (2). Pp. 303–312.

REFERENCES

1. Agavelyan O.K. Socio-perceptual characteristics of children with developmental disorders. Chelyabinsk, 1999. (in Russ.)
2. Akosh K., Akosh M. Helping children with cerebral palsy. Conductive pedagogy: A book for parents. Moscow, 1994. (in Russ.)
3. Almazov B.N. Mental environmental maladaptation of minors: a monograph. Moscow, Yurayt Publishing House, 2019. 180 p. Available at: <https://biblio-online.ru/bcode/428513> (accessed 29 September 2019). (in Russ.)
4. Badalyan L.O. Cerebral Palsy / L.O. Badalyan, L.T. Zhurba, O.V. Timonina. Kiev, Healthy, I, 1988. (in Russ.)
5. Vepreva IT et al. Value preferences of modern student youth in linguistic and cognitive and sociopsychological coverage. *Questions of cognitive linguistics*, 2016, no. 2, pp. 62–73. (in Russ.)
6. Kalizhniuk E.S. Mental disorders in cerebral palsy. Moscow, 1990. 272 p. (in Russ.)
7. Kirichenko E. I. The role of biological and sociological factors in the mechanisms of pathological personality formation in cerebral palsy / E. I. Kirichenko, E. S. Kalizhniuk. *Journal of Neuropathology and Psychiatry named after S. S. Korsakov*, 1983, no. 9, pp. 1392–1394. (in Russ.)
8. Kovalev V.V. Psychiatry of childhood. Moscow, 1975. (in Russ.)
9. Kohut H. Self analysis: A systematic approach to the treatment of narcissistic personality disorders. Moscow, Kogito-Center Publ., 2003. (in Russ.)
10. Lebedinsky V.V. Violation of mental development. Moscow, Pedagogy Publ., 2004. 306 p. (in Russ.)
11. Mamaichuk I. I. Psychocorrectional technologies for children with developmental problems. Saint-Petersburg, Rech' Publ., 2004. 400 p. (in Russ.)
12. Mikadze Yu. V. Neuropsychology of childhood: a training manual. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2008. 288 p. (in Russ.)
13. Pischelko A.V., Sochivko D.V. Theory and practice of psychodynamic diagnosis of personality: Monograph. Domodedovo, Ministry of Internal Affairs of Russia, 1999. 117 p. (in Russ.)
14. Smirnova I. A. Special education of preschool children with cerebral palsy. Teaching aid. Saint-Petersburg, "CHILDHOOD-PRESS", 2003. (in Russ.)
15. Shipitsyna L. M. Psychology of children with disorders of the musculoskeletal system: Textbook for students of higher educational institutions / L. M. Shipitsyna, I. I. Mamaichuk. Moscow, Vados Publishing Center, 2004.
16. Gorbachev O. The Namedni project and the evolution of nostalgia in post-soviet Russia. *Canadian Slavonic Papers*, 2015, vol. 57 (3–4), pp. 180–194.
17. Mazur L. Golden age mythology and the nostalgia of catastrophes in post-soviet Russia. *Canadian Slavonic Papers*, 2015, vol. 57 (3–4), pp. 213–238.
18. Porshneva O. Image of the German enemy as perceived by Russian army soldiers during World War I. *Quaestio Rossica*, 2014, vol. (1), pp. 79–93.
19. Prikazchikova E. I. Lopukhin, A "spiritual knight": A dialogue with power and conscience. *Quaestio Rossica*, 2018, vol. 6 (3), pp. 711–726.
20. Redin D., Soboleva L. The epoch of the Enlightenment: From the voyages of Peter I to the ideas of the Catherinian Period. *Quaestio Rossica*, 2017, vol. 5 (2), pp. 303–312.

Информация об авторах

Ицкович Марк Матусович
(Россия, Екатеринбург)

Кандидат психологических наук,
доцент базовой кафедры коррекционной педагогики
и психологии

Уральский федеральный университет имени первого
Президента России Б.Н. Ельцина
E-mail: markiz0110@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-6112-1277

Information about the authors

Mark M. Itskovich
(Russia, Ekaterinburg)

PhD in Psychological Sciences, Associate professor of
Specialized Department of Correctional Pedagogy and
Psychological Studies

Ural Federal University named after the first President of
Russia B.N. Yeltsin
E-mail: markiz0110@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-6112-1277



М. В. Миронова, Н. С. Смолина, А. Н. Новгородцева

Инклюзивное образование в школе: противоречия и проблемы организации доступной среды (на примере школ Российской Федерации)

В системе российского школьного образования осуществляется переход от медицинского понимания инвалидности к социальному – модели социальной инклюзии. Задача статьи: исследовать противоречия развития и текущее состояние доступной образовательной среды в массовых и инклюзивных школах, а также в специализированных школах с адаптивными программами. Для сбора и анализа данных использовалась качественная стратегия – серия полуформализованных интервью, объектами которого выступили как педагоги инклюзивных, коррекционных и массовых школ, так и родители, воспитывающие детей с ОВЗ (на примере г. Екатеринбурга). Зафиксированы противоречия и проблемы реализации инклюзивного образования: некомпетентность педагогов (дискриминационные установки, психологическая неготовность), методическая необеспеченность, содержание программ повышения квалификации и системы профессиональной переподготовки педагогов без учета потребностей образовательного учреждения; отсутствие преемственности дошкольного и школьного образования (система подготовки к школе детей с ОВЗ). Установлена важность концептуальной перестройки системы достижения инклюзии в российской школе с учетом ценностного компонента (толерантные установки как детей, родителей, так и всего педагогического состава; психологическая готовность к общению и взаимодействию), а не инфраструктурного.

Ключевые слова: инклюзивное образование, доступная образовательная среда, школа, социальная политика, медицинская модель понимания инвалидности, социальная модель понимания инвалидности, модель социального исключения, модель социальной инклюзии

Ссылка для цитирования:

Миронова М. В., Смолина Н. С., Новгородцева А. Н. Инклюзивное образование в школе: противоречия и проблемы организации доступной среды (на примере школ Российской Федерации) // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 349-359. doi: 10.32744/pse.2019.6.29



M. V. MIRONOVA, N. S. SMOLINA, A. N. NOVGORODTSEVA

Inclusive education at school: contradictions and problems of organizing an accessible environment (for example, schools in the Russian Federation)

The system of Russian school education is moving from a medical understanding of disability to a social one – a model of social inclusion. The purpose of the article: to investigate the contradictions in development and the current state of the accessible educational environment in inclusive and mass schools, as well as in specialized schools with adaptive programs. To collect and analyze the databases, a qualitative strategy was used a series of semi-formalized interviews, the objects of which were both teachers of inclusive, correctional and mass schools, and parents raising children with disabilities (for example, Yekaterinburg). There are fixed contradictions and problems in the implementation of inclusive education: the incompetence of teachers (discriminatory attitudes, psychological unreadiness), methodological insecurity, the content of continuing education programs and professional retraining of teachers without taking into account the needs of the educational institution; lack of continuity of preschool and school education (system of preparing children with disabilities for school). The importance of the conceptual restructuring of the inclusion system in the Russian school was established taking into account the value component (tolerant attitudes of both children, parents and the entire teaching staff; psychological readiness for communication and interaction), rather than infrastructural.

Key words: inclusive education, accessible educational environment, school, social policy, medical model of understanding disability, social model of understanding disability, model of social exclusion, model of social inclusion

For Reference:

Mironova, M. V., Smolina, N. S., & Novgorodtseva, A. N. (2019). Inclusive education at school: contradictions and problems of organizing an accessible environment (for example, schools in the Russian Federation). *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 349-359. doi: 10.32744/pse.2019.6.29

Введение

Ратификация Россией Конвенции о правах инвалидов в 2012 году (принята Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 г. и вступила в силу 03 мая 2008 г.) способствовала существенным изменениям в социальной политике российского государства в целом и системе образования в частности. В настоящее время осуществляется постепенный переход от медицинской модели понимания инвалидности, признающей инвалидность дефектом, патологией или даже болезнью, а ребенка-инвалида человеком, подлежащем лечению, к социальной модели, акцентирующей внимание на множественности барьеров, затрудняющих полноценное участие в жизни общества людей, имеющих ограничения здоровья.

Практическое воплощение идей Конвенции предполагает прежде всего создание условий для полноценного взаимодействия всех социальных групп, поскольку очевидно, что несовершенство базовых институтов общества, в том числе института образования, существенно ограничивает реализацию людьми своих прав и интересов. Как отмечает Елена Ярская-Смирнова: «возможности социального участия различных социальных групп в жизнедеятельности общества можно существенно расширить путем использования специальных механизмов таких как, например, образование и право» [1, с. 134].

В настоящее время осуществляются серьезные попытки создания условий для получения образования всеми социальными группами, в том числе, особенными детьми. О происходящей трансформации в образовательной политике свидетельствуют изменения законодательного поля, инфраструктурные преобразования, методическая переориентация образовательного процесса, кадровые изменения, в том числе связанные с введением в штат учреждений должности тьютора. Вместе с тем динамика перемен, происходящих в сфере образования, на наш взгляд, является достаточно противоречивой. Сложности инклюзивного образования рассматриваются с разных сторон: очень много работ от психологических и методологических вопросов до технологий поддержки семьи и взаимодействия всех субъектов процесса (подробный анализ походов представлен в работах Кутеповой Е.Н. и Сунцовой А.С. [2], международный проект «Образование для всех» Лопатиной В.И. [3]). Выявление и исследование противоречий связано с тем, что социальная политика в отношении детей-инвалидов достаточно длительный период времени в большей степени основывалась на принципах изоляции и компенсации. До 90-х годов государство предпочитало не привлекать внимание общественности к проблемам инвалидов, используя в качестве основного механизма их поддержки льготы и компенсации, направленные на возмещение того или иного дефекта или недостатка. Для особых детей существовала сеть специальных образовательных и иных учреждений для проживания и обучения. Закрытая форма данных учреждений была обусловлена, с одной стороны, замалчиванием государством всех форм социального неблагополучия, одной из которых выступала инвалидность, с другой, потребностью в массовом обучении инвалидов и включением их в дальнейшем в трудовую деятельность, несмотря на имеющиеся у них ограничения жизнедеятельности. Таким образом, имеющийся в России опыт воспитания и образования особенных детей был основан на модели социального исключения, что основано как на силе исключения, которой обладает сфера языка, что можно выявить,

если применить аналитический способ его анализу, так и формировании специального пространства в виде образовательных учреждений для особых детей [15; 16].

В основе современных представлений об инвалидности лежит идея равных прав и возможностей для совместного обучения здоровых детей и детей с особыми образовательными потребностями. Новое понимание инвалидности, закрепленное в Конвенции, предполагает отказ от практик социального исключения и переход к модели социальной инклюзии.

В своей работе мы исходим из узкого понимания образовательной инклюзии как процесса обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых потребностей и индивидуальных возможностей [4]. Проблему специального и инклюзивного образования исследуют Лани Флориани [5], Альфредо Дж., Козлески Э., Дорн С., Кристенсен С. [6]; влияние социальной политики на инклюзивное образование исследует – Гилмор А. [7]; особенности организации коррекционных школ – Ицкович М.А, Ицкович Т.В, Шуталева А.В. [15], вопросы холистического подхода в практике инклюзивного образования – Шуталева А.В., Путилова Е.А. [17], теоретико-методологические вопросы инклюзивной культуры как культуры принятия многообразия – Дьячкова М., Томюк О., Шуталева А. Дудчик А. [13]. Мы подчеркиваем, что стратегической задачей образовательной инклюзии является инклюзия социальная, в основе которой лежит идея человеческого многообразия. Социальная инклюзия предполагает достижение равных возможностей всех, независимо от пола, возраста, социального статуса, образования, этнической принадлежности, с целью обеспечения полноценного и активного участия людей во всех сферах жизни общества [1, с. 134], а также преодоление отчуждения и одиночества людей в социальном пространстве [14]. Согласно действующему ФЗ «Об образовании» образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность [4]. По сути, дети могут получать образование в массовых, инклюзивных образовательных учреждениях (предусматривающих индивидуальное сопровождение детей с ОВЗ) либо в школах, реализующих основные адаптивные программы (коррекционных). Вместе с тем в каждом таком учреждении предполагается создание доступной образовательной среды.

Доступная образовательная среда включает совокупность технических, психолого-педагогических, социальных, информационных и коммуникативных условий, обеспечивающих беспрепятственное положение образования для всех категорий учащихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [8, с. 22].

Целью анализа в рамках настоящей статьи является выявление проблем и противоречий при организации доступности всей совокупности условий, необходимой для создания инклюзивной среды в общеобразовательных организациях.

Материалы и методы

Для выявления существующих противоречий в сфере образования, выстраиваемого по принципам инклюзии, нами было проведено эмпирическое исследование. В качестве стратегии была выбрана качественная стратегия проведения исследования, позволяющая не только выявить барьеры или противоречия, с которыми сталкиваются

ся разные участники образовательного процесса, но и получить сведения о причинах или последствиях внедрения образовательной инклюзии в общеобразовательных учреждениях, получить глубинные представления всех участников о происходящих изменениях, сопровождающих внедрение инклюзивного образования в общеобразовательные учреждения.

В рамках исследования была проведена серия глубинных интервью, в которых приняли участие различные субъекты из системы образования крупного регионального центра – город Екатеринбург. Интервью проводились в течение 2018–2019 гг. Информантами выступили педагоги, осуществляющие образовательную деятельность как в специальных школах, реализующих основные адаптивные программы, так и в массовых, в том числе, инклюзивных (N=31), а также родители детей, воспитывающих детей с ОВЗ (N=12).

Результаты исследования и их обсуждение

Происходящие в системе образования перемены позволяют по-новому взглянуть на образование как институт, создающий условия для образовательной инклюзии. В различных образовательных учреждениях эти условия существенно разнятся.

Так, школы, реализующие основные адаптивные программы (т.е. школы, под которыми традиционно принято понимать коррекционные образовательные учреждения) имеют достаточно разработанное методическое, инфраструктурное, педагогическое обеспечение. Большинство респондентов, осуществляющих педагогическую деятельность в коррекционных школах, среди ее преимуществ отметили щадящий режим обучения, малую наполняемость классов, индивидуальный подход и целенаправленную коррекционную работу, включающую как лечебные, так и психолого-педагогические технологии работы. Материально-техническое оснащение в таких учреждениях в полной мере ориентировано на имеющиеся у детей особенности в развитии.

В школах, позиционирующих себя как инклюзивные, созданы условия для реализации инклюзивного образования. Они имеют дополнительные штатные единицы, необходимую архитектурную среду, расширенный спектр услуг для удовлетворения множественных образовательных запросов: «основная образовательная программа не отличается, но на каждого ребенка есть индивидуальный учебный план. Даются специальные задания. Дети все разные, педагог должен найти подход к ребенку в зависимости от проблемы» (педагог, Ж., стаж работы 20 лет, инклюзивная школа). Наличие таких ресурсов обусловлено особым вниманием государства к первым условно экспериментальным площадкам по внедрению образовательной инклюзии.

Педагоги, работающие в общеобразовательных неинклюзивных школах, отмечают, что их учреждения совершенно не приспособлены для обучения детей с ОВЗ: «Кроме пандусов у нас не созданы иные условия для детей с ОВЗ» (педагог, Ж., стаж работы 14 лет, массовая неинклюзивная школа). В настоящее время во многих массовых школах сложилась ситуация, которую можно обозначить как «имитации инклюзивного образования». В условиях современной школы наиболее распространенным видом инклюзии становится преобразование школьного пространства, организация доступности на уровне инфраструктуры: наличие лифта, пандусов, расширенных дверных проемов, табличек со шрифтом Брайля, звукового сопровождения и т.д. Зачастую именно этим подменяются другие аспекты инклюзии. По справедливому замечанию Алехиной С.В.:

«Наличие ребенка с ОВЗ в школе не делает ее инклюзивной, даже если в ней созданы инфраструктурные условия» [9, с.76]. Анализ полученных мнений педагогов как инклюзивных, коррекционных и массовых школ, так и родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, свидетельствует о том, что данная точка зрения не лишена оснований, а внедрение инклюзивных практик сверху не дает ожидаемых государством результатов. Помимо организационных и технических условий, требуется усиленное психологическое и педагогическое сопровождение детей с инвалидностью и их родителей.

Одним из важных условий инклюзивного образования, создания доступной среды в общеобразовательном учреждении являются психолого-педагогические условия. И здесь можно выделить несколько проблем. Кадровое обеспечение российских школ на сегодняшний день не может обеспечить необходимый уровень социального сопровождения детей с ОВЗ.

Педагоги массовых школ в качестве одной из ключевых проблем отмечают несформированность соответствующих компетенций для работы с особенными детьми: «каждый должен владеть какой-то конкретной своей специальностью. Нельзя научить педагога быть и тифлопедагогом и сурдопедагогом и олигофренопедагогом. На каждую специальность по 4-5 лет учатся. Невозможно одного человека научить всему» (педагог, Ж., стаж работы 21 год, коррекционная школа). В рамках исследования в массовых школах была выявлена проблема методической необеспеченности педагогического процесса. Педагоги отмечают недостаток учебно-методических материалов для обучения особенных детей.

Ситуация неподготовленности педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями усугубляется серьезными проблемами в системе профессиональной переподготовки кадров и повышения квалификации. На наш взгляд, это обусловлено тем, что зачастую обучающие курсы, предлагаемые для педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями, носят исключительно формальный характер. В настоящее время осуществляется массовая переподготовка педагогического состава всех общеобразовательных учреждений. Чаще всего в форме курсов повышения квалификации. Педагогический персонал отмечает, что курсы краткосрочны и дают в большей степени обзорную информацию об инклюзии, нежели позволяют реализовать программы обучения детей с ОВЗ. Данные курсы повышения квалификации дают информацию, но не позволяют сформировать навыки и умения: формат занятий нацелен скорее на знакомство.

В интервью педагогов нам удалось зафиксировать отдельные проблемы, сопровождающие внедрении инклюзии сверху: «Все педагоги нашей школы были обязаны пройти курсы повышения квалификации по любой из программ работы с детьми с ОВЗ. Я тоже прошла такое обучение. Теперь я знаю, как работать с детьми, имеющими тяжелые расстройства речи. Но все дело в том, что в нашей школе никогда не было и нет детей с подобным диагнозом» (педагог, Ж., стаж работы 22 года, массовая школа). Таким образом, можно зафиксировать явное противоречие между необходимостью внедрения инклюзивных практик в процесс образования и недостаточностью имеющихся ресурсов общеобразовательных учреждений.

Наше исследование также позволило выявить существенное противоречие между декларируемыми принципами равенства прав и возможностей детей с ограничениями жизнедеятельности и реальными практиками взаимодействия таких детей как с социумом в целом, так и с педагогами в частности. Несмотря на продвижение идеи социальной инклюзии, в образовании сохраняются социальные дистанции между пе-

дагогами, родителями здоровых детей и особыми детьми. Как показало наше исследование, родители здоровых детей не всегда положительно оценивают возможности совместного обучения особых детей и детей, не имеющих проблем со здоровьем. Подобные мнения зафиксированы и другими исследователями данной проблематики (Федорова Т.А.: «неприятие детей с ОВЗ здоровыми сверстниками и их родителями – 23,7 %» [10]).

Одним из самых, на наш взгляд, серьезных барьеров, препятствующим реализации инклюзии в образовании, является проблема психологической неготовности педагогов к работе с особыми детьми. Некоторые высказывания наших респондентов носили явно дискриминационный оттенок: «Детей с нарушениями интеллекта надо отдельно держать. И детям легче, и учителю в первую очередь» (педагог, Ж., стаж работы 24 года, коррекционная школа). Безусловно, эти дискриминационные установки могут быть проявлены и непосредственно в образовательном процессе.

Таким образом, можно отметить, что для реализации образовательной инклюзии в массовых школах не созданы соответствующие психолого-педагогические условия, требующие концептуальной перестройки не только процесса обучения в целом, но и ценностного компонента.

Все педагоги отмечают, что необходима преемственность между образовательными учреждениями. Среда должна создаваться не только в школе, но и в дошкольных образовательных учреждениях. Одним из таких условий инклюзии является ранняя коррекция, социализация и подготовка ребенка к школе. Вместе с тем, как отмечают наши респонденты, такая практика в РФ не получила широкого распространения: «Наши родители малограмотные в плане развития детей. Многие не занимаются развитием до школы. А потом детям очень трудно» (педагог, Ж., стаж работы 40 лет, коррекционная школа).

В научном сообществе продолжаются активные дискуссии по вопросам оценки возможностей реализации коррекционного и инклюзивного образования. Существует мнение, что сложившаяся система специального (коррекционного) образования в большей степени удовлетворяет образовательные и иные потребности детей с ОВЗ, нежели инклюзивные практики, поскольку дети получают там необходимые педагогические, психологические и даже социальные услуги в полном объеме [11]. Вместе с тем, педагоги, специализирующиеся на работе с детьми с ОВЗ, подчеркивают, что «важно не замыкать аномальных детей в особые группы, а шире практиковать их общение с остальными детьми» [12, с. 52].

Большинство респондентов разделяют точку зрения, полученную в результате исследования педагогов общеобразовательных школ и родителей детей без ОВЗ, что не все потребности детей с ОВЗ могут быть реализованы в инклюзивной школе. По мнению педагогов, инклюзивное образование в наибольшей степени подходит детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата и в меньшей степени для детей с нарушениями интеллектуального развития: «Его нужно развивать понемногу ... таких детей в массовой школе ни в коем случае нельзя. Они видят, что не могут, как другие, могут замкнуться и развитие не пойдет» (педагог, Ж., стаж работы 40 лет, коррекционная школа). Все информанты согласны с тем, что коррекционные школы нельзя полностью заменить инклюзивными, поскольку степень нарушений у детей различна, и часть детей не сможет получить качественное образование в обычной школе.

Интересным на наш взгляд является тот факт, что большинство преподавателей, реализующих инклюзивные программы, имеют специализированное образование и

многолетний стаж работы в коррекционных образовательных учреждениях. В своей практике они используют методики и наработки коррекционных учреждений. Таким образом, опыт, реализованный в коррекционных учреждениях, является значимым ресурсом инклюзивных практик.

Родители, сделавшие свой выбор в пользу коррекционных образовательных учреждений, считают, что образовательные потребности их детей и психологический комфорт будут в полной мере удовлетворены именно в данных школах, поскольку их отличает наличие проверенного временем опыта работы с такими детьми: «У нас ДЦП, дочка плохо передвигается, говорит не очень понятно, сами понимаете, как бы к ней относились в обычной школе. Даже дело не в программе, а в ее дискомфорте» (мама реб. 9 лет).

Оценивая мнения как наших респондентов, так и исследователей на предмет преимуществ и недостатков образования в специальном, массовом или инклюзивном образовательном учреждении, мы исходим прежде всего из конкретной цели, а именно, насколько образовательное учреждение способствует достижению социальной инклюзии. Очевидно, что, несмотря на имеющуюся доступную образовательную среду в коррекционных учреждениях, эти школы за годы своего достаточно длительного существования, обнаружили свою несостоятельность, с точки зрения социализации и включения детей с ограничениями жизнедеятельности в общество. Относительно массовых и инклюзивных школ, которые имеют не столь значительный опыт реализации образовательной инклюзии, мы полагаем, что оценка этого опыта является одним из перспективных научных направлений.

Заключение

Принципы инклюзии становятся базовыми принципами для деятельности не только образовательных учреждений, проникают в различные сферы жизни человека и общества. С определенного времени эти принципы становятся частью правового поля и воплощаются в требования к деятельности, например, образовательных учреждений. Вектор развития инклюзивного образования во многом стихийный. Процессы инклюзии при этом чаще всего идут сверху-вниз. При выстраивании деятельности образовательного учреждений на основе принципов инклюзии возникают сложности и противоречия, которые не позволяют достичь эффекта – то есть включения детей с особыми образовательными потребностями в социальную реальность и социальные взаимодействия. Существующий опыт инклюзивных школ демонстрирует, что пока созданы лишь единичные условия для реализации образовательной инклюзии, при этом не все обнаруженные проблемы преодолены или пока не найдены эффективные модели разрешения противоречий в общеобразовательных учреждениях. Общим для исследователей, и представителей профессионального сообщества становится понимание, что, не смотря на ключевую роль доступности среды и условий, способствующих образовательной инклюзии, последняя не исчерпывается и не сводится к доступности образовательного учреждения с точки зрения инфраструктурных решений. Для организации инклюзивного образования последнее должно быть доступным с точки зрения квалификации и готовности персонала, методического обеспечения и доступных для применения технологий сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. В этом случае опыт, накопленный в коррекционном образовании, может выступать ресурсом для развития и внедрения инклюзивного образования.

Финансирование

Статья подготовлена в рамках гранта РФФИ № 19-18-00246 «Вызовы трансформации социального государства в России: институциональные изменения, социальное инвестирование, цифровизация социальных услуг», реализуемого в СПбГУ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ярская-Смирнова В. Н., Ярская-Смирнова Е. Р. Инклюзивная культура социальных сервисов // Социологические исследования. 2015. № 12. С. 133–140.
2. Кутепова Е. Н., Сунцова А. С. Теоретический анализ проблемы инклюзивного образования в современных научных исследованиях // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. Вып. 2. С. 105–110.
3. Лопатина В. И. Инклюзивное образование: широкие аспекты // Инклюзивное образование. 2010. Вып. 1. С. 12–17.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 26.07.2019) «Об образовании в Российской Федерации», Ст. 2 П. 27 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (дата обращения: 10.09.2019).
5. Лани Флориан. О необходимости сосуществования специального и инклюзивного образования // Международный журнал инклюзивного образования. 2019. Вып. 23. С. 691–704 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801> (дата обращения: 15.09.2019).
6. Альфредо Дж., Козлески Э., Дорн С., Кристенсен С. Обучение в исследованиях в области инклюзивного образования: повторная теория и методы с трансформационной повесткой дня // Обзор исследований в образовании. 2006. Вып. 30: С. 65–108. DOI: 10.3102/0091732X030001065.
7. Гилмор А. Слишком далеко зашло включение? // Образование следующее. 2018. Вып. 18 (4). С. 8–16 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.educationnext.org/has-inclusion-gone-too-far-weighing-effects-students-with-disabilities-peers-teachers/> (дата обращения: 11.09.2019).
8. Наберушкина Э. К. Ориентиры развития инклюзии в пространстве высшей школы // Человек. Общество. Инклюзия. 2017. № 4 (32). С. 18–27.
9. Алехина С. В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / под общ. ред. Н. В. Лалетина. Красноярск: Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2013. С. 71–95.
10. Федорова Т. А. Отношение учителей начальной школы к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья // Инновации в науке: сб. ст. по матер. XXVII междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2013. № 11 (24) [Электронный ресурс]. URL: <https://sibac.info/conf/innovation/hxvii/35322> (дата обращения: 09.09.2019).
11. Кулагина Е. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья. Опыт коррекционных и интеграционных школ // Социологические исследования. 2009. № 2. С. 107–116.
12. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. М., 1995. 527 с.
13. Дьячкова М. А., Томюк О. Н., Шуталева А. В., Дудчик А. Ю. Инклюзивная организационная культура как культура принятия разнообразия и взаимопонимания // Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41). С. 373–385. DOI: 10.32744/pse.2019.5.26.
14. Фархидинова О. М., Шумкова В. А. Преодоление онтологического отчуждения в городской среде // Журнал Сибирского федерального университета – Гуманитарные и социальные науки. 2019. Т. 12 (5). Рр. 771–779.
15. Ицкович М., Ицкович Т., Шуталева А. Управление в специальных (коррекционных) школах с позиций коммуникативной компетентности // INTED2017: 11-я международная конференция по технологиям, образованию и развитию. Чова Л. Г., Мартинес А. Л. & Torres I. С. (Ред.). Международная академия технологий, образования и развития, 2017. С. 5287–5296.
16. Шуталева А., Путилова Е. Современные проблемы российской высшей школы и инклюзивного образования // ICERI2016: 9-я международная конференция по образованию, исследованиям и инновациям. Чова Л. Г., Мартинес А.Л. & Torres I. С. (Ред.). Международная академия технологий, образования и развития, 2016 г. 6966–6975.
17. Шуталева А., Путилова Е. Театральная педагогика как способ развития целостного творческого мышления детей и подростков в инклюзивном образовательном процессе // INTED2017: 11-я международная

конференция по технологиям, образованию и развитию. Чова Л. Г., Мартинес А. Л. & Торрес И. С. Международная академия технологий, образования и развития, 2017. С. 1110–1118.

18. Остапенко Р. И., Бакулина Л. С., Баркалова Е. В. Состояние и тенденции развития инклюзии в России (на основе материалов Всероссийского совещания по вопросам инклюзивного профессионального образования) // Государственный Советник. 2018. № 4. С. 57-61.

REFERENCES

1. Yarskaya-Smirnova V. N., Yarskaya-Smirnova E. R. Inclusive culture of social services. *Sociological studies*, 2015, no. 12, pp. 133–140. (in Russ.)
2. Kutepova E. N., Suntsova A. S. Theoretical analysis of the problem of inclusive education in the contemporary scientific studies. *Bulletin of Cherepovets State University*, 2016, vol. 2, pp. 105–110. (in Russ.)
3. Lopatina V. I. Inclusive education: broad aspects. *Inclusive Education*, 2010, no. 1, pp. 12–17. (in Russ.)
4. Federal Law of December 29, 2012 № 273-ФЗ (as amended on July 26, 2019) "On Education in the Russian Federation", Art. 2 Clause 27. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (accessed 10 September 2019). (in Russ.)
5. Lani Florian. On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 2019, vol. 23, pp. 691–704. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/13603116.2019.1622801?scroll=top> (accessed 10 September 2019). (in Russ.)
6. Alfredo J., Kozleski E., Dorn S., Christensen C. Learning in Inclusive Education Research: Re-mediating Theory and Methods with a Transformative Agenda. *Review of Research in Education*, 2006, vol. 30, pp. 65–108. doi: 10.3102/0091732X030001065 (in Russ.)
7. Gilmour A. Has Inclusion Gone too far? *Education Next*, 2018, vol. 18 (4), pp. 8–16. Available at: <https://www.educationnext.org/has-inclusion-gone-too-far-weighting-effects-students-with-disabilities-peers-teachers/> (accessed 11 September 2019). (in Russ.)
8. Naberushkina E. K. Guidelines for the development of inclusion in the space of higher education. *Person. Society. Inclusion*, 2017, no. 4 (32), pp. 18–27. (in Russ.)
9. Alekhina S. V. Inclusive education for children with disabilities. *Modern educational technologies in working with children with disabilities: monograph* / N. V. Novikova, L. A. Kazakova, S. V. Alekhine; under the general. red N. V. Laletina; Sib. Feder. University, Krasnoyarsk. state ped un-t them. V. P. Astafyeva [et al.]. Krasnoyarsk, 2013, pp. 71–95. (in Russ.)
10. Fedorova T. A. The ratio of primary school teachers to inclusive education for children with disabilities. *Innovations in science: Sat. Art. by mater. XXVII Int. scientific-practical conf. № 11 (24)*. Novosibirsk, SibAK Publ., 2013. Available at: <https://sibac.info/conf/innovation/xxvii/35322> (accessed 10 September 2019). (in Russ.)
11. Kulagina E. V. Education for children with disabilities. The experience of correctional and integration schools. *Sociological studies*, 2009, no. 2, pp. 107–116. (in Russ.)
12. Vygotsky L. S. Problems of defectology. M. 1995. 527 p. (in Russ.)
13. Dyachkova M. A., Tomyuk O. N., Shutaleva A. V., Dudchik A. Yu. Inclusive organizational culture as a culture of acceptance of diversity and mutual understanding. *Perspectives of science and education*, 2019, no. 5 (41), pp. 373–385. DOI: 10.32744/pse.2019.5.26. (in Russ.)
14. Farkhidinova O. M., Shumkova V. A., Overcoming ontological alienation in the urban environment. *Journal of Siberian Federal University – Humanities and Social Sciences*, 2019, vol. 12 (5), pp. 771–779. (in Russ.)
15. Itskovich M., Itskovich T., Shutaleva A. Management in special (correctional) schools from the standpoint of communicative competence. *INTED2017: 11th international technology, education and development conference*. Chova L. G., Martinez A. L. & Torres I. C. International Academy of Technology, Education and Development, 2017, pp. 5287–5296. (in Russ.)
16. Shutaleva A., Putilova E., Modern challenges of the Russian higher school and inclusive education. *ICERI2016: 9th international conference of education, research and innovation*. Chova L. G., Martinez A. L. & Torres I. C. International Academy of Technology, Education and Development, 2016, pp. 6966–6975. (in Russ.)
17. Shutaleva A., Putilova E. Theatrical pedagogy as a way of a holistic-creative thinking development of children and adolescents in the inclusive educational process. *INTED2017: 11th international technology, education and development conference*. Chova L. G., Martinez A. L. & Torres I. C. International Academy of Technology, Education and Development, 2017, pp. 1110–1118. (in Russ.)
18. Ostapenko R. I., Bakulina L. S., Barkalova E. V. The state and development trends of inclusion in Russia (based on materials from the All-Russian Meeting on Inclusive Vocational Education). *Gosudarstvennyj sovetnik – The State Counsellor*, 2018, no. 4, pp. 57-61. (in Russ.)

Информация об авторах

Миронова Марина Владимировна

(Россия, г. Екатеринбург)

Доцент, кандидат социологических наук, доцент
кафедры социальной работы департамента
политологии и социологии

Уральского гуманитарного института

Уральский федеральный университет имени первого

Президента России Б. Н. Ельцина

E-mail: m.v.mironova@urfu.ru

ORCID ID: 0000-0001-8524-911X

Смолина Наталья Сергеевна

(Россия, г. Екатеринбург)

Кандидат философских наук, доцент кафедры
социальной работы департамента политологии и
социологии Уральского гуманитарного института
Уральский федеральный университет имени первого
Президента России Б. Н. Ельцина

E-mail: n.s.smolina@urfu.ru

ORCID ID: 0000-0003-4389-2996

Новгородцева Анастасия Николаевна

(Россия, г. Екатеринбург)

Доцент, кандидат социологических наук, доцент
кафедры прикладной социологии департамента
политологии и социологии
Уральского гуманитарного института
Уральский федеральный университет имени первого

Президента России Б. Н. Ельцина

E-mail: a.n.novgorodtseva@urfu.ru

ORCID ID: 0000-0001-7042-3867

Information about the authors

Marina V. Mironova

(Russia, Ekaterinburg)

Associate Professor, PhD in Sociological Sciences,
Associate Professor of the Department of Social Work
Department of Political Science and Sociology

Ural Humanitarian Institute

Ural Federal University named after the First President

of Russia B. N. Yeltsin

E-mail: m.v.mironova@urfu.ru

ORCID ID: 0000-0001-8524-911X

Natalya S. Smolina

(Russia, Ekaterinburg)

PhD in Philosophy, Associate Professor of the
Department of Social Work; Department of Political
Science and Sociology; Ural Humanitarian Institute
Ural Federal University named after the First President
of Russia B. N. Yeltsin

E-mail: n.s.smolina@urfu.ru

ORCID ID: 0000-0003-4389-2996

Anastasia N. Novgorodtseva

(Russia, Ekaterinburg)

Associate Professor, PhD in Sociological Sciences,
Associate Professor of the Department of Applied
Sociology; Department of Political Science and Sociology
Ural Humanitarian Institute

Ural Federal University named after the First President

of Russia B. N. Yeltsin

E-mail: a.n.novgorodtseva@urfu.ru

ORCID ID: 0000-0001-7042-3867



А. В. МЕРЕНКОВ, Е. А. ОСИПОВА, А. С. ШАРФ

Психолого-педагогическое сопровождение семей детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реабилитационного центра

Введение. Исследуется проблема повышения качества организации психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), в специальных медицинских центрах. Целью статьи является представление опыта осуществления такой работы и перспективы ее развития в медицинском центре «Бонум» г. Екатеринбурга. Раскрывается сущность и содержание психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Материалы и методы. Методом анкетирования было опрошено 108 родителей, находящихся вместе с ребенком на амбулаторном и стационарном этапах лечения в отделениях Центра. Методом глубинного интервью опрошено 10 родителей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями здоровья. Проведено 7 интервью со специалистами медицинского (врачи) и немедицинского профиля (специалисты по социальной работе, логопеды), непосредственно участвующими в оказании реабилитационных мероприятий для детей с особенностями развития.

Результаты исследования. Психолого-педагогическая работа является не профильной для данного учреждения, его специалисты не в полной мере готовы к такой деятельности. Выявлены трудности, которые возникают при обучении взрослых членов семьи навыкам выработки у ребенка уверенности в успешной адаптации к жизни в современном обществе, умения общаться с детьми в школе, общественных местах.

Обсуждение результатов и заключение. Среди родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, обратившихся в реабилитационное учреждение, сформирован запрос не только на медицинские услуги, но и на психологическую помощь как ребёнку, так и самим родителям, а также на педагогическое сопровождение. Сделан вывод о необходимости организации постоянно действующих школ, в которых психологи, педагоги знакомят родителей с методами социализации детей, имеющих ограничения по состоянию здоровья, начиная с раннего возраста и до достижения ими социальной зрелости.

Ключевые слова: социальное сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение семьи, ребенок-инвалид, реабилитационный центр, социальная модель инвалидности

Ссылка для цитирования:

Меренков А. В., Осипова Е. А., Шарф А. С. Психолого-педагогическое сопровождение семей детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реабилитационного центра // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 360-371. doi: 10.32744/pse.2019.6.30



A. V. MERENKOV, E. A. OSIPOVA, A. S. SHARF

Psychological and pedagogical support for families with disabled children in medical center

Introduction. This paper examines the quality of psychological and pedagogical support provided in special institutions for the families with disabled children. The aim is to share experience of such work in one of these institutions, medical center Bonum, located in Ekaterinburg. Based on this experience, the essence of the work is demonstrated and development perspectives are identified.

Methods. A survey was conducted among parents of the children going through rehabilitation in the medical center. In total 108 parents have participated. 10 parents with children having severe health disorders gone through an in-depth interview. There were also interviewed 7 staff members, both doctors and non-medical staff (social workers, speech therapists), participating in rehabilitation process.

Results. Was indicated that the psychological and pedagogical support was not a core activity of the medical center. The employees were not ready for this kind of work. The research revealed problems occurring when adult family members learn how to help the disabled children adapt in the modern society and acquire social competences necessary to effectively communicate in common situations, i.e. at school or other public places.

Conclusion. Among the parents of disabled children treated at the medical center there is a demand not only for medical services, but also for psychological care both for the children and for their parents, as well as pedagogical support. The authors came to a conclusion, that special schools are needed, where psychologists and pedagogues on a regular basis would teach parents the methods of socializing their disabled children, starting at the early age and up until the children become socially mature.

Key words: support for families of children with disabilities, disabled child, rehabilitation center, social model of disability

For Reference:

Merenkov, A. V., Osipova, E. A., & Sharf, A. S. (2019). Psychological and pedagogical support for families with disabled children in medical center. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 360-371. doi: 10.32744/pse.2019.6.30

Введение

В настоящее время проблема помощи детям, имеющим ограничения по состоянию здоровья, активно решается в разных странах мира [18; 19; 26]. В России дети, имеющие значительные проблемы физического, психического, интеллектуального развития, получают на основе медицинских показаний социально-медицинский статус – «инвалид». Согласно статистическим данным, число детей-инвалидов в России составляет 60 случаев на 10 000 населения. Среди них 47,5% – дошкольного возраста, 52,5% – дети школьного возраста [5].

В Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья известной, как МКФ, являющейся стандартом World Health Organization (Всемирная организация здравоохранения), инвалидность рассматривается не только как биологический или социальный процесс. В классификации прописана взаимосвязь между состоянием здоровья, окружающей средой и личностными факторами. Таким образом, понятие «инвалидность» оказывается достаточно сложным, так как включает в себя не только нарушения здоровья индивида, но и его личностные особенности, возраст, а также влияние окружающей среды. В последние 5–7 лет получает распространение подход, ориентирующий оказание социальной помощи семьям, фокус которого смещается от проблем семьи к усилению ее внутреннего ресурса [21; 32]. В связи с этим, активное внимание обращается на организацию помощи семьям в реабилитации детей, имеющих ограничения по состоянию здоровья [27].

В России ведущая роль в решении этой задачи принадлежит реабилитационным центрам для детей и подростков с особенностями развития и больницам восстановительного лечения (которые, помимо медицинской помощи, выполняют функции реабилитационного центра) [3]. Работа реабилитационного центра направлена не только на самого ребенка, но и на семью ребенка со специальными потребностями.

Зарубежные исследователи традиционно включают проблему оказания помощи семьям с детьми-инвалидами в более широкий социальный контекст, позволяющий отказаться от доминирующей роли медицинского компонента в реабилитации [24]. Современное представление об инвалидности предполагает социальную интеграцию людей с ограниченными возможностями в общество, что требует организации помощи в формировании социальных навыков у детей-инвалидов и их родителей, которые позволили бы максимально эффективно решить проблему. В связи с тем, что исключительно медицинский подход к реабилитации устарел, приобретают актуальность альтернативные методы и формы работы с семьями, где есть дети-инвалиды. Одним из таких методов работы является психолого-педагогическое сопровождение.

Термин «социальное сопровождение граждан» закреплен Федеральным законом от 28 декабря 2013 года № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан Российской Федерации» и включает в себя комплекс мер, направленных на поддержание процессов активной жизнедеятельности и развития естественных способностей клиента (содействие в оказании медицинской, психологической, педагогической, юридической, социальной помощи, не относящихся к социальным услугам) [13].

Одним из видов социального сопровождения является психолого-педагогическое. Его целью выступает содействие психическому и личностному развитию детей, обеспечение индивидуального подхода, профилактика и преодоление вторичных откло-

нений в психическом развитии детей, а также содействие развитию воспитательного потенциала семьи [11].

Однако, большинство исследователей по данной проблеме, во-первых, занимаются анализом технологии сопровождения в контексте инклюзивного образования и сложностей его внедрения в условиях образовательных учреждений [10; 23; 32], организации инклюзивного обучения [29; 33], а также вопросами поиска новых методов обучения [16; 31; 34], совершенствования образовательного процесса и учебных заведений в контексте требований, которые предъявляются к ним в связи с его присоединением к Болонскому процессу, что актуализирует вопросы более общего характера, такие как изменения социальных устоев жизни российских граждан [20; 28; 30] и философские вопросы бытия и развития человека [17; 22; 25]. Во-вторых, объектом сопровождения чаще всего рассматриваются только дети, роль родителей и семьи в целом не изучается.

Цель статьи – представить опыт организации психолого-педагогического сопровождения семей с детьми-инвалидами на базе центра «Бонум».

Под психолого-педагогическим сопровождением семей, воспитывающих детей-инвалидов, понимается вид социального сопровождения представляющий собой деятельность специалистов различного профиля, направленную на актуализацию внутренних ресурсов семьи, обеспечивающих возможности ее функционирования в ситуациях, связанных с развитием и воспитанием ребенка с инвалидностью, позволяющая создавать необходимое для ребенка развивающее пространство, реализовывать стратегии воспитания в соответствии с существующими у него потребностями с учетом родительских установок [14, с. 31].

Материалы и методы

Материалы статьи основаны на результатах социологического исследования, проведенного в 2016–2018 гг. на базе Многопрофильного клинического медицинского центра «Бонум» (далее – МКМЦ «Бонум») в г. Екатеринбурге, одним из ведущих учреждений России, оказывающих высокотехнологичную медицинскую помощь детям, имеющим врожденные и приобретенные пороки развития. Методом анкетирования было опрошено 108 родителей, находящихся вместе с ребенком на амбулаторном и стационарном этапах лечения в отделениях Центра.

Такая организация работы позволила сформировать у родителей новые знания и навыки работы с детьми, обеспечивающие их успешную адаптацию в повседневной жизни. Специалисты ведут работу с семьей, начиная от консультации у специалиста до получения желаемых родителями результатов. Были выделены характеристики, позволяющие оценить их общую удовлетворенность организацией социальной реабилитации в центре, а также отдельных направлений психолого-педагогической поддержки (социально-психолого-педагогическая диагностика, консультирование, коррекция и развитие ребенка).

Методом интервью опрошено 10 родителей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями здоровья, которые на протяжении нескольких лет являются пациентами центра «Бонум», имеющих возможность оценить результаты психолого-педагогического сопровождения семьи в динамике.

С целью оценки эффективности организации психолого-педагогического сопровождения было проведено 7 интервью со специалистами МКМЦ «Бонум» медицинского

(врачи) и немедицинского профиля (специалисты по социальной работе, логопеды), непосредственно участвующими в оказании реабилитационных мероприятий для детей с особенностями развития. На основе анализа ежегодных отчетов специалистов центра за 2016–2018 гг. проведен мониторинг целей, задач, которые стоят перед сотрудниками в процессе реализации психолого-педагогического сопровождения семей пациентов, а также основные количественные и качественные результаты, достигнутые за данный период.

Результаты исследования

Психолого-педагогическое сопровождение в МКМЦ «Бонум» реализуется в рамках деятельности социально-психолого-педагогической службы (далее – СППС), представляющей собой функциональное объединение специалистов психолого-педагогического профиля. Штат данной службы включает в себя 37 специалистов: логопедов, педагогов-психологов, специалистов по социальной работе, дефектолога, воспитателей. Основными их задачами являются социальное и психолого-педагогическое сопровождение пациентов центра и их семей в соответствии с учетом принципов ранней помощи, этапности, семейного подхода, профилактической направленности.

В ходе исследования были выявлены особенности и проблемы организации психолого-педагогического сопровождения семей с ребенком-инвалидом работниками Центра.

Прежде всего, несмотря на переход от медицинской модели инвалидности к социальной сохраняется доминирующая роль медицинского компонента в реабилитации детей-инвалидов. *«Большую часть программы занимает медицинское лечение, также встречаются такие пункты, как развитие бытовых навыков, конечно занятия с психологами и педагогами»* (специалист по социальной работе, стаж работы 5 лет). Упор на медицинские методы отмечают и опрошенные нами родители (см. табл. 1). Те виды услуг, которые можно отнести к задачам психолого-педагогического сопровождения реализуется значительно реже.

Таблица 1

Направления основных мероприятий при реабилитации детей-инвалидов
(в % к числу ответивших) *

Значения	%
Медикаментозное лечение и оперативное лечение	72,0
Педагогические занятия с ребенком	33,3
Массажи, различные оздоровительные процедуры	79,6
Развитие коммуникативных способностей ребенка	17,2
Развитие бытовых навыков ребенка	7,5

* Сумма больше 100%, так как респонденты могли дать несколько ответов.

Психолого-педагогическая работа является не профильной для данного учреждения, его специалисты не в полной мере готовы к такой деятельности. *«Ну, сложно сказать, как у нас идет эта работа, но вообще она должна проводиться психо-*

логом. Психолог у нас в штате есть, насколько он справляется со своими обязанностями, сложно сказать... Консультации им проводятся в любом случае» (педагог-дефектолог, стаж работы 15 лет). Все опрошенные специалисты признали, что психолого-педагогическое сопровождение является необходимым компонентом реабилитации и его обязательно следует развивать в центре. Оно должен включать формирование заинтересованности родителей в систематических занятиях с детьми вне реабилитационного центра; повышение их педагогической компетентности; оценку психологического статуса родителей и его коррекцию при необходимости; поддержание обратной связи не только с родителями детей-инвалидов, но и с профильными специалистами, которые будут заниматься с семьей в месте их дальнейшего проживания.

Среди родителей половина опрошенных отметили, что не получали услуг психолого-педагогического содержания, но выразили желание ознакомления с ними. Исследование показало, у многих из них существует весьма ограниченное представление о такой работе. Родители сводят ее к организации досуга детей в момент пребывания в центре.

Опрос показал, что многие из них не удовлетворены объемом и разнообразием социально-психологического сопровождения (см. табл. 2).

Таблица 2

Удовлетворенность родителей услугами, предоставляемыми реабилитационным центром (в % к числу ответивших)

Услуги	Нет	Скорее нет, чем да	Скорее да, чем нет	Да, полностью	Итого
Услуги медицинской реабилитации	0,0%	2,9%	36,9%	60,2%	100,0%
Коррекция и развитие	17,5%	12,6%	29,1%	40,8%	100,0%
Социально-психологическое консультирование	57,3%	6,8%	10,7%	25,2%	100,0%
Социально-психолого-педагогическая диагностика	63,1%	2,9%	8,7%	25,2%	100,0%

Так одна из респондентов отметила: «Ну, из минусов, наверное, то, что было очень скучно. Детям, в общем, не было никаких развлечений. Единственное развлечение – когда приходили студенты, чем-то занимались с детьми. Считаю, что можно было бы нанять какого-то работника, который бы работал здесь на постоянной основе, если здесь есть детская комната» (мама ребенка 4 лет). Оказалось, реабилитационный центр не в состоянии на сегодняшний момент удовлетворить в полной мере потребности семьи в психолого-педагогическом сопровождении. Об этом так же свидетельствуют данные, согласно которым 80% опрошенных родителей уверены, что центру следует привлекать к работе больше специалистов данного направления работы из других учреждений. Их нехватка ведет к тому, что «бывает, в течение двух недель ищем волонтеров, чтобы могли они организовать праздничные мероприятия, просто провести время с ребенком – порисовать, посидеть, поиграть» (специалист по социальной работе, стаж 10 лет).

В центре на протяжении 5 лет функционирует «Школа для родителей», воспитывающих детей с врожденной челюстно-лицевой патологией, нацеленная на формирование у родителей навыков умелого взаимодействия с ними, информирование о всех

этапах лечения, снижение тревоги за их будущее, а также укрепление внутрисемейных отношений. Также работа «Школа для родителей детей с детским церебральным параличом (ДЦП)», целью которой является повышение реабилитационного потенциала семьи, воспитывающей ребенка с такой патологией путем обучения навыкам его развития [7, с. 2]. Родители, воспитывающие детей с тяжелыми патологиями зрения, слуха, неврологическими нарушениями остаются неохваченными такой работой. Специалисты центра отмечают, что данные школы работают нерегулярно, т.к. занятия ведутся волонтерами, представителями РПЦ. Преподаватели вузов, педагоги учреждений дополнительного образования привлекаются редко.

Среди родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, обратившихся в реабилитационное учреждение, сформирован запрос не только на медицинские услуги, но и на психологическую помощь как ребёнку, так и самим родителям, а также на педагогическое сопровождение, основными направлениями которого должны быть организация качественного досуга для детей в момент пребывания в центре; выработка у детей веры в себя, в возможность преодолеть ограничения, вызванные болезнью; предотвращение детско-родительных конфликтов, конфликтов между детьми во время нахождения в центре. Также запросы родителей связаны с приобретением навыков преодоления стресса, вызванного необходимостью длительного лечения ребенка, трудностей, возникающих у него в учебе. Важной задачей работы специалистов по психолого-педагогическому сопровождению является формирование у родителей навыков взаимодействия с родственниками в связи с инвалидностью ребенка.

Однако в самом учреждении специальных программ, направленных на решение этой проблемы, не предусмотрено. Работа с родителями часто носит ситуативный характер и нацелена на решение текущих проблем и конфликтов. *«Если мы видим, что родители психологически не устойчивы, то мы оказываем им психологическую помощь, а иногда применяем и прессинг психологический, если они не занимаются с ребенком. ... Чаще мы оцениваем психологическое состояние все-таки по запросу родителей. Если родители хотят выйти из депрессии, признают ее, то от них поступает запрос. Я направляю их к психологу. Им оказывают психологическую помощь»* (логопед, стаж работы 25 лет). Также одной из проблем остается то, что для родителей характерны установки потребительского отношения и довольно пассивной позиции, тогда как специалисты в большей степени склонны приписывать родителям активную роль в процессе реабилитации.

В ходе исследования было установлено, что в центре имеются возможности для повышения качества организации психолого-педагогического сопровождения. Для этого требуется, во-первых, обеспечить постоянное взаимодействие специалистов нескольких профилей, обеспечивающих комплексность реабилитации детей. Во-вторых, с привлечением квалифицированных психологов, педагогов вырабатывать у родителей навыки развития, воспитания детей-инвалидов, которые они могли бы использовать после реабилитации в медицинском центре.

Объединение специалистов немедицинского профиля в единую службу, наделение необходимыми полномочиями, разработка стандартов работы, включенных в программу реабилитации пациента, позволит оказывать семье комплексную помощь в преодолении трудностей, возникающих при социализации детей с ограниченными возможностями (см. табл. 3). В настоящее время у родителей сложилось следующее мнение о характере взаимодействия специалистов при организации реабилитации детей с ОВЗ.

Таблица 3

Мнение родителей о взаимодействии специалистов при прохождении ребенком реабилитационных мероприятий (в % от ответивших)

Значения	%
Специалисты строят свою работу с ребенком при постоянном взаимодействии друг с другом	83,5
Взаимодействие специалистов между собой можно оценить, как незначительное	11,4
Специалисты работают обособлено	5,1
Итого ответивших:	100,0

Выявлена достаточно высокая оценка желания специалистов Центра «Бонум» оказать всю возможную помощь семье в реабилитации детей с ОВЗ. Доверие семьи к работникам этого учреждения, являющегося одним из крупнейших в Свердловской области, гораздо выше, чем к специалистам по месту жительства. Родители чаще стремятся выполнять все прописанные рекомендации, стараются не пропускать приемы, указанные в индивидуальной карте ребенка, выполняют домашнее задание, если такое установлено в рамках сопровождения. Следовательно, имеется основа для дальнейшего совершенствования системы психолог-педагогического сопровождения семей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Обсуждение результатов

Семья, воспитывающая ребенка-инвалида, нуждается не только в медицинских услугах, но и в социальном сопровождении, одним из компонентов которого выступает психологическое [1; 8; 12] и педагогическое [15] сопровождение. В условиях реабилитационного центра психолог-педагогическое сопровождение семьи представляет собой деятельность специалистов различного профиля (медицинского и немедицинского), направленную на актуализацию внутренних и внешних ресурсов семьи, обеспечивающих эффективность ее функционирования в достижении целей развития и воспитания ребенка с ОВЗ, усиления возможностей его социальной адаптации и социализации.

Современные исследования показывают, что востребованность данной технологии работы с семьей возрастает [2; 3; 9]. В ходе исследования было уточнено, что потребности семьи связаны с приобретением навыков взаимодействия с ребенком, имеющим тяжелые нарушения здоровья, преодолением стрессовой ситуации, вызванной необходимостью длительного лечения и включения в процесс реабилитации. Родители ожидают от специалистов реабилитационного учреждения выработки у ребенка такой самооценки, которая позволяет преодолевать конфликтные ситуации принятия себя и взаимодействия с окружающими. Также важным моментом является оказание помощи в профилактике конфликтов между родителями при воспитании такого ребенка, трудностей его общения с детьми, не имеющими проблем со здоровьем. Наконец, семьи желают обучиться навыкам преодоления трудностей в обучении детей в различные возрастные периоды – от дошкольного до профессионального самоопределения.

Остановившись на специфике реабилитационного центра как структуры, в рамках которой реализуется психолого-педагогическое сопровождение, необходимо отметить наличие существенных противоречий в понимании возможностей специалистов в реализации данного вида сопровождения. С одной стороны, реабилитационное учреждение в первую очередь направлено на оказание медицинской помощи и медицинской реабилитации, где ключевыми специалистами выступают врачи и средний медицинский персонал. С другой, реабилитация в современных условиях не является полной без сопровождения со стороны логопедов, психологов, специалистов по социальной работе. Важным моментом является развитие психолого-педагогической службы реабилитационного центра – привлечение профессионалов, повышение квалификации специалистов, разработка внутренних стандартов работы и оценки результативности деятельности.

Кроме того, актуальна работа и с самими родителями, содействие в формировании у них правильных установок. Родители и специалисты по-разному видят сущность психолого-педагогического сопровождения. Достаточно часто у семьи формируется иждивенческая позиция по отношению к специалистам учреждения, в то время как задача психолого-педагогического сопровождения – активизировать самих родителей, научить способам взаимодействия с ребенком и теми социальными институтами, в которых будет проходить его дальнейшее развитие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Внтаева Т. Н., Мелькина В. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов и их семей в пространстве лекотеки // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-invalidov-i-ih-semey-v-prostranstve-lekoteki> (дата обращения: 29.09.2019).
2. Вирюкина С. П. Особенности психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Научное сообщество студентов: Междисциплинарные исследования: сб. ст. по мат. XXXV междунар. студ. науч.-практ. конф. № 24 (35) [Электронный ресурс]. URL: [https://sibac.info/archive/meghdis/24\(35\).pdf](https://sibac.info/archive/meghdis/24(35).pdf) (дата обращения: 29.09.2019).
3. Диденко Л. А., Кочеткова А. В. Совершенствование процесса управления социально-реабилитационным центром для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья // Инновации в непрерывном образовании: сетевой журн. 2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22863365> (дата обращения: 29.09.2019).
4. Ефимова Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного образовательного учреждения // АНИ: педагогика и психология. 2016. № 4 (17) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-usloviyah-doshkolnogo-obrazovatelnogo> (дата обращения: 26.09.2019).
5. Кешишев И. А. Научное обоснование организации комплексной реабилитации детей-инвалидов в условиях федерального центра: дис... канд. мед. наук. СПб., 2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://medical-diss.com/docreader/596993/a#?page=23> (дата обращения: 29.09.2019).
6. Куприянова И. Е., Дашиева Б. А., Карауш И. С. Актуальные вопросы и перспективы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения процессов обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник ТГПУ. 2011. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-i-perspektivy-psihologo-pedagogicheskogo-i-mediko-sotsialnogo-soprovozhdeniya-protsessov-obucheniya-i-vospitaniya> (дата обращения: 26.09.2019).
7. Положение о Школе для родителей «Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья». Приказ главного врача МКМЦ «Бонум» от 24.02.2016 г.
8. Поташова И. И. Современные аспекты психолого-педагогической работы с семьями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Психолого-педагогические исследования. 2011. № 3 [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3/47082_full.shtml (дата обращения: 29.09.2019).
9. Сусаева С. А., Москвина А. В. Особенности работы с семьей, имеющей ребенка-инвалида // Современное общество и власть. 2017. № 2 (12). С. 41–48.

10. Тихонова И. В., Шипова Н. С., Иванова Е. А. Проблемы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования школьников // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-inklyuzivnogo-obrazovaniya-shkolnikov> (дата обращения: 26.09.2019).
11. Тугулева Г. В., Овсянникова Е. А., Ильина Г. В. Реализация технологий психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в дошкольном образовании // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 417-430. doi: 10.32744/pse.2019.1.31
12. Тюрина И. В. Модель сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // EUROPEAN SCIENCE. 2015. № 4 (5). С. 32–34.
13. Федеральный закон от 28 декабря 2013 года № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156558/ (дата обращения: 25.09.2019).
14. Хомутова Е. Б. Подготовка социального педагога к работе с семьей особого ребенка // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 4. С. 30–34.
15. Шишкина О. В., Заболотских О. П., Глазунова Н. Ю. Организация психолого-медико-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Йошкар-Ола, 2015. 74 с.
16. Arakcheev V., Redin D., Rusina Y. To understand Rather Than Explain // Quaestio Rossica. 2015. Vol. 3 (4). Pp. 277–295.
17. Bakeeva E. V. The onto logical sense of the concept of «measure» // Rivista di Filosofia Neo-Scolastica. 2017. Vol. 109 (2). Pp. 471–483.
18. Colomeischi A. A., Guiu G. F., Branco M. A., Alimović S., Baranauskiene I., Gol-Guven M. Social inclusion and wellbeing of families of children with special needs transnational study report. 2016. 93 p. [Электронный ресурс]. URL: http://www.psiwell.eu/images/io1/Transnational_study_report__EN.pdf (дата обращения: 27.09.2019).
19. Examples of good practice in special needs education & community-based programmes 1994. 89 p. [Электронный ресурс]. URL: http://www.unesco.org/education/pdf/281_74.pdf (дата обращения: 30.09.2019).
20. Farkhidinova O. M., Shumkova V. A. Overcoming ontological alienation in the urban environment // Journal of Siberian Federal University – Humanities and Social Sciences. 2019. Vol. 12 (5). Pp. 771–779.
21. Hammond W., Zimmerman R. A Strengths-Based Perspective [Электронный ресурс]. URL: http://www.esd.ca/Programs/Resiliency/Documents/RSL_STRENGTH_BASED_PERSPECTIVE.pdf (дата обращения: 30.09.2019).
22. Gudova M. Y., Guzikova M. O. Analyzing the Intercultural and Multilingual University Space: Methodological Foundations // Facets of culture in the age of social transition proceedings of the all-Russian research conference. Borisovna, KN. (ред.). Knowledge E, 2018. Pp. 188–192.
23. Itskovich M., Itskovich T., Shutaleva A. Management in special (correctional) schools from the standpoint of communicative competence // INTED2017: 11th international technology, education and development conference. Chova, LG., Martinez, AL. & Torres, IC. (ред.). International Academy of Technology, Education and Development, 2017. Pp. 5287–5296.
24. Janet Currie and Robert Kahn. Children with Disabilities // Children with Disabilities: Introducing the Issue: сетевой журн. 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/3-2-article-play-learning-summer-camps.pdf> (дата обращения: 28.09.2019).
25. Kerimov K., Kerimov T. The evanescent thing: Heidegger and Ozu // KronoScope. 2014. Vol. 14 (2). Pp. 195–210.
26. Leder J. S. Zugang zur Gesundheitsversorgung für Kinder in Mumbai/Indien. 2010 [Электронный ресурс]. URL: <http://kups.ub.uni-koeln.de/5366/> (дата обращения: 24.09.2019).
27. Lipson M. Y., & Wixson K. K. Reading Disability Research: An Interactionist Perspective. Review of Educational Research. 198656 (1). Pp. 111–136. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.3102/0034654305600111> (дата обращения: 24.09.2019).
28. Mazur L. Golden age mythology and the nostalgia of catastrophes in post-soviet Russia // Canadian Slavonic Papers. 2015. Vol. 57 (3–4). Pp. 213–238.
29. Shutaleva A., Putilova E. Theatrical pedagogy as a way of a holistic-creative thinking development of children and adolescents in the inclusive educational process // INTED2017: 11th international technology, education and development conference. Chova, LG., Martinez, AL. & Torres, IC. International Academy of Technology, Education and Development, 2017. Pp. 1110-1118.
30. Shutaleva A., Ivanova E., Mel'nikova E., Tomyuk O., Kuznetsova O. Mass culture as a challenge to modern education // INTED2017: 11th international technology, education and development conference. Chova, LG., Martinez, AL. & Torres, IC. (ред.). International Academy of Technology, Education and Development, 2017. Pp. 3914–3922.
31. Sudakov I., Bellsky T., Usenyuk S., Polyakova V. V. Infographics and Mathematics: A Mechanism for Effective Learning in the Classroom // PRIMUS. 2016. Vol. 26 (2). Pp. 158–167.
32. Supporting Families with Children with Disabilities 42 p. [Электронный ресурс]. URL: http://gucchd.georgetown.edu/products/SCWD_2FCD.pdf (дата обращения: 30.09.2019).
33. Vishnevsky Y. R., Narkhov D. Yu., Didkovskaya Y. V. Trends in higher vocational education: Professionalization or deprofessionalization? // Obrazovanie i Nauka. 2018. Vol. 20 (1). Pp. 152–170.
34. Vikulova E. A., Chiglintseva E. S. That multifacet english like: How do you like it? // XLinguae. 2017. Vol. 10 (3). Pp. 348–356.

REFERENCES

1. Vintaeva T.N., Melkina V.V. Psychological and pedagogical support of children with disabilities and their families in the lecture hall space. *Samara Scientific Herald*, 2014, no. 1 (6). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-invalidov-i-ih-semey-v-prostranstve-lekoteki> (accessed 29 September 2019). (in Russ.)
2. Viryukina S. P. Features of the psychological and pedagogical support of families raising children with disabilities. *Scientific community of students: Interdisciplinary research: a collection of articles on materials of the XXXV international student scientific-practical conference*, no. 24 (35). Available at: [https://sibac.info/archive/meghdis/24\(35\).pdf](https://sibac.info/archive/meghdis/24(35).pdf) (accessed 29 September 2019). (in Russ.)
3. Didenko L.A., Kochetkova A.V. Improving the management process of the social rehabilitation center for children and adolescents with disabilities. *Innovations in lifelong education: network journal*, 2014. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22863365> (accessed 29 September 2019). (in Russ.)
4. Efimova E. A. Psychological and pedagogical support of children with disabilities in the conditions of a preschool educational institution. *ANI: pedagogy and psychology*, 2016, no. 4 (17). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-usloviyah-doshkolnogo-obrazovatelno> (accessed 29 September 2019). (in Russ.)
5. Keshishev I. A. Scientific justification of the organization of comprehensive rehabilitation of children with disabilities in the federal center: Abstract PhD Med. Sci., Saint-Petersburg, 2014. Available at: <http://medical-diss.com/docreader/596993/a#?page=23> (accessed 29 September 2019). (in Russ.)
6. Kupriyanova I.E., Dashieva B.A., Karaush I.S. Actual issues and prospects of psychological, pedagogical and medical-social support of the processes of training and education of children with disabilities. *Vestnik TSPU*, 2011, no. 10 [Electronic resource]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-i-perspektivy-psihologo-pedagogicheskogo-i-mediko-sotsialnogo-soprovozhdeniya-protsessov-obucheniya-i-vospitaniya> (accessed 29 September 2019). (in Russ.)
7. Regulation on the School for Parents "Social rehabilitation of children with disabilities." The order of the chief physician MKMTS "Bonum" from 02.24.2016 (in Russ.)
8. Potashova I.I. Modern aspects of psychological and pedagogical work with families raising a child with disabilities. *Psychological and pedagogical research*, 2011, no. 3. Available at: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3/47082_full.shtml (accessed 29 September 2019). (in Russ.)
9. Susaeva S. A., Moskvina A. V. Features of work with a family with a disabled child. *Modern Society and Power*, 2017, no. 2 (12), pp. 41–48. (in Russ.)
10. Tikhonova I.V., Shipova N.S., Ivanova E.A. Problems of psychological and pedagogical support of inclusive education for schoolchildren. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2018, no. 6. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-inklyuzivnogo-obrazovaniya-shkolnikov> (accessed 26 September 2019). (in Russ.)
11. Tuguleva G. V., Ovsyannikova E. A., Ilyina G. V. Implementation of technologies of psychological and pedagogical support of children with disabilities during the preschool education. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 2019, vol. 37 (1), pp. 417-430. doi: 10.32744/pse.2019.1.31 (in Russ.)
12. Tyurina I.V. Model for accompanying children with disabilities. *EUROPEAN SCIENCE*, 2015, no. 4 (5), pp. 32–34. (in Russ.)
13. Federal Law of December 28, 2013 No. 442-ФЗ "On the Basics of Social Services for Citizens of the Russian Federation". Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156558/ (accessed 29 September 2019). (in Russ.)
14. Khomutova Ye. B. Preparation of a social educator for work with the family of a special child. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2017, no. 4, pp. 30–34. (in Russ.)
15. Shishkina O. V., Zabolotskikh O. P., Glazunova N. Yu. Organization of psychological, medical and pedagogical support for families raising children with disabilities. *Yoshkar-Ola*, 2015. 74 p. (in Russ.)
16. Arakcheev V., Redin D., Rusina Y. To understand Rather Than Explain. *Quaestio Rossica*, 2015, vol. 3 (4), pp. 277–295.
17. Bakeeva E. V. The onto logical sense of the concept of «measure». *Rivista di Filosofia Neo-Scolastica*, 2017, vol. 109 (2), pp. 471–483.
18. Colomeischi A. A., Guiu G. F., Branco M. A., Alimović S., Baranauskiene I., Gol-Guven M. Social inclusion and wellbeing of families of children with special needs transnational study report. 2016. 93 p. Available at: http://www.psiwell.eu/images/io1/Transnational_study_report__EN.pdf (accessed 27 September 2019).
19. Examples of good practice in special needs education & community-based programmes 1994. 89 p. Available at: http://www.unesco.org/education/pdf/281_74.pdf (accessed 30 September 2019).
20. Farkhidinova O. M., Shumkova V. A. Overcoming ontological alienation in the urban environment. *Journal of Siberian Federal University – Humanities and Social Sciences*, 2019, vol. 12 (5), pp. 771–779.
21. Hammond W., Zimmerman R. A Strengths-Based Perspective. Available at: http://www.esd.ca/Programs/Resiliency/Documents/RSL_STRENGTH_BASED_PERSPECTIVE.pdf (accessed 30 September 2019).
22. Gudova M. Y., Guzikova M. O. Analyzing the Intercultural and Multilingual University Space: Methodological

- Foundations. *Facets of culture in the age of social transition proceedings of the all-Russian research conference*. Borisovna, K.N. Knowledge E, 2018, pp. 188–192.
23. Itskovich M., Itskovich T., Shutaleva A. Management in special (correctional) schools from the standpoint of communicative competence. *INTED2017: 11th international technology, education and development conference*. Chova, L.G., Martinez, A.L. & Torres, I.C. (ред.). International Academy of Technology, Education and Development, 2017, pp. 5287–5296.
24. Janet Currie and Robert Kahn. Children with Disabilities. *Children with Disabilities: Introducing the Issue*, 2012. Available at: <http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/3-2-article-play-learning-summer-camps.pdf> (accessed 28 September 2019).
25. Kerimov K., Kerimov T. The evanescent thing: Heidegger and Ozu. *KronoScope*, 2014, vol. 14 (2), pp. 195–210.
26. Leder J. S. Zugang zur Gesundheitsversorgung für Kinder in Mumbai / Indien. 2010. Available at: <http://kups.uni-koeln.de/5366/> (accessed 24 September 2019).
27. Lipson M. Y., & Wixson K. K. Reading Disability Research: An Interactionist Perspective. *Review of Educational Research*. 198656 (1), pp. 111–136. Available at: <https://doi.org/10.3102/00346543056001111> (accessed 24 September 2019).
28. Mazur L. Golden age mythology and the nostalgia of catastrophes in post-soviet Russia. *Canadian Slavonic Papers*, 2015, vol. 57 (3–4), pp. 213–238.
29. Shutaleva A., Putilova E. Theatrical pedagogy as a way of a holistic-creative thinking development of children and adolescents in the inclusive educational process. *INTED2017: 11th international technology, education and development conference*. Chova, L.G., Martinez, A.L. & Torres, I.C. International Academy of Technology, Education and Development, 2017, pp. 1110–1118.
30. Shutaleva A., Ivanova E., Mel'nikova E., Tomyuk O., Kuznetsova O. Mass culture as a challenge to modern education. *INTED2017: 11th international technology, education and development conference*. Chova, L.G., Martinez, A.L. & Torres, I.C. (ред.). International Academy of Technology, Education and Development, 2017, pp. 3914–3922.
31. Sudakov I., Belsky T., Usenyuk S., Polyakova V. V. Infographics and Mathematics: A Mechanism for Effective Learning in the Classroom. *PRIMUS*, 2016, vol. 26 (2), pp. 158–167.
32. Supporting Families with Children with Disabilities 42 p. Available at: http://gucchd.georgetown.edu/products/SCWD_2FCD.pdf (accessed 30 September 2019).
33. Vishnevsky Y. R., Narkhov D. Yu., Didkovskaya Y. V. Trends in higher vocational education: Professionalization or deprofessionalization? *Obrazovanie i Nauka*, 2018, vol. 20 (1), pp. 152–170.
34. Vikulova E. A., Chiglintseva E. S. That multifacet english like: How do you like it? *XLinguae*, 2017, vol. 10 (3), pp. 348–356.

Информация об авторах

Меренков Анатолий Васильевич

(Россия, Екатеринбург)

Профессор, доктор философских наук
Заведующий кафедрой прикладной социологии
Уральский федеральный университет имени первого
Президента России Б.Н. Ельцина
E-mail: anatoly.mer@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5900-0863
Scopus ID: 55819596200

Шарф Александра Сергеевна

(Россия, Екатеринбург)

Старший преподаватель кафедры социальной работы
Уральский федеральный университет имени первого
Президента России Б.Н. Ельцина
E-mail: nobel2023@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-4053-9812

Осипова Екатерина Александровна

(Россия, Екатеринбург)

Старший преподаватель кафедры социальной работы
Уральский федеральный университет имени первого
Президента России Б.Н. Ельцина
E-mail: 21120904@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-4941-1428

Information about the authors

Anatoly V. Merenkov

(Russia, Yekaterinburg)

Professor, Doctor of philosophy
Head of the Department of applied sociology
Ural Federal University named after the First President
of Russia B. N. Yeltsin
E-mail: anatoly.mer@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5900-0863
Scopus ID: 55819596200

Alexandra S. Sharf

(Russia, Yekaterinburg)

Senior Lecturer of the Department of social work
Ural Federal University named after the First President
of Russia B. N. Yeltsin
E-mail: nobel2023@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-4053-9812

Ekaterina A. Osipova

(Russia, Yekaterinburg)

Senior Lecturer of the Department of social work
Ural Federal University named after the First President
of Russia B. N. Yeltsin
E-mail: 21120904@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-4941-1428



Л. В. ТОКАРСКАЯ, Т. Ю. БЫСТРОВА

Нейродоступная образовательная среда: адаптация к потребностям людей с ограниченными возможностями здоровья

Введение. В настоящее время усиливается внимание исследователей и практиков к созданию условий для социализации и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья. Большое количество людей, и, прежде всего, детей с ментальными, эмоциональными и другими нарушениями нуждаются в организации среды, рассчитанной на инклюзивное взаимодействие.

Материалы и методы исследования. В работе использовался метод анализа научных подходов к проектированию среды. В качестве основных средств использовались научные данные, полученные психологами, архитекторами, дизайнерами XX–XXI вв., изучающими оптимальные параметры объектов и пространств, влияющих на самочувствие и психическое состояние людей различных категорий. Обработка полученных данных осуществлялась в рамках гуманитарного подхода, применялся метод контент-анализа.

Результаты исследования. В работе обобщены и систематизированы результаты гуманитарных исследований для их последующего, концептуального и ответственного, использования в технологических проектах по созданию нейродоступной образовательной среды с учетом потребностей лиц с ограниченными возможностями здоровья. Введено понятие «нейродоступная среда», т.е. среда, адаптированная для нахождения и активности людей с различными ментальными нарушениями.

Дискуссия. В понятие образовательной среды включаются не только отношения ребенка с ограниченными возможностями здоровья с другими людьми, но, в первую очередь, пространственные и материальные структуры, организующие образовательный процесс. Поиск идей и технологий должен опираться на предложения о максимальном соответствии не только внешней оболочки, но и структуры предметных форм физическому устройству человека как природного существа; о целостности среды; о необходимости «следования природе» и др. Создание форм должно предполагать учет потребностей всех пользователей. Кроме того, проектирование нейродоступной среды должно использовать виртуальную и дополненную реальность.

Заключение. Необходимость нейродоступной образовательной среды с учетом потребностей лиц с ограниченными возможностями здоровья, сложность ее проектирования требуют использования междисциплинарного подхода и привлечения данных разных дисциплин и проектов, пока существующих автономно друг от друга. В целом, описанные идеи могут быть полезны не только в образовательной среде, но и в рабочей и городской среде.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, образовательная среда, нейродоступность, дизайн, средовой дизайн, инклюзивная культура

Ссылка для цитирования:

Токарская Л. В., Быстрова Т. Ю. Нейродоступная образовательная среда: адаптация к потребностям людей с ограниченными возможностями здоровья // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 372–381. doi: 10.32744/pse.2019.6.31



L. V. TOKARSKAYA, T. YU. BYSTROVA

Neuro-accessible educational environment: adapting to the needs of people with disabilities

Introduction. Currently, researchers and practitioners are increasingly focusing on creating conditions for the socialization and integration of people with disabilities. A large number of people, and above all, children with mental, emotional, and other disorders, need to organize an environment designed for inclusive interaction.

Materials and research methods. The work used the method of analysis of scientific approaches to designing the environment. The main tools used were scientific data obtained by psychologists, architects, designers of the XX – XXI centuries, studying the optimal parameters of objects and spaces that affect the well-being and mental state of people of various categories. Processing of the data was carried out as part of a humanitarian approach; the method of content analysis was used.

The results of the study. The work summarizes and systematizes the results of humanitarian studies for their subsequent, conceptual, and responsible use in technological projects to create a neuro-accessible educational environment, taking into account the needs of people with disabilities. The concept of a "neural accessible medium" is introduced, i.e., environment adapted for finding and activity of people with various mental disorders.

Discussion. The concept of the educational environment includes not only the relationship of a child with disabilities with other people but, first of all, the spatial and material structures that organize the educational process. The search for ideas and technologies should be based on proposals for the maximum correspondence not only of the external shell but also of the structure of subject forms to the physical structure of a person as a natural being; about the integrity of the environment; about the need for "following nature". Creating forms should include taking into account the needs of all users. Besides, designing a neural-accessible environment should use virtual and augmented reality.

Conclusion. The need for a neurally accessible educational environment, taking into account the needs of people with disabilities, the complexity of its design requires the use of an interdisciplinary approach and the use of data from different disciplines and projects that currently exist autonomously from each other. In general, the described ideas can be useful not only in the educational environment but also in the working and urban environment.

Key words: special needs, educational environment, neuro-accessibility, design, environmental design, inclusive culture

For Reference:

Tokarskaya, L. V., & Bystrova, T. Yu. (2019). Neuro-accessible educational environment: adapting to the needs of people with disabilities. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 372-381. doi: 10.32744/pse.2019.6.31

Введение

В последнее десятилетие изменение отношения социума, в том числе российского, к образованию и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) носит почти революционный характер: концепции инклюзивного образования, интеграции, универсального дизайна, заботливого дизайна и др. предполагают взаимодействие нормотипичных людей разного возраста с теми, кто еще недавно воспринимался, как «иной». Более того, крайне актуальная тема создания образовательных сред, элементы которых первоначально проектируются под потребности лиц с ОВЗ, а в дальнейшем оказываются удобными и эффективными для других категорий обучающихся [1]. Этому способствует не только трансформация ценностной сферы с ее признанием значимости и уникальности каждого отдельного человека [2; 3], но и появление широкого спектра инструментов передачи информации, меняющих образовательную парадигму [4; 5; 6], способы и методы преподавания предметов [7], актуализирующих вопросы истории отечества в рамках патриотического воспитания [8; 9], а также то, что в образовательную среду попадают представители иного современного «цифрового» поколения детей.

Увлечение проектировщиков, родителей, педагогов новыми технологиями, включая дополненную и виртуальную реальность, анимационный и коммуникативный дизайн, вполне понятно. Однако сами по себе технологии не гарантируют успеха, для каждой из них нужны четкие параметры использования, определяемые специалистами в ходе опросов, наблюдений, экспериментов. Помимо этого, необходимо опираться на большое количество гуманистических идей и разработки психологов, философов, архитекторов XX века, интерес для которых заключается в нахождении способов организации среды, благоприятно влияющей на здоровье, состояние и активности человека, включая когнитивную сферу, [10; 11] а также особенности организации жизненного пространства человека в условиях цифровой эпохи [12; 13; 14].

Задача данной работы состоит в том, чтобы представить и оценить потенциал ряда новых технологий создания нейродоступной образовательной среды в связке с гуманитарными концепциями и разработками, обеспечивающими наполнение технических форм. Именно в этом смысле и контексте мы употребляем понятие «нейродоступность», происходящее из сферы фармакологии. Если под «доступной» обычно понимают среду, в которой могут передвигаться без барьеров люди с физическими и сенсорными особенностями, то, говоря, о нейродоступной среде, мы подчеркиваем возможность нахождения и активностей в ней людей с различными ментальными нарушениями. При этом мы придерживаемся установки на универсальность среды – в противовес «сегрегационному» подходу, отталкивающемуся от особенностей различных групп людей (слабовидящие, лица с нарушениями опорно-двигательного аппарата и т. п.). Последний выглядит, как закономерный, но преходящий и не вполне эффективный для задач инклюзивной культуры путь, достижения которого можно инкорпорировать в новую модель образовательного пространства.

Методология исследования

В работе представлены гуманистические идеи создателя «языка паттернов» К. Александера [10] и его ученика и коллеги Н.А. Салингароса [14], обосновывающих возможность создания предметной среды, максимально учитывающей природу человека, включая его различные особенности. Наряду с ними мы опираемся на идеи и проекты ряда представителей когнитивистики (Д. А. Норман, Р. Солсо), органического формообразования (И. Маковец, А. Тон, Ф. Хундертвассер, С. Калатрава, др.), лечебной педагогики (Ф. Фребель, М. Монтессори, Р. Штайнер, Г. Доман, др.), специальной педагогики (Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, др.), ТЕАССН подхода (Э. Шоплер, Р. Райхлер, Г. Месибов) исследования в области психологии цвета (М. Люшер), а также собственные авторские разработки, возникшие в ходе обучения и проектирования элементов образовательной среды для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Необходимо отметить, приверженность модели инклюзивного образования, предполагающей учет потребностей всех без исключения акторов образовательной среды, включая педагогов, нормотипичных детей, тьюторов. Эта позиция приводит к поиску решений, удобных не только для людей, имеющих особые образовательные потребности, но и тех, кто их окружает.

Материалы и методы

В работе использовался метод анализа научных подходов к проектированию среды; анализ используемых в настоящее время в системе образования, пространственных и материальных структур, на предмет их нейродоступности лицам с ОВЗ.

Объект исследования – параметры нейродоступной образовательной среды для людей с ограниченными возможностями здоровья.

В качестве основных средств использовались научные данные, полученные психологами, архитекторами, дизайнерами XX–XXI вв., изучающими оптимальные параметры объектов и пространств, влияющих на самочувствие и психическое состояние людей различных категорий.

Обработка полученных данных осуществлялась в рамках гуманитарного подхода, применялся метод контент-анализа.

Результаты исследования и их обсуждение

Проделанная работа позволила обобщить и систематизировать данные гуманитарных исследований XX века для их последующего, концептуального и ответственного, использования в технологических проектах по созданию нейродоступной образовательной среды с учетом потребностей лиц с ОВЗ. Ряд результатов проектирования элементов такой среды представлен в заключительной части статьи.

Основные параметры образовательной среды для людей с ОВЗ

В понятие образовательной среды мы включаем не только отношения ребенка с ОВЗ с другими людьми, но, в первую очередь, пространственные и материальные структуры, организующие образовательный процесс: элементы архитектуры и инте-

рьера, размеры помещений и степень их обустроенности, мебель и цветовые решения, коммуникации, графические элементы, дизайн школьных принадлежностей. Ученые уверены, что правильно организованная среда может способствовать усилению активности, повышению работоспособности, хорошему настроению, хорошему общему состоянию тех, кто в ней находится [10; 14; 15], кроме того, такая среда может сделать процесс обучения более понятным и доступным для детей.

Адаптация образовательной среды к потребностям ребенка с ОВЗ – одно из важных условий его вхождения в школьную жизнь. Эта задача актуализирует сценарный подход к проектированию нейродоступной образовательной среды и ее элементов, поэтому ниже кратко представлены основные качества образовательной среды, способной положительно влиять на обучение и состояние ребенка с ОВЗ.

Как и другие ученики, ребенок с ОВЗ находится в классе, проводит перемену в рекреации, бывает на школьном дворе (уроки физкультуры, прогулки), в столовой, спортзале, раздевалке, на лестницах между этажами, в туалете. Если родители, учитель и тьютор знают особенности поведения ребенка, они могут продумать маршруты передвижения по школе, отметить и учесть трудности, возникающие в этих местах. Еще лучше, если этим озаботятся специалисты, проектируя весь комплекс необходимых элементов, от стикеров на стены и парту до электронных приложений и пособий с дополненной реальностью.

Если по каким-либо причинам ребенку с особыми образовательными потребностями приходится покидать класс в течение урока, то в школе необходимо помещение, где тьютор с учеником могут провести некоторое время, лучше в непосредственной близости от класса, например, ресурсная зона комнаты. Хорошо, если у школы есть возможность выделения сенсорно обедненной комнаты, поскольку в любой школе высок уровень шума, используется яркое освещение, присутствует большое количество других сенсорных раздражителей. Очень часто возможность выхода в такую комнату помогает избежать неадекватного поведения и аффективных или демонстративных реакций у ребенка с эмоционально-волевыми нарушениями. Наличие игровой комнаты необходимо для развития игровой деятельности и взаимодействия в игре, поскольку чаще всего у детей с ОВЗ игра не соответствует возрастной норме.

В процессе разработки нейродоступной образовательной среды для детей с ОВЗ надо исходить из того, что для остальных детей среда не может оставаться стандартной, она меняется **для всех**. Нахождение баланса между потребностями и возможностями – одна из задач учителя и тьютора. Особую роль, при этом, играет определение препятствий, с которыми ребенок может столкнуться в школе. Это могут быть:

– физические барьеры – отсутствие адекватной навигации, непонятность устройства школы; отсутствие пандусов на лестницах или крутые лестницы; узкие или плохо открывающиеся двери; неудобные туалеты; недостаточная освещенность рабочих и вспомогательных помещений; плохая акустика в классе; непригодность рабочего места под нужды конкретного ребенка;

– барьеры психологического характера – отсутствие у работников школы настрой на реализацию модели инклюзивного образования; неготовность учащихся к тому, что один или несколько учеников отличаются поведением или имеют физические особенности; психологическая неподготовленность учителей к факту наличия в классе детей с особыми образовательными потребностями и другие обстоятельства; шумы.

Идеи и технологии: достижение продуктивного взаимодействия

Решение проблем кроется в опоре специалистов, владеющих современными технологиями, на гуманитарные работы, подходы, концепции. Сами по себе технологии способны привести к появлению не только полезных, но и вредных решений, поскольку настраивают разработчика на демонстрацию максимальных технических (а не человечески-сообразных) результатов. Так, скорость смены кадров в анимационном ролике китайского дизайнера Чан Вай Пинга, посвященном нахождению человека в городской среде, такова, что у большинства людей кружится голова, однако, судя по результатам нашей личной беседы осенью 2019 года, дизайнер убежден, что «сегодня человека привлекает только скорость».

1) При разработке или экспертной оценке форм стен, мебели, аксессуаров можно использовать несколько взаимосвязанных концепций. Это идеи К. Александера и Н. Салингароса о максимальном соответствии не только внешней оболочки, но и *структуры* предметных форм физическому устройству человека как природного существа. К Александер определяет 15 законов архитектурной формы, в числе которых – наличие утолщений формы на границах; присутствие в форме симметрий разных видов, обеспечивающих уход от монотонности; правильное масштабирование [14]. Сюда же можно отнести идеи С. Судзуки (1898–1998) о целостности среды как необходимом условии полноценного развития ребенка [16]. Идеи вальдорфской педагогики, реализованные в архитектуре Р. Штайнера, И. Маковца, М. Будзинского, Ф. Хундертвассера, их последователей восходят к аристотелевской концепции «следования природе» и сегодня могут реализоваться не только в бетоне, но и в индивидуализированных формах, выполненных на 3D-принтере (Иллюстрации 1, 2).



Иллюстрация 1 Модернизация здания гимназии Мартина Лютера. Арх. Ф. Хундертвассер. Виттенберг. 1997–99



Иллюстрация 2 Вспомогательный элемент для работы на клавиатуре, отпечатанный на 3D-принтере. Производитель: rinkak, Китай

Еще одной общей для представителей гуманитарных наук и специалистов-практиков темой является трансформация предметов, окружающих ребенка в нейродоступной среде [17]. Она не только эстетически привлекательна или функциональна (продукт «растет» вместе с ребенком), но экологически и технически целесообразна, поскольку под воздействием внешних факторов продукт, вероятнее всего, имеет меньше узлов, которые могут сломаться либо мешать ребенку. Он многократно изменяется, может быть более адаптивным, служить большее количество времени.

2) Новые ориентиры для психологов и проектировщиков задает концепция «универсального дизайна», предполагающая создание форм с учетом потребностей всех пользователей (Иллюстрации 3, 4). Безусловно, идея удовлетворения потребностей

максимального числа людей, уводящая от типового проектирования XX века, не могла бы возникнуть без ее предварительной философской и психологической проработки как отечественными, так и зарубежными исследователями, подчеркивающими уникальность и значимость отдельного человека.

На последнем Всемирном конгрессе дизайнеров в Канаде в 2017 году сформулированы основные требования к продуктам, как нельзя лучше способствующие развитию этой концепции: дизайну необходимо быть ответственным, отзывчивым и бдительным, поскольку «все люди заслуживают жизни в хорошо спроектированном мире» [2].

Подобные формы сводят к минимуму опасность случайных или непреднамеренных действий, обладают понятностью, основанной на учете интуиции и уровня грамотности пользователя, совместимы с различными технологиями и средствами, которые используют люди с ОВЗ [18]. Эргономика предметов в нейродоступной образовательной среде тоже может определяться сообразно этой концепции, что усиливает не только уровень безопасности, но и эстетику изделий [19].

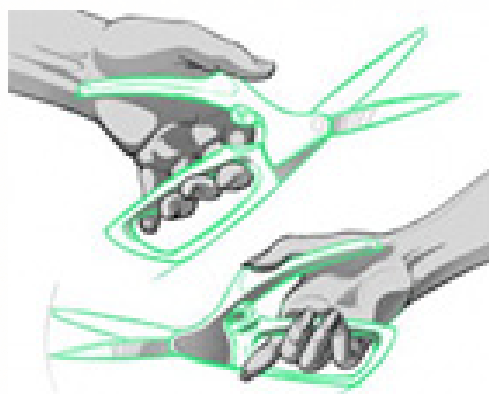


Иллюстрация 4 Принципиальная схема ножниц для разных пользователей. Концепция «универсального дизайна»



Иллюстрация 5 Музей Великой отечественной войны. Арх. В. Крамаренко. Минск. 2016. Интерьер на основе концепции «универсального дизайна»

3) Новые горизонты нейродоступной среды создают технологии виртуальной и дополненной реальности, над которыми работают, в том числе, магистраты Уральского федерального университета (Иллюстрации 5, 6). Они требуют тщательной апробации, обратной связи, постпроектных опросов пользователей. Например, до сих пор непонятна, какая из достаточно различающихся теорий восприятия цвета – И. Иттена или М. Люшера [20] – больше подходит для обоснования цветовых решений (сочетания цветов, светлота тона, наличие градиентов, яркость цветового пятна, наличие обводки) виртуальной реальности и ее модификаций. То же касается фактур, персонажей, скорости смены изображений и др. Пока при работе над подобными проектами нами зафиксированы существенные этнокультурные и региональные отличия в этой области, но вопросы требуют дальнейшего изучения.

Ясно также, что для более быстрой и эффективной адаптации к нуждам людей с ограниченными возможностями здоровья все параметры образовательных продуктов с виртуальной или дополненной реальностью должны быть максимально изменяемыми, предоставлять возможность быстрой персонализации. Например, LED-обои в одной из больниц Великобритании реагируют на присутствие ребенка и посылают ему

навстречу изображения различных животных. По мнению психологов и врачей, это отвлекает и расслабляет детей (Иллюстрация 7).

При этом особое внимание нужно уделять факторам успокоения, умиротворения, оптимизации состояния ребенка с ОВЗ. Например, К. Г. Юнг говорит о простых фигурах и паттернах, как средстве гармонизации, но проектировщики не знают и почти не употребляют этой теории.

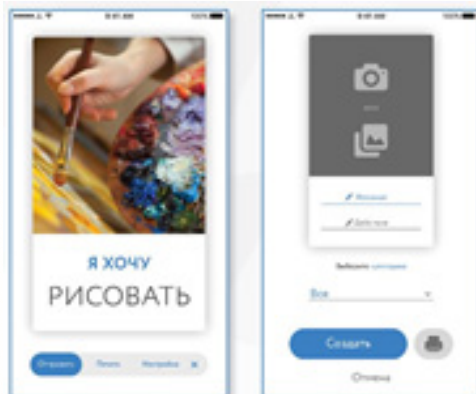


Иллюстрация 5 «Карточки» для приложения «Электронный тьютор». Дизайнер: М. Николаев. 2019. УрФУ

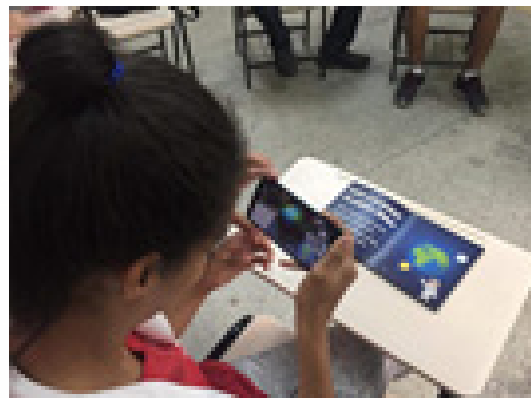


Иллюстрация 6 Книга с дополненной реальностью для детей с ментальными расстройствами. Этап апробации проекта. Дизайнер: Г. Агильера. УрФУ. 2019



Иллюстрация 7 LED-обои в хирургическом отделении больницы. Великобритания. 2012

Заключение

Высокая сложность задачи создания нейродоступной образовательной среды с учетом потребностей лиц с ОВЗ требует использования междисциплинарного подхода и привлечения данных разных дисциплин и проектов, пока существующих автономно друг от друга. Подобная разрозненность препятствует появлению грамотных обоснованных решений в области образования, несмотря на высокий уровень отдельных частных проектов. Только будучи увязанными воедино, притом, не только технологически, но и ценностно-мировоззренчески, они позволят вывести образование лиц с ОВЗ на новый уровень, будут способствовать развитию инклюзивной культуры.

Сопряжение гуманитарных разработок XX века с проблемами использования современных технологий при формировании нейродоступной образовательной среды облегчает специалистам экспертную оценку предлагаемых на рынке решений, а также позволяет разработать четкое и грамотное техническое задание в случае создания новых продуктов. Многие из гуманитарных концепций еще не известны проектиров-

щикам образовательной среды, необходимы дополнительные усилия по их распространению и внедрению.

В целом, описанные идеи могут быть полезны не только для проектирования нейродоступной образовательной среды, но и рабочей, среды в местах отдыха людей и просто на улице.

Финансирование

Исследование поддержано программой 211 Правительства Российской Федерации, соглашение № 02.А03.21.0006

ЛИТЕРАТУРА

1. Быстрова Т. Ю., Токарская Л. В. Скоро в школу! Пособие для учителей инклюзивных школ. Екатеринбург: Здоровые люди, 2018. 188 с.
2. Montreal Design Declaration, issued at the 2017 Montreal World Design Summit. https://worlddesignsummit.com/wp-content/uploads/2017/10/20171004_WDSM2017_livret-40pages_declaration_65X9_AN-1.pdf Дата обращения: 12.09.2019.
3. Дьячкова М. А., Томюк О. Н., Шуталева А. В., Дудчик А. Ю. Инклюзивная организационная культура как культура принятия разнообразия и взаимопонимания // Перспективы науки и образования. 2019. № 5. DOI: 10.32744/pse.2019.5.26
4. O'Connell K. Designing for Mixed Reality: Blending Data, AR, and the Physical World. Sebastopol: O'Reilly Media, 2016. 57 p.
5. Ustinova K. I., Perkins J., Leonard W. A., Hausbeck CJ. Virtual reality game-based therapy for treatment of postural and co-ordination abnormalities secondary to TBI: a pilot study // Brain Inj. 2014. № 28 (4). Pp. 486–495. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24702281> (date of retrieval: 12.09.2019)
6. Wang M, Reid D. Virtual reality in pediatric neurorehabilitation: attention deficit hyperactivity disorder, autism and cerebral palsy // Neuroepidemiology. 2011. № 36 (1). Pp. 2–18.
7. Sudakov I., Bellsky T., Usenyuk S., Polyakova V. V. Infographics and Mathematics: A Mechanism for Effective Learning in the Classroom // PRIMUS. 2016. Vol. 26 (2). Pp. 158–167.
8. Prikazchikova E. I. Lopukhin, A "spiritual knight": A dialogue with power and conscience // Quaestio Rossica. 2018. Vol. 6 (3). Pp. 711–726.
9. Berezovich E., Krivoshchapova I. The image of Moscow in the mirror of the Russian and Foreign Languages: Man. Culture. Politics and economy // Quaestio Rossica. 2015. Vol. 3 (1). Pp. 129–152.
10. Alexander C. Pattern Language. Towns, Buildings, Constructions. Oxford University Press, New York, 1977. 1218.
11. Bjørnholt M. Room for Thinking – The Spatial Dimension of Waldorf Education // RoSE. Research on Steiner Education. July 2014. Vol. 5. # 1. Pp. 115–130.
12. Darley A. Visual Digital Culture. Surface play and spectacle in new media genres. New York, London: Routledge, 2000. 228 p.
13. Norman D. The Design of Everyday Things. Revised and expanded edition. New York: Basic Books, 2013. 371 p.
14. Salingaros N. A. 2014 Algorithmic Sustainable Design: Twelve Lectures On Architecture. Sustasis Foundation, Portland, Oregon. 286
15. Bystrova T. Yu., Tokarskaia L. V. Psychological feasibility of design for children with autism spectrum disorders // Lifestyle and Health. Edited by Fengi Lan, Friedrich G. Wallner, Gerhard Klunger. Vienna: Verlag Traugott Bautz GmbH, 2017. Pp. 223–235.
16. Судзуки С. Возвращенные с любовью. М.: Попурри, 2005. 192 с.
17. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: Учебное пособие / Отв. ред. С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова. М.: МГППУ, 2013. 156 с.
18. Universal design. Clarification of the concept. Oslo: Ministry of the Environment, Norway, 2007. URL: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/md/vedlegg/rapporter/t-1468engrus.pdf> (дата обращения: 12.09.2019).
19. Джонс Д. К. Методы проектирования. М.: Мир, 1986. 326 с.
20. Быстрова Т. Ю. Вещь, форма, стиль: введение в философию дизайна. М.-Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2017. 374 с.
21. Остапенко Р. И., Бакулина Л. С., Баркалова Е. В. Состояние и тенденции развития инклюзии в России (на основе материалов Всероссийского совещания по вопросам инклюзивного профессионального образования) // Государственный Советник. 2018. № 4. С. 57-61.

REFERENCES

1. Bystrova T. Yu., Tokarskaya L.V. Soon to school! A manual for teachers of inclusive schools. Yekaterinburg, Healthy People Publ., 2018.188 s. (in Russ.)
2. Montreal Design Declaration, issued at the 2017 Montreal World Design Summit. Available at: https://worlddesignsummit.com/wp-content/uploads/2017/10/20171004_WDSM2017_livret-40pages_declaration_65X9_AN-1.pdf (accessed 12 September 2019).
3. Dyachkova M.A., Tomyuk O.N., Shutaleva A.V., Dudchik A.Yu. Inclusive organizational culture as a culture of acceptance of diversity and mutual understanding. *Perspectives of science and education*, 2019, no. 5 (41), pp. 373- 385. DOI: 10.32744/pse.2019.5.26.
4. O'Connell K. Designing for Mixed Reality: Blending Data, AR, and the Physical World. Sebastopol, O'Reilly Media Publ., 2016. 57 p.
5. Ustinova K. I., Perkins J., Leonard W. A., Hausbeck CJ. Virtual reality game-based therapy for treatment of postural and co-ordination abnormalities secondary to TBI: a pilot study. *Brain Inj*, 2014, no. 28(4), pp. 486–495. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24702281> (accessed 12 September 2019).
6. Wang M, Reid D. Virtual reality in pediatric neurorehabilitation: attention deficit hyperactivity disorder, autism and cerebral palsy. *Neuroepidemiology*, 2011, no. 36 (1), pp. 2–18.
7. Sudakov I., Bellsky T., Usenyuk S., Polyakova V. V. Infographics and Mathematics: A Mechanism for Effective Learning in the Classroom. *PRIMUS*, 2016, vol. 26 (2), pp. 158–167.
8. Prikazchikova E. I. Lopukhin, A "spiritual knight": A dialogue with power and conscience. *Quaestio Rossica*, 2018, vol. 6 (3), pp. 711–726.
9. Berezovich E., Krivoschapova I. The image of Moscow in the mirror of the Russian and Foreign Languages: Man. Culture. Politics and economy. *Quaestio Rossica*, 2015, vol. 3 (1), pp. 129–152.
10. Alexander C. Pattern Language. Towns, Buildings, Constructions. Oxford University Press, New York, 1977, pp. 1218.
11. Bjornholt M. Room for Thinking – The Spatial Dimension of Waldorf Education. *RoSE. Research on Steiner Education*, July 2014, vol. 5, no. 1, pp. 115–130.
12. Darley A. Visual Digital Culture. Surface play and spectacle in new media genres. New York, London, Routledge, 2000. 228 p.
13. Norman D. The Design of Everyday Things. Revised and expanded edition. New York, Basic Books, 2013. 371 p.
14. Salingaros N. A. Algorithmic Sustainable Design: Twelve Lectures On Architecture. Sustasis Foundation, Portland, Oregon, 2014.
15. Bystrova T. Yu., Tokarskaia L. V. Psychological feasibility of design for children with autism spectrum disorders. *Lifestyle and Health*. Vienna, Verlag Traugott Bautz GmbH, 2017, pp. 223–235.
16. Sudzuki S. Raised with love. Moscow, Potpourri Publ., 2005. 192 p. (in Russ.)
17. Organization of inclusive education for children with disabilities: Textbook / Ed. S.V. Alekhina, E.N. Kutepova. Moscow, Moscow State Pedagogical University, 2013. 156 p. (in Russ.)
18. Universal design. Clarification of the concept. Oslo: Ministry of the Environment, Norway, 2007 [Electronic resource]. URL: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/md/vedlegg/rapporter/t-1468engrus.pdf> (accessed 12 September 2019).
19. Jones D.K. Design Methods. Moscow, Mir Publ., 1986. 326 p. (in Russ.)
20. Bystrova T. Yu. Thing, form, style: introduction to design philosophy. Moscow-Yekaterinburg, Cabinet Scientist Publ., 2017. 374 p. (in Russ.)
21. Ostapenko R. I., Bakulina L. S., Barkalova E. V. The state and development trends of inclusion in Russia (based on materials from the All-Russian Meeting on Inclusive Vocational Education). *Gosudarstvennyj sovetnik - The State Counsellor*, 2018, no. 4, pp. 57-61. (in Russ.)

Информация об авторах

Токарская Людмила Валерьевна
(Россия, г. Екатеринбург)

Доцент, кандидат психологических наук
Уральский Федеральный университет имени первого
Президента России Б.Н. Ельцина
E-mail: liydmil@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-2385-9227

Быстрова Татьяна Юрьевна
(Россия, г. Екатеринбург)

Доцент, доктор философских наук
Уральский Федеральный университет имени первого
Президента России Б.Н. Ельцина
E-mail: taby27@yandex.ru,
ORCID ID: 0000-0001-6713-6867

Information about the authors

Lyudmila V. Tokarskaya
(Russia, Ekaterinburg)

Associate Professor, PhD in Psychological Sciences
Ural Federal University named after the first President of
Russia B.N. Yeltsin
E-mail: liydmil@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-2385-9227

Tatiana Yu. Bystrova
(Russia, Yekaterinburg)

Associate Professor, Doctor of Philosophy
Ural Federal University named after the first President of
Russia B.N. Yeltsin
E-mail: taby27@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-6713-6867



И. В. Гурьянова, Н. И. Кузьменко

Подготовка наставников в социально-реабилитационных центрах для работы с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями

В современных условиях наставническая деятельность является одной из форм проявления социальной активности человека. В настоящее время накоплен достаточный теоретический и практический материал, открывающий возможности для понимания феномена наставничества. Однако в научной литературе недостаточно освещены аспекты, касающиеся деятельности наставников в отношении родителей детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим, создание модели подготовки наставников и реализация программы их подготовки приобретает особую актуальность и является целью работы.

Для достижения поставленной цели были использованы анкеты, направленные на выявление степени готовности участников проекта к наставнической деятельности, а также реализован ряд методик: «Определение общей эмоциональной направленности личности» Б.И. Додонова, проективная методика «Дерево с человечками» П. Уилсон, методика «Диагностика уровня эмпатии» В. В. Бойко.

Осуществление наставничества является сложной, задачей, решение которой возможно при соблюдении ряда требований к его организации, последовательном осуществлении процессов его эффективного управления.

Разработанная и представленная в статье модель подготовки направлена на развитие у наставников социально-психологической компетентности, толерантности, эмпатии, а также формирования у них готовности к наставнической деятельности с родителями, воспитывающих детей с ограниченными возможностями.

В результате проведенных мероприятий респонденты отметили значимость наставнической деятельности и возникшую у них внутреннюю потребность помогать людям. Наставники подчеркнули, что приобретенный опыт позволяет им разобраться в себе и в собственных жизненных обстоятельствах, раскрыть внутренний потенциал.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что проведенная работа эффективна и способствуют подготовке наставников к работе с семьей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями. Результаты, достигаемые в процессе наставничества, дают человеку эмоциональную и личностную удовлетворенность, открывают возможности личностного роста и самореализации. Перспектива дальнейшего исследования заключается в совершенствовании форм и методов подготовки наставников для работы с родителями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: наставник, наставническая деятельность, реабилитационный центр, дети с особыми потребностями, социально-ролевая адаптированность, инклюзивная среда, инновация

Ссылка для цитирования:

Гурьянова И. В., Кузьменко Н. И. Подготовка наставников в социально-реабилитационных центрах для работы с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 382-396. doi: 10.32744/pse.2019.6.32



I. V. GURYANOVA, N. I. KUZMENKO

Training of mentors in social rehabilitation centers to work with families who are raising children with disabilities

In modern conditions, mentoring is one of the forms of manifestation of human social activity. At present, sufficient theoretical and practical material has been accumulated. It gives an opportunity for understanding the phenomenon of mentoring. However, the scientific literature does not cover the aspects related to the activities of mentors in relation to parents of children with disabilities. In this regard, the creation of a model for training mentors and the implementation of their training program is of particular relevance and is the aim of the work.

To achieve this goal, questionnaires were used to identify the degree of the project participants' readiness for mentoring, and a number of techniques were implemented: "Determination of the General emotional orientation of the person" by B. I. Dodonov, projective technique "Tree with men" by P. Wilson, technique "Diagnosis of empathy level" by V. V. Boyko.

The implementation of mentoring is a complex task, the solution of which is possible with the observance of a number of requirements for its organization, consistent and competent implementation of its effective management processes.

The model of training developed and presented in the article is aimed at the development of socio-psychological competence, tolerance, empathy among mentors, as well as the formation of their readiness for mentoring activities with parents raising children with disabilities.

As a result of the activities, respondents noted the importance of mentoring and their internal need to help people. The mentors stressed that the acquired experience allows them to understand themselves and their own life circumstances, to reveal their inner potential.

The results indicate that the work carried out is effective and really contribute to the preparation of mentors to work with families who are raising children with disabilities. The results achieved in the process of mentoring, give a person emotional and personal satisfaction, open opportunities for personal growth and self-realization. The prospect of further research is to improve the forms and methods of training mentors to the work with parents raising children with disabilities.

Key words: mentor, mentoring activities, rehabilitation center, children with special needs, social and role adaptation, inclusive environment, innovation.

For Reference:

Guryanova, I. V., & Kuzmenko, N. I. (2019). Training of mentors in social rehabilitation centers to work with families who are raising children with disabilities. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 382-396. doi: 10.32744/pse.2019.6.32

Введение

В современной России сложилась специфическая ситуация, характеризующаяся увеличением количества семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Родители детей с выраженными нарушениями часто сами нуждаются в психолого-педагогической помощи. Они испытывают стресс с самого рождения ребенка, что ведет к инвалидизации семьи и возникновению вторичных нарушений в развитии ребенка. Оказание своевременной помощи таким семьям возможно посредством наставнической деятельности. Социальное наставничество является одним из наиболее востребованных направлений социальной работы, осуществляемым на непрофессиональном уровне.

Существует множество определений наставничества и точек зрения относительно роли наставника. В словаре В. Даля понятие «наставник» толкуется как «учитель, воспитатель, руководитель», а наставничество как «звание, должность, дело наставника».

По определению современных отечественных исследователей, наставник – это человек, обладающий опытом, готовый делиться своими знаниями с менее опытными людьми в обстановке взаимного доверия, понимая дух ученика, делаясь своим энтузиазмом, посредством своих действий и своей работы помогая другим людям реализовывать свой потенциал [18].

По мнению Г. Льюиса, наставник – это человек, обладающий определенным опытом и знаниями, высоким уровнем коммуникации, стремящийся помочь своему подопечному приобрести необходимый опыт, который помогал бы ему в самосовершенствовании [12].

Наставничество – сложный процесс, оно может рассматриваться как способ: строить социальные отношения; получать новые навыки; найти поддержку; проявить себя в новой деятельности. Основными результатами процесса наставничества являются развитие, адаптация и социализация человека.

Наставничество дает возможность поделиться личным опытом, позволяет эффективно развивать людей, столкнувшихся с социальными, психологическими и моральными трудностями; содействует транслированию ценностей [6].

Наставник, в нашем понимании, – это человек, обладающий опытом и отвечающий за организацию эффективного развития своего подшефного и способствующий его социально-психологической адаптации.

Исторические аспекты становления наставничества представлены в трудах С.И. Крамаренко, Б.С. Павлова, Л.С. Рогачевской, Н.С. Смольникова. Психолого-педагогическим основам наставничества посвящены работы А.С. Батышева, Г.В. Гасилова, И.И. Малкина. Методы, стили работы и личностные характеристики наставника отражены в публикациях С.Я. Батышева, Н.Р. Ерошиной, А.Н. Плотникова и др. [7].

Эффективность наставничества в социально-реабилитационных центрах для детей и подростков с ОВЗ обусловлена тем, что наставников готовят из числа родителей, имеющих детей-инвалидов и желающих передать свой положительный опыт другим родителям.

Среди основных обязанностей наставника в социально-реабилитационных центрах можно выделить следующие:

- консультирование молодых родителей, у которых родился ребенок с особыми потребностями, и оказание им моральной поддержки;

- определение первоочередных мер по развитию, лечению и социализации ребенка с ОВЗ;
- укрепление детско-родительских и супружеских отношений;
- демонстрации собственной положительной ролевой модели воспитания ребенка с ОВЗ.

Существуют определенные требования, предъявляемые к личности наставника. Считается, что для успешной реализации программы сопровождения наставник должен обладать гибким и критичным мышлением, коммуникативными способностями; быть толерантной и эмпатийной личностью; иметь развитую интуицию и рефлексивность, быть эмоционально устойчивым, самокритичным, обладать оптимизмом, силой воли, стремлением к самосовершенствованию. Существует также ряд личностных качеств наставника, которые определяют его нравственное поведение - честность, открытость, тактичность, доброта, любовь к людям [16].

Таким образом, накоплен определенный теоретический материал, открывающий возможности для понимания феномена наставничества. Однако в литературе недостаточно освещены аспекты, касающиеся деятельности наставников для родителей детей с выраженными нарушениями здоровья. Поэтому создание программы подготовки наставников в социально-реабилитационных центрах приобретает особую актуальность и является целью нашей работы.

Предметом исследования выступает подготовка родителей, имеющих положительный опыт воспитания ребенка с ОВЗ, к наставнической деятельности.

В процессе подготовки наставник должен приобрести знания:

- об основных категориях, принципах, функциях и методах наставнической деятельности в отношении семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ;
- о признаках социально-ролевой адаптированности семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ;
- об основных потребностях семей, воспитывающих детей с ОВЗ;
- об этических требованиях и нормах взаимодействия наставника с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ;
- о формах поддержки и психологического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ;
- о правах детей-инвалидов и семьях, их воспитывающих;
- о социальных учреждениях, учреждениях социальной защиты детей с ограниченными возможностями, благотворительных организациях и фондах г. Магнитогорска.

За время подготовки будущий наставник должен научиться:

- взаимодействовать с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ;
- использовать на практике методы работы с семьей с ОВЗ;
- оказывать посильную поддержку и помощь семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ.

Кроме того, наставник должен владеть: навыками взаимодействия с семьей, воспитывающей детей с ОВЗ; навыками диагностики проблем семей детей с ОВЗ; навыками диагностики воспитательного потенциала семьи; навыками диагностики социально-ролевой адаптированности семьи, ее реабилитационной культуры и активности; навыками формирования реабилитационной культуры родителей; коммуникативными навыками и умениями [2].

С учетом выше изложенного, нами была разработана содержательная модель подготовки наставников (см. рис. 1).

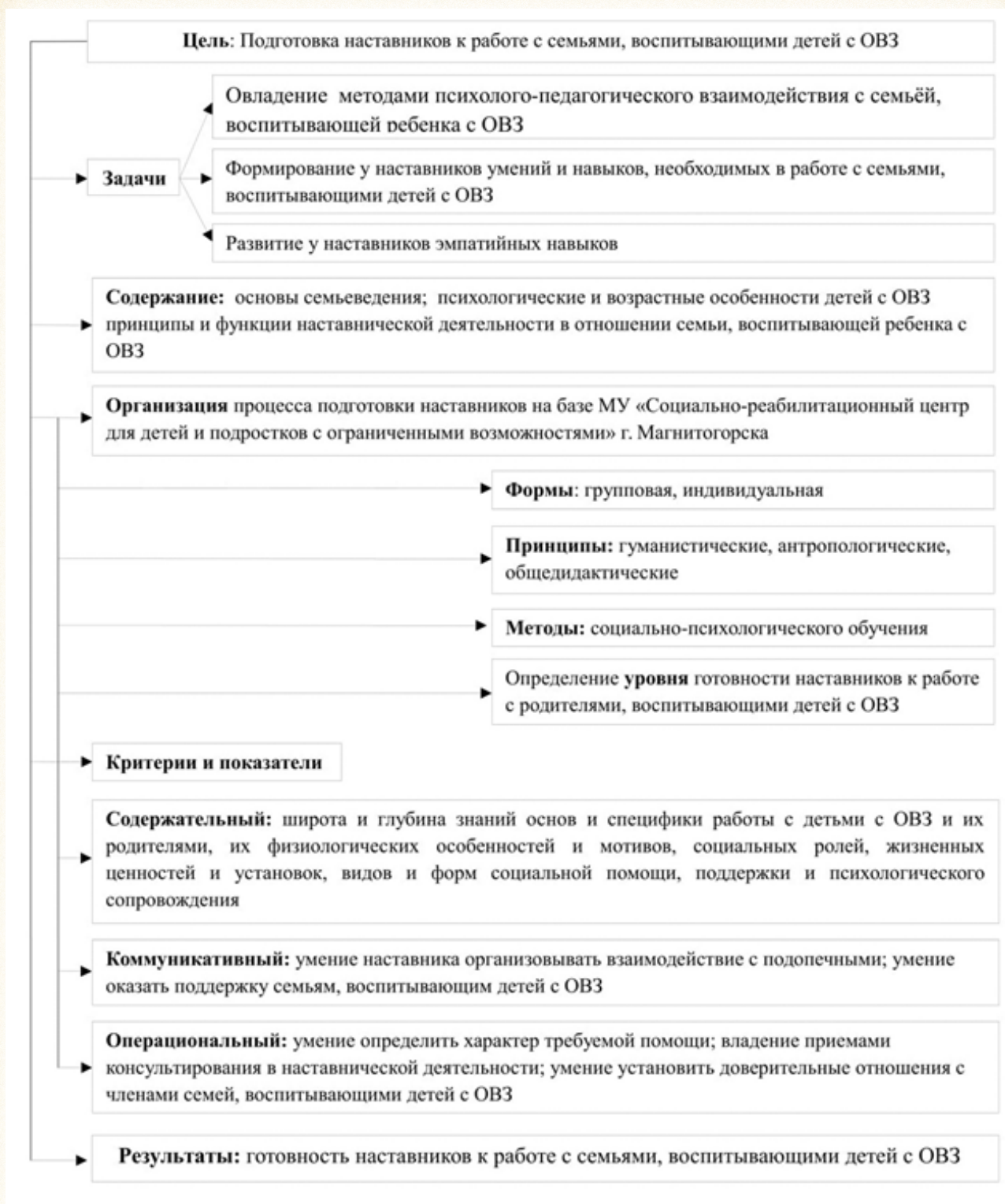


Рисунок 1 Модель подготовки наставников к работе с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ

Разработанные критерии подготовки реализуются в программе. Содержательный компонент подготовки реализуется в трех тематических модулях, включающих теоретические, практические и тренинговые занятия.

Первый модуль «Основы наставнической деятельности с семьёй, воспитывающей ребенка с ОВЗ» включал в себя следующие темы: «Основные категории, принципы и функции наставнической деятельности в отношении семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ»; «Основные права детей-инвалидов и семей, их воспитывающих»; «Социальные

учреждения; учреждения социальной защиты детей с ограниченными возможностями; благотворительные организации и фонды г. Магнитогорска»; «Психологические и возрастные особенности детей с ОВЗ».

Второй модуль «Особенности семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья» включал такие темы как: «Специфика проблем семей, воспитывающих детей с ОВЗ»; «Понятие социально-ролевой адаптированности семьи. Критерии социально-ролевой адаптированности семей»; «Понятие о воспитательном потенциале семьи, его диагностика».

Третий модуль «Организация работы наставника с семьёй, воспитывающей ребенка с ОВЗ» раскрывал темы: «Особенности взаимодействия наставника с семьями, воспитывающими ребенка с ОВЗ. Этические требования и нормы»; «Методы психолого-педагогического взаимодействия с семьёй, воспитывающей ребенка с ОВЗ. Формы поддержки и психологического сопровождения. приемы консультирования в наставнической деятельности»; «Коммуникативные навыки и умения наставника».

Коммуникативный компонент подготовки наставников отрабатывается на тренинговых занятиях «Развитие коммуникативных навыков», «Регуляция эмоциональных состояний», «Решение конфликтных ситуаций».

Операциональный компонент затрагивает умение и навыки работы с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями, самостоятельность в принятии решений. Диагностика вышеперечисленных умений осуществляется по результатам выполнения различных заданий, кейсов и ролевых игр.

Материалы и методы

Для достижения цели нашего исследования были использованы ряд методик: анкеты, направленные на выявление степени готовности участников проекта к наставнической деятельности; «Определение общей эмоциональной направленности личности» Б.И. Додонова, проективная методика «Дерево с человечками» П.Уилсон, методика «Диагностика уровня эмпатии» В. В. Бойко.

Исследование проводилось на базе МУ «Социально-реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» г. Магнитогорска в апреле-мае 2018 года. В исследовании приняло участие 70 человек – женщины в возрасте от 30 до 60 лет, имеющие детей с ОВЗ (или являющиеся опекунами). Респонденты были разделены на две группы: первая группа участвовала в подготовке к наставнической деятельности, вторая – нет. Нами было получено согласие респондентов об участии в психолого-педагогическом исследовании.

Результаты исследования

На первом этапе нами использовалась анкета, целью которой было изучить отношение участников к наставничеству, а также выяснить степень их готовности к участию в проекте. Анкета состояла из 12 вопросов, часть которых рефлексивного характера. В анкетировании принимало участие 70 наставников.

Проведенное анкетирование позволило прийти к выводу о том, что у участников программы имеется верное представление о наставнической деятельности и о требованиях к личности наставника. Однако, пока не все респонденты чувствуют свою готов-

ность к выполнению данного вида деятельности, некоторые достаточно низко оценили собственные личностные качества, значимые для наставничества. Положительным можно считать оптимистический настрой участников на данный вид деятельности, что отражается в жизненном кредо участников и выражается в следующих высказываниях: «Если не я, то кто», «Все будет хорошо», «Не сдавайся», «Вперед по жизни» и др.

Интерес представляют ответы на вопрос, касающийся требований к навыкам наставника, предъявляемым участниками программы. Так, будущие наставники указывают на необходимость наличия коммуникативных навыков, навыков оказания медицинской помощи, а также навыков принятия решения в трудной жизненной ситуации и др.

Что касается качеств, которые в наибольшей степени раздражают респондентов в других людях, то к ним были отнесены необязательность, безынициативность, безответственность, уныние.

Среди качеств, которые будущие наставники выделяют в качестве значимых для личности самого наставника, работающего с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья, называются тактичность (36 чел.), коммуникативность (35 чел.), ответственность (30 чел.), рефлексивность (28 чел.), компетентность (27 чел.), активность (27 чел.).

Как видим, согласно полученным ответам, участники программы предъявляют достаточно высокие требования к личности, как самого наставника, так и к личности субъекта по взаимодействию с ним.

Судя по ответам, респонденты воспринимают наставничество как: «захватывающий приятный опыт, в рамках которого можно служить делу, проводить работу с детьми, решать проблемы» (32 чел.); «возможность спасти людей» – 20 чел.; «возможность служить другим и творить добро» – 15 чел.

По мнению респондентов, мотивировать человека на наставническую деятельность должны: внутренняя потребность помогать людям (38 чел.); наличие достаточного количества времени (6 чел.); значимость наставнической деятельности и социальное одобрение (10 чел.).

Отметим при этом, что ни один из наставников не отметил в качестве мотива наличие достаточных знаний и опыта, а также желание поделиться ими. Ключевым мотивом для участия в программе стали личностные потребности респондентов.

При анализе ответов на вопрос о наличии опыта наставнической деятельности, мы увидели, что опыт наставничества, связанный со сложившимися жизненными обстоятельствами имеют 15 человек из группы, у остальных 55 человек такового опыта не было. На вопрос о том, готовы ли участники проекта к принятию ответственности за результаты собственной наставнической деятельности были получены следующие ответы: свою полную готовность выразили 45 человек; затруднились ответить – 15 человек. Такое распределение ответов, на наш взгляд, может быть связано с тем, что на начало работы программы не все респонденты имели достаточный опыт и знания для реализации их в наставнической деятельности.

Среди знаний, необходимых наставнику для работы с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями, участники программы выделили такие как знания специфики проблем семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ (39 чел.); знания, касающиеся вопросов социально-ролевой адаптации родителей (39 чел.); знания нормативно-правовых документов, регулирующих права ребенка с ОВЗ (20 чел.); знание системы специальных учреждений и учреждений социальной защиты детей с ограниченными возможностями (15 чел.)

В качестве причины принятия участия в проекте наставники назвали: желание приобрести соответствующие знания и опыт (40 чел.); потребность во внутреннем росте (36 чел.); интерес к данному виду деятельности (22 чел.). Лишь один участник отметил, что принятие участия в программе изначально не было продиктовано его внутренними мотивами.

От работы в рамках программы респонденты ожидали приобрести новые знания, умения и опыт наставнической деятельности с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья (40 чел.); реализация потребности разобраться в себе и в сложившихся жизненных обстоятельствах (15 чел.); расширение круга знакомств и определение перспектив саморазвития (20 чел.); реализация возможности раскрытия внутреннего потенциала и резервов для личностного роста (15 чел.).

Проведенное анкетирование позволило нам увидеть степень готовности участников проекта к наставнической деятельности и определиться с программой мероприятий по подготовке будущих наставников.

На вопрос о том, что представляет собой наставник семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, мнения респондентов разделились. Так, девять человек считают, что наставник – это опытный товарищ, способный оказать необходимую помощь и поддержку в решении возникающих проблем. Такая позиция респондентов свидетельствует о принятии родителями достаточно пассивной позиции в вопросе реабилитации ребенка, где наставнику отводится активная роль человека, способного разрешить возникающие проблемы.

Часть респондентов (восемь человек) при ответе на данный вопрос отметили, что наставник должен осуществлять роль товарища, который готов при необходимости на помощь и поделиться своими знаниями. Такая позиция родителей свидетельствует об их активности и потребности в получении дополнительной информации от опытных наставников.

Другие восемь человек посчитали, что наставник должен уметь не только делиться своими знаниями и опытом, но и в тоже время быть готовым оказать своевременную психологическую и социально-педагогическую поддержку и помощь.

Часть респондентов (пять человек.) предположили, что наставником может быть только профессионал, обладающий необходимым набором знаний, умений и навыков. Таким образом, можно сделать выводы о том, что не все представители целевой группы имеют верное представление о наставнике и его функциях.

Что касается наличия опыта взаимодействия с наставниками, ответы распределились следующим образом: у 13 респондентов такой опыт отсутствует; у 17 – опыт имеется, но при этом, у двоих из них этот опыт был отрицательным.

Среди качеств личности, которые родители считают наиболее значимыми, можно выделить следующие: ответственность (18 чел.), коммуникабельность (11 чел.); активность (восемь человек). Именно эти качества среди прочих заняли лидирующие позиции в ответах респондентов.

При ответе на вопрос о готовности к сотрудничеству с наставниками большинство ответили положительно (22 человека); только четыре человека высказали свои опасения по поводу готовности к наставнической деятельности. Отметим, что анализ их анкет показал, что эти респонденты не имеют опыта взаимодействия с наставниками; один человек затруднился ответить на данный вопрос, что, на наш взгляд, также объясняется отсутствием соответствующего опыта.

Среди наиболее распространенных ответов на вопрос об ожиданиях в отношении наставников группы были высказаны следующие мнения: содействие в поиске реше-

ния возникающих проблем ожидают 17 человек; получение необходимой информации о возможных путях решения возникающих проблем и специалистах, способных оказать помощь и содействие в данном вопросе, ожидают 14 человек; эмоциональную поддержку от наставника ждут 8 человек. Такое распределение ответов респондентов свидетельствует о достаточной мотивированности родителей на решение реабилитационных задач с одной стороны, и потребность в помощи и поддержке со стороны наставников – с другой.

Часть вопросов анкеты была направлена на выявление уровня социально-ролевой адаптированности родителей. Так в анкету были включены вопросы, касающиеся отношения к ребенку, готовности к принятию на себя ответственности за предпринимаемые действия, активности в решении реабилитационных задач.

Интересны ответы на вопрос о готовности принятия респондентами ответственности за результаты совместной с наставником деятельности. Таким образом, 23 респондента считают, что задача наставника заключается в оказании помощи при возникновении трудностей и проблем, но при этом основная ответственность за принятые решения должна возлагаться на самих родителей. В то же время семь человек считали, что совместно с наставниками они должны находить решение возникающих проблем, ставить посильные задачи, при этом ответственность за полученный результат должна распределяться между ними в равной степени.

На вопрос о готовности к решению реабилитационных задач 18 респондентов заявили, что готовы и делают все возможное, чтобы помочь ребенку. Эти респонденты не оценивают состояние ребенка как препятствие для личностного роста и развития. Такой подход родителей свидетельствует о конструктивном отношении к ребенку.

При этом восемь респондентов подчеркнули, что, хотя они и делают все возможное, чтобы помочь ребенку, трудности у них все же имеются, и они периодически нуждаются в поддержке со стороны. Часть респондентов (четыре человека) признались, что им трудно справляться со сложившейся ситуацией и для решения возникших реабилитационных задач им порой не хватает уверенности в собственных силах. Один респондент отметил, что чувствует себя растерянным и подавленным и не находит у себя резервы справиться с ситуацией, этот респондент признался, что определенно нуждается во всесторонней поддержке со стороны наставника. Полученные ответы свидетельствуют о достаточно низкой реабилитационной активности некоторых респондентов, при которой есть риск формирования пассивной позиции «жертва», что в конечном итоге может привести к вялому течению реабилитационного процесса и привести к его низкой продуктивности.

Показательными является вопрос анкеты, касающийся действий родителей, предпринимаемых для решения поставленных реабилитационных задач. Согласно ответам, постоянно осуществляют поиск новых источников медицинской помощи – 11 человек; тщательно выполняют все медицинские рекомендации и контактируют с оздоровительным учреждением – 10 человек; стараются самостоятельно овладеть необходимыми развивающими и коррекционными методиками – семь человек; стараются найти источники поддержки как материальной, так и моральной, вступая в группу поддержки в социальных сетях – пять человек. Такие результаты говорят о наличии социальной активности у респондентов, но при этом свидетельствуют об односторонности предпринимаемых ими мер.

При оценке собственных личностных качеств (таких как: ответственность, активность, инициативность, конфликтность, стрессоустойчивость, коммуникабельность,

готовность прийти на помощь, понимание и принятие другого, готовность к саморазвитию, мобильность) по пятибальной шкале, высоко оценили себя 16 человек. При этом они критически оценили себя по следующим критериям: мобильность – один человек; стрессоустойчивость – два человека; инициативность – один человек; активность – один человек. Среднюю оценку дали себе три человека, при этом негативно оценив такие свои качества как стрессоустойчивость – два человека; коммуникабельность – два человека; мобильность, инициативность и активность – один человек.

Проведенное анкетирование позволило нам увидеть потребности и нужды респондентов, их ожидания от наставников, определить уровень социально-ролевой адаптированности в вопросе реабилитации и наметить план мероприятий по работе наставников.

Первичные диагностические мероприятия позволили нам до конца определить с содержательной стороны программы подготовки наставников, задачи которой были согласованы с техническим заданием и включили в себя необходимость ознакомления будущих наставников с потребностями семей, воспитывающих детей с ОВЗ; функциями наставника семьи; методами диагностики семей; особенностями взаимодействия с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ; психолого-педагогическими методами работы с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ. Также, важнейшей задачей была выработать у наставников коммуникативные навыки и умения.

Методика Б.И. Додонова предназначена для изучения общей эмоциональной направленности личности. С ее помощью узнать: каковы установки, в какой области деятельности человек может получить положительные эмоции. Полученные данные представлены графически (см. рис. 2).

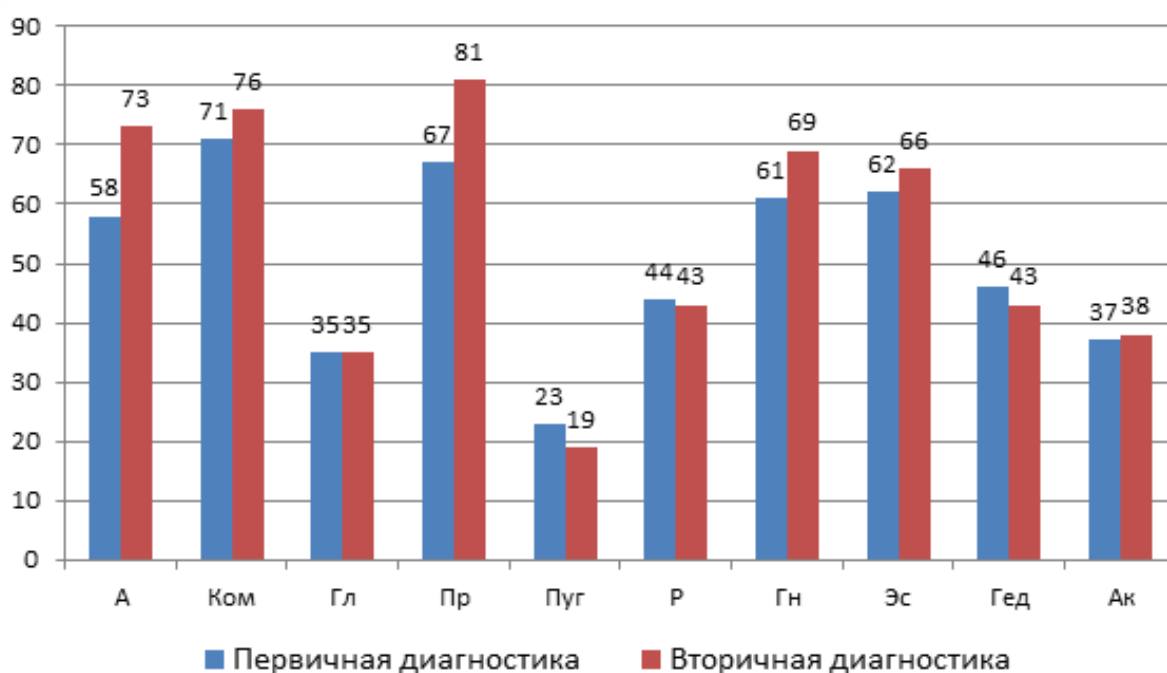


Рисунок 2 Представленность типов эмоциональной направленности у наставников (%)

Получены следующие результаты: у респондентов высокие результаты по шкале «Альтруистические эмоции». При первичной диагностики у 58 % респондентов, при повторной у 73 %. Это свидетельствует о том, что у испытуемых ярко выражена потребность отдавать, делиться, содействовать, помогать. Направленность на других проявляется у них ярко. Наставническая деятельность вызывает у них положительные эмоции.

У всех респондентов высокие показатели по шкале «Коммуникативные эмоции», следовательно, у них ярко выражена потребность в общении, они проявляют живой интерес к другим людям и информации.

Высокий результат у 67 % респондентов по шкале «Практические эмоции» говорит о потребности активно действовать, достигать поставленной цели, добиваться желаемых результатов.

У 62 % респондентов высокие показатели по шкале «Эстетические эмоции». У них ярко выраженная потребность в восприятии прекрасного. Воспринимая прекрасное, респондент переживает сильные чувства, которые в современной практической психологии называются ресурсными. Ресурсные эмоции дают наставникам возможность переносить длительные эмоциональные нагрузки, у них есть резерв, чтобы выразить сочувствие и сопереживание другим людям.

У 61 % респондентов высокие показатели по шкале «Гностические эмоции». Они испытывают положительные эмоции, связанные с потребностью в получении знаний о новом, неизвестном. Независимо от возраста респонденты охотно приобретают новые знания и делятся ими с другими людьми.

Повторная диагностика отражает динамику значимых для наставнической деятельности эмоций. «Дерево с человечками» П.Уилсона является проективной методикой. Она помогает определить настоящее и желаемое эмоциональное состояние и осознать свое положение в обществе. Мы использовали этот тест также с целью исключить из числа наставников человека, выбирающего № 14, т.е. подверженного внутренним переживаниям, проваливающегося в эмоциональную пропасть. Во время диагностики такого респондента выявлено не было.

Таблица 1

Встречаемость выбранных позиций

Характеристика, выбранной позиции	Количество респондентов
Целеустремленная личности, которая не боится трудностей и нацелена на победу	22
Человек очень коммуникабельный и готовый помочь в трудную минуту	34
Чувствую себя комфортно и адаптируюсь к жизни без труда	6
Лидер от природы и желаете, чтобы близкие прислушались к вам и только к вам	8

При обсуждении выбранных позиций, респонденты отмечали социальную направленность и активность. Методика «Диагностика уровня эмпатии» В. В. Бойко позволяет нам увидеть уровень эмпатии наставников. Этот критерий, на наш взгляд, является важным при взаимодействии в системе человек-человек. Наставник должен уметь проявлять сочувствие и сопереживание к тому, на кого направлена его деятельность.

Таблица 2

Представленность каналов и уровней эмпатии респондентов

Каналы эмпатии	Уровни эмпатии		
	Высокий	Средний	Низкий
Рациональный канал	36	37	0
Эмоциональный канал	45	24	1
Интуитивный канал	11	57	2
Установки, способствующие или препятствующие эмпатии	19	49	3
Проникающая способность	53	17	0
Идентификация	61	9	0

Полученные данные свидетельствуют о наличии у респондентов таких качеств, как направленность внимания, восприятия и мышления на другого человека; отзывчивость и сопереживание; умение создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности; легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию. Что будет способствовать эффективной их деятельности в качестве наставников.

Результаты повторного анкетирования наставников по итогам программы показали, что все участники слушатели программы мотивированы на осуществление наставнической деятельности, имеют достаточно полное представление о данном виде деятельности и готовы к ее дальнейшему осуществлению.

Позитивный настрой на наставническую деятельность отмечается и у тех участников проекта, кто сначала демонстрировал недостаточную готовность к открытому взаимодействию. Все также оптимистический настрой участников программы выражается в их жизненном кредо никогда не сдаваться.

Ответы респондентов на вопрос, касающийся требований к навыкам наставника, остались прежними. Все респонденты подчеркнули необходимость коммуникативных навыков, навыков оказания медицинской помощи, а также навыков принятия решения в трудной жизненной ситуации и др.

Среди качеств, которые участники проекта выделяют в качестве значимых для самого наставника, работающего с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья, называются: тактичность (45 чел.), коммуникативность (50 чел.), ответственность (40 чел.), рефлексивность (40 чел.), компетентность (45 чел.), активность (39 чел.).

Среди респондентов воспринимают наставничество как захватывающий приятный опыт, в рамках которого можно служить делу, проводить работу с детьми, решать проблемы (45 чел.); возможность спасать людей – 38 чел.; возможность служить другим и творить добро – 30 чел.

Обсуждение результатов

В процессе эмпирического исследования заявленной проблемы было выявлено то, что все респонденты отметили значимость наставнической деятельности и возникшую у них внутреннюю потребность помогать людям, что свидетельствует о том, что проводимые нами мероприятия являются эффективными и способствуют подготовке наставников семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями.

По мнению участников, мотивировать человека на наставническую деятельность может внутренняя потребность помогать людям.

Респонденты выделили следующие значимы личностных качеств наставников: ответственность, активность, инициативность, конфликтность, стрессоустойчивость, коммуникабельность, готовность прийти на помощь, понимание и принятие другого, готовность к саморазвитию, мобильность

Наставники отмечают, что приобретаемый в рамках программы опыт позволяет им разобраться в себе и в собственных жизненных обстоятельствах, раскрыть внутренний потенциал.

Заключение

Подводя итог, стоит подчеркнуть, что наставничество – это мощная форма социально-педагогического сопровождения, которая помогает решить задачи социальной адаптации и личностного самоопределения для самого широкого круга лиц. А разнообразие моделей наставничества позволяет организации сформировать наиболее адекватный подход для эффективного функционирования семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Особенность подготовки наставников для социально-реабилитационных центров для детей и подростков с ограниченными возможностями заключается в том, что наставники – это родители с положительным опытом воспитания детей с ОВЗ.

Осуществление наставничества является сложной (в силу объективных причин) и трудной, по субъективным причинам, задачей, решение которой возможно при соблюдении ряда требований к его организации, последовательном и грамотном осуществлении процессов его эффективного управления.

Результаты, достигаемые в процессе наставничества, дают человеку эмоциональную и личностную удовлетворенность, открывают возможности личностного роста и самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; под общ. ред. Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. Красноярск, 2013. С. 71-95.
2. Андрусак Н.Ю., Гурьянова И.В., Кузьменко Н.И. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы. Проблемы формирования инклюзивной компетентности специалистов педагогических специальностей // сборник материалов I Международной научно-практической конференции. 2016. С. 7-10.
3. Антипин С.Г. Традиции наставничества в истории отечественного образования: дисс. канд. пед. наук. Нижний Новгород. 2011. 170 с.
4. Гордеева И. Инклюзия: плюсы и минусы / И. Гордеева, М. Лисицына // Здоровье дошкольника. 2014. № 2. С. 2-17.
5. Гурьянова И.В., Испулова С.Н., Клещева Е.А., Кузьменко Н.И., Слепухина Г.В., Халикова Д.А. Комплексное сопровождение субъектов инклюзивного образовательного пространства. Монография с международным участием / Новосибирск, 2017. 132 с.
6. Долгушева А.Н., Кадневский В.М., Сергиенко Е.И. Наставничество как педагогический феномен: история и современность // Вестник Омского университета. 2013. № 4 (70). С. 264-268.
7. Закрепина А.В. Организация индивидуальной работы с родителями в условиях групп кратковременного пребывания // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 1.
8. Зыбина Г. В. Социальные технологии работы с семьями. // Журнал социальной работы. 2011. № 5. С. 30-32.
9. Круковская О.А., Охлопкова Д.К., Понамарева Т.Н. Наставничество как форма передачи опыта и пути его совершенствования // Социальные отношения. 2017. № 1 (20). С. 140-146.
10. Кузьменко Н.И., Гурьянова И.В. К проблеме исследования инклюзивной среды в образовательной организации // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 2. С. 31-38.
11. Лифинцев Д. В., Серых А. Б., Лифинцева А. А. Социальная поддержка как психологический феномен. // Журнал. Вопросы психологии. 2014. № 5. С. 105-117.
12. Льюис Г. Менеджер-наставник. Стратегия раскрытия таланта и распространения знаний. М.: Амалфея, 1998. 288 с.
13. Масалимова А.Р. Корпоративная подготовка наставников. – Казань: Изд-во «Печать-Сервис XXI век», 2013. 183 с
14. Наставничество – современный вектор развития // Инновационное развитие профессионального образования. 2018. Т. 17. № 1. С. 107-118.
15. Новодворцева М. Р. Реабилитация детей-инвалидов в условиях летнего лагеря [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). СПб.: Сатисъ, 2014. С. 211-213.

16. Основы социального наставничества: практическое пособие / под общей редакцией Конева Е.В. Ярославль, 2014. 127 с.
17. Осухова Н. Г. Служба сопровождения семьи и ребенка: инновационный опыт: методический сборник. М.: ТранзитИКС», 2010. 132 с.
18. Остапенко Р. И., Бакулина Л. С., Баркалова Е. В. Состояние и тенденции развития инклюзии в России (на основе материалов Всероссийского совещания по вопросам инклюзивного профессионального образования) // Государственный Советник. 2018. № 4. С. 57-61.
19. Сазонов З.С. Интеграция образования, науки и производства как методологическое основание подготовки инженера: дис. ... д-ра пед.наук. М., 2008. 500 с.
20. Giust A., Valle-Riestra D. Supporting mentors working with students with intellectual disabilities in higher education. *Journal of Intellectual Disabilities*, 2016, vol. 21. doi: 10.1177/1744629516651019.
21. Lindsay S., Kolne K., Cagliostro E. A systematic review of e-mentoring programs and interventions for children and youth with disabilities. *Journal of Medical Internet Research*, 2018, no. 1. doi: e11679.10.2196/11679.

REFERENCES

1. Alekhina S.V. Inclusive education for children with disabilities / *Modern educational technologies in work with children with disabilities: monograph* / N.V. Novikova, L.A. Kazakova, S.V. Alekhine; under the general. ed. N.V. Laletina; Sib. Feder. University, Krasnoyarsk. state ped un-t them. V.P. Astafyeva [et al.]. Krasnoyarsk, 2013, pp. 71-95. (in Russ.)
2. Andrusyak N.Yu., Guryanova IV, Kuzmenko N.I. Inclusive education: problems and prospects. Problems of the formation of inclusive competence of specialists in pedagogical specialties. *Collection of materials of the I International Scientific and Practical Conference*. 2016, pp. 7-10. (in Russ.)
3. Antipin S.G. Mentoring Traditions in the History of Russian Education: Diss. PhD Ped Sci., Nizhny Novgorod. 2011. 170 p. (in Russ.)
4. Gordeeva I. Inclusion: the pros and cons / I. Gordeeva, M. Lisitsyna. *Health preschooler*, 2014, no. 2, pp. 2-17. (in Russ.)
5. Guryanova I.V., Ispulova S.N., Kleshcheva E.A., Kuzmenko N.I., Slepukhina G.V., Khalikova D.A. Comprehensive accompaniment of subjects of inclusive educational space. Monograph with international participation. Novosibirsk, 2017. 132 p. (in Russ.)
6. Dolgusheva A.N., Kadnevsky V.M., Sergienko E.I. Mentoring as a pedagogical phenomenon: history and modernity // *Bulletin of the Omsk University*. 2013. No. 4 (70). P. 264-268. (in Russ.)
7. Zakrepina A.V. Organization of individual work with parents in the conditions of groups of short-term stay. *Education and training of children with developmental disabilities*, 2009, no 1. (in Russ.)
8. Zybins G.V. Social technologies for working with families. *Journal of social work*, 2011, no. 5, pp. 30-32. (in Russ.)
9. Krukovskaya O.A., Okhlopko D.K., Ponamareva T.N. Mentoring as a form of transfer of experience and ways to improve it. *Social relations*, 2017, no. 1 (20), pp. 140-146. (in Russ.)
10. Kuzmenko N.I., Guryanova I.V. To the problem of studying an inclusive environment in an educational organization. *Humanitarian and pedagogical research*, 2017, vol. 1, no. 2, pp. 31-38. (in Russ.)
11. Lifintsev D. V., Serykh A. B., Lifintseva A. A. Social support as a psychological phenomenon. *Voprosy Psichologii*, 2014, no. 5, pp. 105-117. (in Russ.)
12. Lewis G. Manager-mentor. Strategy for discovering talent and disseminating knowledge. Moscow, Amalfey Publ., 1998. 288 p.
13. Masalimova A.R. Corporate training for mentors. Kazan, Publishing House "Printing Service XXI Century", 2013. 183 p. (in Russ.)
14. Mentoring – a modern vector of development. *Innovative development of vocational education*, 2018, vol. 17, no. 1, pp. 107-118. (in Russ.)
15. Novodvortseva M. R. Rehabilitation of disabled children in a summer camp [Text]. *Theory and practice of education in the modern world: materials of the V Intern. scientific conf.* (St. Petersburg, July 2014). Saint-Petersburg, Satis Publ., 2014, pp. 211-213.
16. The basics of social mentoring: a practical guide / under the general editorship of Koneva E.V. Yaroslavl, 2014. 127 p. (in Russ.)
17. Osukhova N. G. Family and child support service: innovative experience: a methodical collection. Moscow, TransitIKS Publ., 2010. 132 p. (in Russ.)
18. Ostapenko, R. I., Bakulina, L. S., Barkalova, E. V. The state and development trends of inclusion in Russia (based on materials from the All-Russian Meeting on Inclusive Vocational Education). *Gosudarstvennyj sovetnik - The State Counsellor*, 2018, no. 4, pp. 57-61. (in Russ.)
19. Sazonov Z.S. The integration of education, science and production as a methodological basis for the training of an engineer: Diss. Dr. Ped. Sci., Moscow, 2008. 500 p. (in Russ.)
20. Giust A., Valle-Riestra D. Supporting mentors working with students with intellectual disabilities in higher education. *Journal of Intellectual Disabilities*, 2016, vol. 21. doi: 10.1177/1744629516651019.
21. Lindsay S., Kolne K., Cagliostro E. A systematic review of e-mentoring programs and interventions for children and youth with disabilities. *Journal of Medical Internet Research*, 2018, no. 1. doi: e11679.10.2196/11679.

Информация об авторах

Гурьянова Инна Владимировна

(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук, кафедра социальной работы и психоло-гопедагогического образования

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова

E-mail: innaguryanova@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-9520-6797

Наталья Ивановна Кузьменко

(Россия, Магнитогорск)

Доцент, кандидат педагогических наук, кафедра социально-экономических дисциплин Магнитогорский педагогический колледж

E-mail: nikuzmenko@bk.ru

ORCID ID: 0000-0001-5333-9647

Information about the authors

Inna V. Guryanova

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences, Department of Social Work and Psychological and Pedagogical Education

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: innaguryanova@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-9520-6797

Natalia I. Kuzmenko

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences, Department of Social and economic subjects

Magnitogorsk State Pedagogical College

E-mail: nikuzmenko@bk.ru

ORCID ID: 0000-0001-5333-9647



Т. Б. СЕРГЕЕВА, А. А. ПЕЧЕРКИНА, Н. С. ГЛУХАНЮК, Г. И. БОРИСОВ

Личностная мобильность как предиктор профессионального здоровья и благополучия в пожилом возрасте

Пенсионная реформа и увеличение периода активной трудовой деятельности затрагивают физические и психологические качества человека, его профессиональное здоровье и благополучие. Возрастает роль личностных детерминант в обеспечении профессионального развития в пожилом возрасте, в том числе личностной мобильности, что инициирует необходимость ее научного анализа. Методологическим основанием исследования является интегративный подход. Содержание и структура изучаемых феноменов определялись путем индуктивной концептуализации эмпирических данных. В результате исследования сконструирована теоретическая модель сопряженности личностной мобильности и профессионального здоровья. На основании полученных результатов доказано, что мобильность может рассматриваться как предиктор сохранения профессионального здоровья, поскольку за счет многомерности своей структуры охватывает индивидуально-психологические особенности пожилого человека, его деятельностные проявления и жизненную удовлетворенность в целом. Варианты этой сопряженности зависят от периода поздней зрелости, от особенностей профессионального статуса и социальных условий жизни.

Ключевые слова: личностная мобильность, профессиональное здоровье, психологическое благополучие, пожилой возраст, профессиональная деятельность, предикторы профессионального здоровья

Ссылка для цитирования:

Сергеева Т. Б., Печеркина А. А., Глуханюк Н. С., Борисов Г. И. Личностная мобильность как предиктор профессионального здоровья и благополучия в пожилом возрасте // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 397-408. doi: 10.32744/pse.2019.6.33



T. B. SERGEEVA, A. A. PECHERKINA, N. S. GLUKHANYUK, G. I. BORISOV

Personal mobility as a predictor of professional health and well-being in old age

Pension reform and the extension of the period of active work affect the physical and psychological properties of a person, his professional health and well-being. The role of personal determinants in ensuring professional development in old age, including personal mobility, is increasing, which initiates the need for its scientific analysis. The methodological basis of the study is an integrative approach. The content and structure of the phenomena studied were determined by the inductive conceptualization of empirical data. As a result of the study, a theoretical model of conjugacy of personal mobility and professional health is constructed. Based on the results obtained, it is proved that mobility can be considered as a predictor of maintaining professional health because, due to the multidimensionality of its structure, it covers the individual psychological characteristics of an elderly persons, and their manifestations in activity and life satisfaction in general. Variants of this conjugation depend on the period of late adulthood, on the characteristics of professional status and social conditions of life.

Key words: personal mobility, professional health, psychological well-being, old age, professional activity, predictors of professional health

For Reference:

Sergeeva, T. B., Pecherkina, A. A., Glukhanyuk, N. S., & Borisov, G. I. (2019). Personal mobility as a predictor of professional health and well-being in old age. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 397-408. doi: 10.32744/pse.2019.6.33

Введение

Наука, являясь частью общественной жизни, призвана решать проблемы, возникающие в социально острых ситуациях. Одной из таких проблем являются динамичные изменения в российском социуме, которые привели к изменению его трудовых ресурсов. Пенсионная реформа и увеличение периода активной трудовой деятельности затрагивает физические и психологические качества человека, его профессиональное здоровье и благополучие в пожилом возрасте. Встают новые задачи и перед системой образования, призванной обеспечить новые профессионально-ориентированные требования и специфические образовательные потребности обучающихся [43; 45], в том числе связанные с их социально-демографическими характеристиками [33; 39]. С одной стороны, человек приобретает возможность реализации себя в профессиональной сфере в третьем возрасте, а с другой – возникает необходимость поиска и установления предикторов сохранения социально-профессиональной активности, здоровья и благополучия пожилых работающих граждан.

В сложившихся условиях возрастает роль личностных детерминант в обеспечении профессионального развития в пожилом возрасте, в том числе личностной мобильности, что инициирует необходимость ее научного анализа. Указанный конструкт определяет не только жизненные стратегии развития человека в позднем профессиогенезе, но и его характеристику как субъекта данного развития.

Актуальность исследования заключается в необходимости теоретического осмысления феномена мобильности как предиктора сохранения здоровья и благополучия в пожилом возрасте.

Таким образом, можно выделить ряд исследовательских вопросов. Каков вклад личностных характеристик в эффективное продолжение трудовой деятельности? Каково влияние профессиональной занятости на развитие личности в позднем возрасте? Иными словами, встают вопросы психологических предикторов и эффектов профессионального долголетия.

Роль и место профессиональной занятости в жизни пожилого человека являются предметом интереса как отечественных, так и зарубежных авторов. Проводится сравнение работающих и неработающих пожилых людей по различным параметрам: ценностно-смысловая сфера [1; 5], жизнестойкость [6], установки и жизненные стратегии [18; 40], самооценка [16; 21], удовлетворенность трудом и жизнью в целом [19; 20], личностные и когнитивные профессиональные деструкции [17], психофизиологические показатели [3; 7], эмоциональные состояния [8; 14; 23], психологическое время личности [2; 4].

Анализ подходов позволил выделить наиболее перспективное направление, ориентированное не только и не столько на отдельные характеристики или сферы личности, сколько на комплексные многокомпонентные конструкты. В данной работе в качестве таковых рассматриваются личностная мобильность, профессиональное здоровье, психологическое благополучие. Но подобный подход порождает проблему методологически корректного сопряжения сложных теоретических конструктов и множества их эмпирических индикаторов.

Целью статьи является теоретическое осмысление и описание феномена личностной мобильности как предиктора, указывающего на возможность сохранения профессионального здоровья и благополучия в позднем возрасте.

Материалы и методы

Основополагающим для исследования является интегративный подход предполагающий, что система личностной мобильности складывается из некоторого количества базовых единиц, которые связаны между собой. Определение содержания и структуры исследуемых феноменов проводилось путем систематизации материала, накопленного в научной литературе. Использовалась идея индуктивной концептуализации эмпирических данных для поиска психологических оснований сопряженности личностной мобильности и профессионального здоровья и благополучия.

Результаты исследования и их обсуждение

Профессиональное здоровье. Усложнение видов профессиональной деятельности и появление новых, усиление конкуренции на рынке труда, ужесточение требований работодателя и зачастую «токсичности» коллег ведет к появлению напряжения, состояния общей и психолого-физиологической усталости, снижению работоспособности, ухудшению эмоционального состояния, возникновению проблем во взаимоотношениях. Сохранение профессионального здоровья и продление своей профессиональной биографии становится предметом современных исследований.

Многообразие взглядов на экспликацию понятия «здоровье», его показатели и критерии, и безуспешность попыток выработать единое мнение, связано с тем, что здоровье представляет собой сложное явление, которое трудно определить однозначно. Соответственно нет общепринятого описания и профессионального здоровья [12].

Разные авторы определяют профессиональное здоровье как: 1) свойство организма сохранять необходимые компенсаторные и защитные механизмы, обеспечивающие профессиональную надежность и работоспособность [13]; 2) определенный уровень характеристик здоровья специалиста, отвечающий требованиям профессиональной деятельности и обеспечивающий ее высокую эффективность [9]; 3) психологическое обеспечение профессиональной деятельности – от «входа» в профессию до «выхода» из нее [11].

Рассматриваются психологические факторы профессионального здоровья как трехмерная структура, объединяющая когнитивный, эмоциональный и поведенческий модули [22]. Выделяются индивидуально-психологические факторы, способствующие сохранению профессионального здоровья преподавателей высшей школы (внутренний локус контроля здоровья и здоровьесохраняющее поведение, позитивный настрой, высокая стрессоустойчивость в профессионально-трудных ситуациях), определены условия использования превентивно-антиципаторных копинг-стратегий [10].

В зарубежной психологии понятие «профессиональное здоровье» часто отождествляется с «профессиональной гигиеной» и представляется как «применение психологии для улучшения качества профессиональной жизни, а также защиты и обеспечения безопасности, здоровья и благополучия работника» [42].

В нашем исследовании профессиональное здоровье определяется как комплекс психологических характеристик, отвечающий требованиям и условиям профессиональной деятельности и обеспечивающий оптимальный для нее уровень работоспособности, развитие личности на всех этапах профессионализации и профессиональное долголетие.

Психологическое благополучие. Выделяют разные виды благополучия: субъективное, аффективное, психическое, контекстуальное, эмоционально-личностное, духовное. Представлены в литературе и содержательно схожие характеристики: счастье, качество жизни. Предметом нашего интереса является психологическое благополучие как базовый субъективный конструкт, отражающий восприятие и оценку своего функционирования с позиции максимальных потенциальных возможностей и предполагающий их реализацию [41]. Сравнение компонентов психологического благополучия у молодых людей, людей среднего возраста и находящихся на этапе поздней зрелости показал, что старшая возрастная группа обладает наибольшей способностью к нахождению смысла жизни, самопринятию, позитивному отношению к окружающим, личному росту и постановке целей [35].

Взаимосвязь благополучия и профессионального здоровья не однозначна и представлена в литературе несколькими подходами. В рамках первого подхода благополучие и профессиональное здоровье рассматриваются как разные аспекты одного феномена, например, качества жизни. Второй подход описывает профессиональное здоровье как характеристику, формирующуюся под влиянием профессиональных и индивидуальных факторов, которая определяет благополучие сотрудника и эффективность организации. Таким образом, благополучие рассматривается как эффект профессионального здоровья. Третий подход описывает профессиональное здоровье как зависимое от благополучия. Здоровье, в том числе профессиональное, рассматривается как маркер успешного старения. На наш взгляд, наиболее продуктивным является предположение о взаимозависимости исследуемых феноменов. Каждый из них может, как обуславливать, так и возникать под влиянием другого.

Предикторы профессионального здоровья и психологического благополучия. Исследования эффектов и детерминант профессионального здоровья, в том числе в пожилом возрасте, достаточно широки и разнообразны по методологии и заявляемой проблематике и в большей степени представлены в зарубежной психологии. Анализируется вклад в профессиональное здоровье личностных, социальных и социально-экономических факторов.

Поздний возраст сам по себе не может однозначно быть определен как предиктор изменения уровня профессионального здоровья. Исследовательские данные по этому вопросу достаточно противоречивы. Установлено, что возраст имеет небольшой моделирующий эффект между психологическими факторами и здоровьем, а пожилые люди, работающие на руководящих должностях, имеют большую устойчивость к выгоранию [38]. Возраст имеет отрицательную связь с истощением и цинизмом, и имеет положительную связь с профессиональной эффективностью и вовлеченностью [31]. Психологическая работоспособность снижается с возрастом только при высоком уровне выгорания, при более низком уровне выгорания поздний возраст связан с улучшением психологической работоспособности [28].

Возраст является негативным предиктором профессионального здоровья. Работники пожилого возраста более уязвимы на рабочем месте по сравнению с молодыми работниками. Однако количество несчастных случаев с летальным исходом у них на 5,8% ниже, чем у более молодых сотрудников [37].

Таким образом, во взаимодействие в триаде возраст – профессиональное здоровье – психологическое благополучие включается и множество других факторов, связанных с характеристиками профессиональной деятельности, социальной среды и самого работника.

Результаты исследований характера деятельности как предиктора профессионального здоровья и благополучия пожилых также достаточно разнородны, а отчасти и противоречивы. Результаты исследования австралийских ученых на работниках 60–79 лет показали, что люди более старшего возраста, люди, работающие не полный рабочий день и мужчины, имеют лучшие показатели психического здоровья и благополучия. Уровень квалификации и физические требования к профессии не оказывал влияние на психическое здоровье и благополучие [27].

Группа финских ученых исследовала влияние пожилого возраста на переживание рабочего стресса в разных профессиональных группах. Было установлено, что нестабильность профессиональной деятельности негативно проявляется в снижении удовлетворенности работой и энергичности у медицинских работников. Однако люди пожилого возраста защищены от негативного влияния высокой рабочей нагрузки: на удовлетворенность работой у представителей сферы услуг; на удовлетворенность жизнью у академических работников [32]. Определено, что при столкновении работника пожилого возраста с ежедневными трудовыми проблемами, происходит диссоциация с хронологическим возрастом, которая проявляется в том, что работник чувствует себя моложе и не идентифицируется со своей возрастной группой, что способствует ощущению благополучия [24].

Исследование американских психологов показывает, что наличие финансовых ресурсов и поддержка семьи при карьерных изменениях способствует переживанию позитивных эмоций. Однако престиж прежней работы и целенаправленное обучение профессиональной деятельности не способствовало ощущению благополучия [44].

У людей старше 65 лет, занятых профессиональной деятельностью, показатели «мобильность», «уход за собой», «обычная активность» были выше, а показатели «боль/дискомфорт» и «тревога/депрессия» были ниже, чем у безработных. При этом работники ручного труда испытывали больше депрессивных и суицидальных мыслей, чем работники, не занятые физическим трудом [46].

Приведенный обзор позволяет сделать вывод: возраст и характеристики профессиональной деятельности непосредственно не определяют уровень профессионального здоровья и благополучия, хотя и влияют на него.

Отчасти влияют на профессиональное здоровье, и в большей степени – на психологическое благополучие – характеристики социальной среды. Выявлено отрицательное влияние неблагоприятной социальной среды на текучесть рабочей силы, профессиональные результаты, эффективность и производительность работы, мотивацию [30]. Другим предиктором здоровья является форма лидерства в коллективе. Высокое качество взаимодействия лидера и последователя положительно связаны с психическим здоровьем, разрушительное лидерство – отрицательно [34]. Показано, что в группе работников 55–60 лет работоспособность опосредуется взаимосвязью между восприятием негативных возрастных стереотипов и намерением выйти на пенсию [26]. Таким образом, социальная среда оказывает влияние на отдельные показатели профессионального здоровья и благополучия, но предиктором их общего уровня у пожилых работников не является.

Ряд личностных характеристик и особенностей совладания с жизненными трудностями также рассматривались исследователями в контексте профессионального здоровья. Выявлено, что поддерживать профессиональное здоровье позволяет способность к восстановлению самооффективности после профессионального стресса [36], к использованию своих сильных сторон, что в свою очередь, дает возможность

чувствовать себя энергичным, быть аутентичным и развиваться [25]. Обнаружено, что нейротизм, экстраверсия, сознательность имеют положительную связь с успешностью (преуспеваемом) у работников старше 50 лет. Кроме того, успешность работников способствует трудоустройству в данном возрасте, в отличие от самоуверенности [29].

Как и в отечественной психологии, каких-либо интегральных личностных предикторов профессионального здоровья и благополучия пожилых людей в зарубежных исследованиях не выделяется, в большинстве работ анализируется вклад отдельных характеристик личности.

Модель сопряженности личностной мобильности в позднем возрасте и профессионального здоровья и благополучия. Личностная мобильность понимается в исследовании как интегративное качество, базирующееся на индивидуальных свойствах и проявляющееся в поведении и деятельности субъекта. В исследовании личностной мобильности в пожилом возрасте нами были выделены три вектора анализа: 1) мобильность как индивидуальное свойство, составляющее природное «ядро» и включающая в себя: активность, пластичность, гибкость, адаптивность, высокий энергоресурс; 2) готовность к мобильному поведению, включающая: целеустремленность, самостоятельность, способность анализировать, передавать опыт и быть открытой новому, грамотную временную организацию своей жизни, сохранность (и расширение) социальных связей, мотивацию к саморазвитию и само изменению, готовность к освоению возрастнo-временных изменений, активно-положительное отношение к жизни в позднем возрасте; 3) мобильность как жизненная стратегия, которая представляет собой уникальное сочетание двух предшествующих измерений. В предыдущей работе описаны девять типов жизненной стратегии, складывающихся в результате реализации различных уровней мобильности как индивидуального свойства в сочетании с готовностью к мобильному поведению: пассивный, приспособительный, преодолевающий, эгоцентричный, оптимальный, активный, активный эгоцентричный, успешный, мобильный [15].

Проведенный анализ позволил выделить ряд исходных положений для разработки модели сопряженности личностной мобильности и профессионального здоровья и благополучия в пожилом возрасте.

Поздний возраст в модели рассматривается как предиктор изменения уровня профессионального здоровья (в большинстве случаев негативных). Однако разнообразность и противоречивость эмпирических данных указывают на наличие переменных-модераторов, в качестве которых выступают как характеристики социально-профессиональной среды, так и собственные характеристики субъекта. В случае общего психологического благополучия возраст не рассматривается нами как предиктор его изменений, но учитывается как один из факторов при сравнении уровня благополучия разных возрастных групп (второй период зрелости, собственно пожилой возраст, начало старческого периода). Аналогичным образом он учитывается и в диаде возраст – личностная мобильность. Можно предположить, что количество прожитых лет не скажется на уровне мобильности как индивидуального свойства, однако воздействует на готовность к мобильному поведению и характеристики жизненной стратегии.

Характеристики социально-профессиональной среды рассматриваются как переменные-модераторы при анализе взаимосвязи мобильности, профессионального здоровья и благополучия. Не воздействуя напрямую на уровень обозначенных феноменов, средовые характеристики вносят ряд сложно прогнозируемых различий в их выраженность и направленность связи у представителей разных профессиональных

групп. В нашем исследовании учитываются профессиональная принадлежность, отношение к выходу на пенсию (предпенсионный возраст, работающие пенсионеры, неработающие пенсионеры), семейное положение, самооценка материального благополучия.

Личностная мобильность рассматривается в модели как предиктор профессионального здоровья и благополучия в позднем возрасте. Сопряженность рассматривается по трем направлениям, с учетом многомерного характера мобильности, описанного выше. Как индивидуальное свойство, мобильность оказывает непосредственное воздействие на уровень профессионального здоровья, и опосредует воздействие социально-профессиональной среды. Влияние активности и высокого энергоресурса может быть, как положительным, что проявляется в сохранении профессионального долголетия), так и негативным, приводя к преждевременному выгоранию и профессиональному переутомлению. Необходимо учитывать также и обратное влияние изменений профессионального здоровья на отдельные характеристики индивидуальной мобильности, например, связанные с интеллектуальной скоростью и пластичностью, общей активностью и адаптивностью. В случае психологического благополучия можно предположить более однозначный и однонаправленный характер связи: как правило, высокая активность и пластичность положительно сказываются на психологическом благополучии пожилых.

Гипотетически готовность к мобильному поведению находится в прямой положительной взаимосвязи как с профессиональным здоровьем, так и с психологическим благополучием. Составляющие готовности в пожилом возрасте способствуют преодолению профессиональных деструкций и сложностей в деятельности, связаны с позитивным мировосприятием и удовлетворенностью. В свою очередь, оптимальный уровень профессионального здоровья стимулирует готовность к саморазвитию, освоению нового, мотивирует к поиску новых путей самореализации.

Профессиональное здоровье и психологическое благополучие пожилого человека обозначены в модели как взаимосвязанные феномены. Каждый из них может, как обустраивать, так и возникать под влиянием другого.

Мобильность как интегративная характеристика поведения, личности и деятельности может рассматриваться как предиктор сохранения профессионального здоровья, поскольку за счет многомерности своей структуры охватывает индивидуально-психологические особенности пожилого человека, его деятельностные проявления и жизненную удовлетворенность в целом. Такой подход позволяет уйти от линейных схем анализа наличия/отсутствия взаимосвязи и ее направленности. Предполагается, что разные типы личностной мобильности сопряжены с разными уровнями здоровья и благополучия, причем возможны варианты этой сопряженности в зависимости от периода поздней взрослости, от особенностей профессионального статуса и социальных условий жизни.

Заключение

В разработанной в ходе теоретического анализа модели сопряженности личностной мобильности и профессионального здоровья и благополучия представлено разнонаправленное взаимодействие трех интегративных характеристик жизни и деятельности в пожилом возрасте, опосредуемое спецификой социально-профессиональной

среды. Эмпирическая верификация модели предполагает поиск ответов на ряд исследовательских вопросов. Каково соотношение мобильности как индивидуального свойства и готовности к мобильному поведению в формировании жизненной стратегии, в сохранении профессионального здоровья, в поддержании психологического благополучия пожилого человека? Как будет меняться прогностическая функция мобильности в разных профессиональных группах, при разном типе занятости? Как соотносятся профессиональное здоровье и благополучие пожилых людей?

В настоящее время проводится масштабное эмпирическое исследование, результаты которого позволят прояснить возможности профессионального развития и разработать инструменты управления мобильностью, здоровьем и благополучием работающего человека в позднем возрасте, а также уточнить характеристики человека позднего возраста и, вероятно, границы самого возрастного периода.

Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00431 «Личностная мобильность как предиктор сохранения профессионального здоровья в пожилом возрасте».

ЛИТЕРАТУРА

1. Асадулаева У. М., Далгатова М. М. Особенности ценностно-смысловой сферы личности работающих педагогов-пенсионеров // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2010. № 3. С. 54–63.
2. Борисов Г. И. Личностные факторы достижения психологического благополучия людьми пожилого возраста // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 1. С. 53–62.
3. Долгова В. И., Мамылина Н. В. Психофизиологический мониторинг состояния организма женщин-педагогов пожилого возраста // Успехи геронтологии. 2017. № 5. С. 770–775.
4. Дорошова Е. А. и др. Психологическое время женщин пенсионного возраста (55–65 лет) // Вестник НГУ. Серия: Психология. 2012. № 2. С. 29–37.
5. Еремина С. Р. Особенности мотивационно-ценностной сферы современных женщин в первое пятилетие выхода на пенсию // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 32. С. 72–78.
6. Коноплев Н. Н., Курилович М. А. Анализ жизнестойкости и коммуникативной установки у работающих и неработающих пенсионеров до 65 лет // Universum: психология и образование. 2014. № 3 (4).
7. Коноплев Н. Н., Курилович М. А. Анализ самооценки психических состояний у работающих и неработающих пенсионеров до 65 лет // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. № 37–2. С. 131–135.
8. Королькова Н. В. Влияние трудовой активности на эмоциональное состояние пожилых людей // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. 2015. № 2. С. 56–59.
9. Маклаков А. Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. СПб., 1996.
10. Никифоров Г. С. и др. Психологические факторы профессионального здоровья преподавателей высшей школы // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология. 2015. № 4. С. 42–54.
11. Никифоров Г. С. Психология здоровья. Речь. СПб., 2002. 256 с.
12. Печёркина А. А., Муслумов Р. Р. Сохранение и укрепление профессионального здоровья учителя // Народное образование. 2017. № 1–2. С. 105–110.
13. Пономаренко В. А. Психология жизни и труда летчика. Воениздат. М., 1992. 224 с.
14. Прокопец И. О. Исследование проблем эмоционального состояния лиц пенсионного возраста, связанных с разными вариантами дальнейшего жизнеустройства // Гуманизация образования. 2016. № 5. С. 64–69.
15. Сергеева Т. Б., Глуханюк Н. С., Борисов Г. И. Личностная мобильность человека в пожилом возрасте // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2019. № 3 (189). С. 193–201.
16. Сергиенко М. И., Конарева И. Н. Особенности самооценки и уровня притязаний у работающих и неработающих пенсионеров // Ученые записки Крымского Федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2015. № 1. С. 166–177.

17. Смирнова Т. В. Профессиональные деструкции в пенсионном возрасте // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2012. № 1. С. 78–85.
18. Смирнова Т. В. Работа в пенсионном возрасте: мотивы, факторы влияния, результаты // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2015. № 2 (56). С. 128–131.
19. Смолева Е. О. Факторы счастья и удовлетворенности жизнью населения региона: социологический аспект // Проблемы развития территории. 2016. № 6 (86). С. 76–93.
20. Тимофеева М. А. и др. Исследование психологических детерминант удовлетворенности работой пенсионеров, продолжающих трудовую деятельность // Наука и бизнес: пути развития. 2013. № 11 (29). С. 21–26.
21. Фирсова Н. Г. Особенности самооценки людей пожилого возраста после выхода на пенсию // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 24 (143). С. 218–225.
22. Шингаев С. М. Психологическое обеспечение профессионального здоровья менеджеров: Дисс. ... д-ра психол. н. СПб., 2014.
23. Andreeva E. et al. Depressive Symptoms as a Cause and Effect of Job Loss in Men and Women: Evidence in the Context of Organisational Downsizing from the Swedish Longitudinal Occupational Survey of Health // BMC Public Health. 2015. № 1.
24. Armenta B. M. et al. Dynamic, Not Stable: Daily Variations in Subjective Age Bias and Age Group Identification Predict Daily Well-being in Older Workers // Psychology and Aging. 2018. № 4. С. 559–571.
25. Bakker A.B., van Woerkom M. Strengths Use in Organizations: A Positive Approach of Occupational Health // Canadian Psychology. 2018. № 1. С. 38–46.
26. Dordoni P. et al. Keep Up the Good Work! Age-Moderated Mediation Model on Intention to Retire // Frontiers in Psychology. 2017.
27. Forbes M. K. et al. Mental Health and Wellbeing of Older Workers in Australia // Work, Aging and Retirement. 2015. № 2. С. 202–213.
28. Hatch D. J. et al. Age, Burnout and Physical and Psychological Work Ability Among Nurses // Occupational Medicine. 2018. № 4. P. 246–254.
29. Hennekam S. Thriving of Older Workers // Personnel Review. 2017. № 2. P. 297–313.
30. Javaid M. U. et al. Human Factors in Context to Occupational Health and Wellbeing // Handbook of Research on Organizational Culture and Diversity in the Modern Workforce. IGI Global, 2017. P. 60–77.
31. Johnson S. J. et al. Age, Emotion Regulation Strategies, Burnout, and Engagement in the Service Sector: Advantages of Older Workers // Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. 2017. № 3. P. 205–216.
32. Mauno S., Ruokolainen M., Kinnunen U. Does Aging Make Employees More Resilient to Job Stress? Age as a Moderator in the Job Stressor – Well-being Relationship in Three Finnish Occupational Samples // Aging & Mental Health. 2013. № 4. P. 411–422.
33. Merenkov A., Sushchenko A. How university students develop and meet their need for additional education // Voprosy Obrazovaniya. 2016. Vol. 2016 (3). Pp. 204–223.
34. Montano D. et al. Leadership, Followers' Mental Health and Job Performance in Organizations: A Comprehensive Meta-analysis from an Occupational Health Perspective // Journal of Organizational Behavior. 2017. № 3. P. 327–350.
35. Orang S. Et al. Investigating the Meaning of Life and Psychological Well-being, in Youth, Adults, and Elderly (A Comparative Study of Three Age Groups) // Iranian Journal of Ageing. 2018. № 2. P. 182–197.
36. Park H. I., Lee H. The effects of recovery-related self-efficacy on occupational health among Korean workers // International Journal of Stress Management. 2015. T. 22. № 4. P. 372.
37. Peng L., Chan A. H. S. A Meta-analysis of the Relationship between Ageing and Occupational Safety and Health // Safety science. 2019. T. 112. P. 162–172.
38. Ramos R., Jenny G., Bauer G. Age-related effects of job characteristics on burnout and work engagement // Occupational Medicine. 2016. № 3. P. 230–237.
39. Riad Shams S.M. International education management: Implications of relational perspectives and ethnographic insights to nurture international students' academic experience // Journal for Multicultural Education. 2017. Vol. 11 (3). Pp. 206–223.
40. Rydstedt L. W. et al. Do work beliefs moderate the relationship between work interruptions, wellbeing and psychosomatic symptoms? // Europe's journal of psychology. 2017. № 2. P. 214–230.
41. Ryff C. D., Keyes C. L. M. The structure of psychological well-being revisited // Journal of personality and social psychology. 1995. № 4. С. 719.
42. Taris T. W., Kompier V. A. J. Cause and effect: Optimizing the designs of longitudinal studies in occupational health psychology // Work & Stress. 2014. № 1. P. 1–8. DOI: 10.1080/02678373.2014.878494
43. Vishnevsky Y. R., Narkhov D. Yu., Didkovskaya Y. V. Trends in higher vocational education: Professionalization or deprofessionalization? // Obrazovanie i Nauka. 2018. Vol. 20 (1). Pp. 152–170.
44. Vogelsang E. M., Shultz K. S., Olson D. A. Emotional Well-Being Following a Later Life Career Change: The Roles of Agency and Resources // The International Journal of Aging and Human Development. 2018. № 4. P. 327–346.
45. Williams D., Kluev A. The Entrepreneurial University: Evidence of the Changing Role of Universities in Modern Russia // Industry and Higher Education, 2014. Vol. 28 (4). Pp. 271–280.
46. Yeunhee K., Yoonjung K. I. M. Health-related Quality of Life and Mental Health of Elderly by Occupational Status // Iranian Journal of Public Health. 2017. № 8. P. 1028–1037.

REFERENCES

1. Asadulaeva U. M., Dalgatov M. M. Features of the value-semantic sphere of the personality of working retired teachers. *News of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences*, 2010, no. 3, pp. 54–63. (in Russ.)
2. Borisov G.I. Personal factors of achieving psychological well-being by elderly people. *New in psychological and pedagogical research*, 2019, no. 1, pp. 53–62. (in Russ.)
3. Dolgova V.I., Mamyliina N.V. Psychophysiological monitoring of the state of the body of elderly women teachers. *Successes of gerontology*, 2017, no. 5, pp. 770–775. (in Russ.)
4. Dorosheva E. A. et al. Psychological time of women of retirement age (55–65 years). *Bulletin of NSU. Series: Psychology*, 2012, no. 2, pp. 29–37. (in Russ.)
5. Eremina S. R. Features of the motivational-value sphere of modern women in the first five years of retirement. *Conference collections SIC Sociosphere*, 2014, no. 32, pp. 72–78. (in Russ.)
6. Konoplev N.N., Kurilovich M.A. Analysis of vitality and communicative attitude of working and non-working pensioners under 65. *Universum: Psychology and Education*, 2014, no. 3 (4). (in Russ.)
7. Konoplev N. N., Kurilovich M. A. Analysis of the self-assessment of mental conditions in working and non-working pensioners under 65. *Person, family and society: issues of pedagogy and psychology*, 2014, no. 37–2, pp. 131–135. (in Russ.)
8. Korolkova N.V. Influence of labor activity on the emotional state of older people. *Modern problems of the social sciences and humanities*, 2015, no. 2, pp. 56–59. (in Russ.)
9. Maklakov A. G. Fundamentals of psychological support of professional health of military personnel: Abstract Diss. Dr. Psychol. Sci., Saint-Petersburg, 1996. (in Russ.)
10. Nikiforov G. S. et al. Psychological factors of professional health of higher education teachers. *Bulletin of the St. Petersburg University. Series 12. Sociology*, 2015, no. 4, pp. 42–54. (in Russ.)
11. Nikiforov G.S. Psychology of health. Saint-Petersburg, Rech Pul., 2002. 256 p. (in Russ.)
12. Pecherkina A. A., Muslumov R. R. Preservation and strengthening of the teacher's professional health. *Public Education*, 2017, no. 1–2, pp. 105–110. (in Russ.)
13. Ponomarenko V. A. Psychology of life and work of the pilot. Moscow, Military Publishing, 1992. 222 p. (in Russ.)
14. Prokopets I.O. Investigation of the problems of the emotional state of persons of retirement age associated with different options for further living arrangements. *Humanization of education*, 2016, no. 5, pp. 64–69. (in Russ.)
15. Sergeeva T. B., Glukhanyuk N. S., Borisov G. I. Personal mobility of a person in old age. *Bulletin of the Ural Federal University. Ser. 1. Problems of education, science and culture*, 2019, no. 3 (189), pp. 193–201. (in Russ.)
16. Sergienko M. I., Konareva I. N. Features of self-esteem and level of claims of working and non-working pensioners. *Scientific notes of the Crimean Federal University named after V.I.Vernadsky. Sociology. Pedagogy. Psychology*, 2015, no. 1, pp. 166–177. (in Russ.)
17. Smirnova T.V. Professional destruction in retirement age. *Bulletin of Tula State University. Humanitarian sciences*, 2012, no. 1, pp. 78–85. (in Russ.)
18. Smirnova T.V. Work in retirement age: motives, influence factors, results. *Bulletin of the Saratov State Socio-Economic University*, 2015, no. 2 (56), pp. 128–131. (in Russ.)
19. Smoleva E.O. Factors of happiness and satisfaction with the life of the population of the region: sociological aspect. *Problems of the development of the territory*, 2016, no. 6 (86), pp. 76–93. (in Russ.)
20. Timofeeva M.A. et al. Study of the psychological determinants of job satisfaction for retirees who continue to work. *Science and Business: Ways of Development*, 2013, no. 11 (29), pp. 21–26. (in Russ.)
21. Firsova N. G. Features of self-esteem of elderly people after retirement. *Scientific reports of Belgorod State University. Series: Humanities*, 2012, no. 24 (143), pp. 218–225 (in Russ.)
22. Shingaev S. M. Psychological support of professional health of managers: Diss. Dr. Psychol. Sci., Saint-Petersburg, 2014. (in Russ.)
23. Andreeva E. et al. Depressive Symptoms as a Cause and Effect of Job Loss in Men and Women: Evidence in the Context of Organisational Downsizing from the Swedish Longitudinal Occupational Survey of Health. *BMC Public Health*, 2015, no. 1.
24. Armenta B. M. et al. Dynamic, Not Stable: Daily Variations in Subjective Age Bias and Age Group Identification Predict Daily Well-being in Older Workers. *Psychology and Aging*, 2018, no. 4, pp. 559–571.
25. Bakker A.B., van Woerkom M. Strengths Use in Organizations: A Positive Approach of Occupational Health. *Canadian Psychology*, 2018, no. 1, pp. 38–46.
26. Dordoni P, Van der Heijden B, Peters P, Kraus-Hoogveen S and Argentero P. Keep Up the Good Work! Age-Moderated Mediation Model on Intention to Retire. *Front. Psychol.*, 2017, 8:1717. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01717
27. Forbes M. K. et al. Mental Health and Wellbeing of Older Workers in Australia. *Work, Aging and Retirement*, 2015, no. 2, pp. 202–213.
28. Hatch D. J. et al. Age, Burnout and Physical and Psychological Work Ability Among Nurses. *Occupational Medicine*, 2018, no. 4, pp. 246–254.
29. Hennekam S. Thriving of Older Workers. *Personnel Review*, 2017, no. 2, pp. 297–313.
30. Javaid M. U. et al. Human Factors in Context to Occupational Health and Wellbeing. *Handbook of Research on Organizational Culture and Diversity in the Modern Workforce*. IGI Global, 2017, pp. 60–77.
31. Johnson S. J. et al. Age, Emotion Regulation Strategies, Burnout, and Engagement in the Service Sector: Advantages of Older Workers. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 2017, no. 3, pp. 205–216.
32. Mauno S., Ruokolainen M., Kinnunen U. Does Aging Make Employees More Resilient to Job Stress? Age as a Moderator in the Job Stressor – Well-being Relationship in Three Finnish Occupational Samples. *Aging & Mental Health*, 2017, no. 21, pp. 103–114.

- Health*, 2013, no. 4, pp. 411–422.
33. Merenkov A. How University Students Develop and Meet Their Need for Additional Education. *Voprosy Obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2016, no. 3, pp. 204–223. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-3-204-223.
 34. Montano D. et al. Leadership, Followers' Mental Health and Job Performance in Organizations: A Comprehensive Meta-analysis from an Occupational Health Perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 2017, no. 3, pp. 327–350.
 35. Orang S. Et al. Investigating the Meaning of Life and Psychological Well-being, in Youth, Adults, and Elderly (A Comparative Study of Three Age Groups). *Iranian Journal of Ageing*, 2018, no. 2, pp. 182–197.
 36. Park H. I., Lee H. The effects of recovery-related self-efficacy on occupational health among Korean workers. *International Journal of Stress Management*, 2015, vol. 22, no. 4, p. 372.
 37. Peng L., Chan A. H. S. A Meta-analysis of the Relationship between Ageing and Occupational Safety and Health. *Safety science*, 2019, vol. 112, pp. 162–172.
 38. Ramos R., Jenny G., Bauer G. Age-related effects of job characteristics on burnout and work engagement. *Occupational Medicine*, 2016, no. 3, pp. 230–237.
 39. Riad Shams S.M. International education management: Implications of relational perspectives and ethnographic insights to nurture international students' academic experience. *Journal for Multicultural Education*, 2017, vol. 11 (3), pp. 206–223.
 40. Rydstedt L. W. et al. Do work beliefs moderate the relationship between work interruptions, wellbeing and psychosomatic symptoms? *Europe's journal of psychology*, 2017, no. 2, pp. 214–230.
 41. Ryff C. D., Keyes C. L. M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 1995, no. 4, p. 719.
 42. Taris T. W., Kompier V. A. J. Cause and effect: Optimizing the designs of longitudinal studies in occupational health psychology. *Work & Stress*, 2014, no. 1, pp. 1–8. DOI: 10.1080/02678373.2014.878494
 43. Vishnevsky Y. R., Narkhov D. Yu., Didkovskaya Y. V. Trends in higher vocational education: Professionalization or deprofessionalization? *Obrazovanie i Nauka*, 2018, vol. 20 (1), pp. 152–170.
 44. Vogelsang E. M., Shultz K. S., Olson D. A. Emotional Well-Being Following a Later Life Career Change: The Roles of Agency and Resources. *The International Journal of Aging and Human Development*, 2018, no. 4, pp. 327–346.
 45. Williams D., Kluev A. The Entrepreneurial University: Evidence of the Changing Role of Universities in Modern Russia. *Industry and Higher Education*, 2014, vol. 28 (4), pp. 271–280.
 46. Yeunhee K., Yoonjung K. I. M. Health-related Quality of Life and Mental Health of Elderly by Occupational Status. *Iranian Journal of Public Health*, 2017, no. 8, pp. 1028–1037.

Информация об авторах

Сергеева Тамара Борисовна

(Российская Федерация, г. Екатеринбург)

Доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина
E-mail: tamara.2005@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-4743-444X
Scopus ID: 57191168346

Печеркина Анна Александровна

(Российская Федерация, г. Екатеринбург)

Доцент, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой педагогики и психологии образования Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина
E-mail: 79apa@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-2261-2505
Scopus ID: 57190120274

Глуханюк Наталья Степановна

(Российская Федерация, г. Екатеринбург)

Профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры управления персоналом и психологии Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина
E-mail: profi.n@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-7876-0080
Scopus ID: 57193268867

Борисов Георгий Игоревич

(Российская Федерация, г. Екатеринбург)

Ассистент кафедры общей и социальной психологии Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина
E-mail: georgy.borisov@urfu.ru
ORCID ID: 0000-0002-3713-3005

Information about the authors

Tamara B. Sergeeva

(Russia, Yekaterinburg)

Associate Professor, PhD in Psychology, Associate Professor of Department of General and Social Psychology Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin
E-mail: tamara.2005@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-4743-444X
Scopus ID: 57191168346

Anna A. Pecherkina

(Russia, Yekaterinburg)

Associate Professor, PhD in Psychology, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Education Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin
E-mail: 79apa@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-2261-2505
Scopus ID: 57190120274

Natalia S. Glukhanyuk

(Russia, Yekaterinburg)

Professor, Doctor of Psychology, Professor of Department of Personnel Management and Psychology Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin
E-mail: profi.n@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-7876-0080
Scopus ID: 57193268867

Georgiy I. Borisov

(Russia, Yekaterinburg)

Assistant of Department of General and Social Psychology Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin
E-mail: georgy.borisov@urfu.ru
ORCID ID: 0000-0002-3713-3005



Е. В. ОГУРЦОВА, Р. Р. ТУГУШЕВА, А. А. ФИРСОВА

Инновационные спилловер-эффекты информационно-коммуникационных технологий в высшем образовании

Современное развитие образования происходит в условиях экспоненциального роста создания и использования информационно-коммуникационных технологий и интенсификации инновационной деятельности. Цель исследования – продемонстрировать вертикальные и межотраслевые спилловер-эффекты распространения технологических инноваций и информационно-коммуникационных технологий и раскрыть их роль в развитии сферы высшего образования и рынка образовательных услуг.

С использованием методов эмпирического, сравнительного, статистического и картографического анализа по регионам России за 2013-2018 гг. были проанализированы показатели динамики рынков дистанционного и online образования, количества обучающихся, числа вузов, занятых подготовкой кадров для IT-сферы, поданных заявок на государственную регистрацию программ для ЭВМ и баз данных, комплексно характеризующие процессы распространения инновационных спилловеров.

Одним из ключевых факторов структурных сдвигов в высшем образовании определены технологические инновации, результат воздействия которых заключается в появлении новых методов и направлений образования, развитии дистанционного обучения, формировании электронной информационно-образовательной среды, технологических платформ и образовательных ресурсов как проявления спилловер-эффекта.

Установлено, что технологические инновации порождают значимые спилловер-эффекты, влияют на структурные пропорции национальных экономик, приводят к трансформации рынка труда и изменяют структуру спроса и предложения на рынке образовательных услуг, обуславливая потребности в специалистах с области IT и определяя характер будущих рабочих мест, расширяют число сегментов и увеличивают ёмкость сферы образования и ее вклад в региональный экономический рост. Учет влияния проявлений спилловер-эффектов необходим при планировании и прогнозировании качественных и количественных параметров развития сферы высшего образования и рынка образовательных услуг.

Ключевые слова: высшее образование, информационно-коммуникационные технологии, инновации, спилловер-эффекты, дистанционное обучение

Ссылка для цитирования:

Огурцова Е. В., Тугушева Р. Р., Фирсова А. А. Инновационные спилловер-эффекты информационно-коммуникационных технологий в высшем образовании // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 409-421. doi: 10.32744/pse.2019.6.34



E. V. OGURTSOVA, R. R. TUGUSHEVA, A. A. FIRSOVA

Innovation spillover effects of information and communications technology in higher education

The modern education is developing under conditions of exponential growth in the creation and use of information and communication technologies and the intensification of innovation. The purpose of the research is to demonstrate the vertical and intersectoral spillover effects of the technological innovations and information and communication technologies spread and highlight their role in the development of higher education and the market of educational services.

Using the methods of empirical, comparative, statistical and cartographic analysis in regions of Russia for 2013-2018, the indicators of the dynamics of the distance and online education, the number of students and universities, involved in the training for the IT sphere, the applications for state registration of computer programs and databases, that comprehensively characterize the distribution processes of innovative spillovers, were analyzed.

One of the key factors of structural changes in higher education is technological innovation, the result of which is the emergence of new methods and directions of education, the development of distance learning, the formation of an electronic information and educational environment, technology platforms and resources as manifestations of the spillover effect.

It has been established that technological innovations generate significant spillover effects, affect structural proportions and lead to the transformation of the labour market, change the structure of supply and demand in the educational services market, determining the requirements for IT specialists and determining the nature of future jobs, expand the number of segments and increase the capacity of the education sector and its contribution to regional economic growth. The influence of manifestations of spillover effects is necessary to account when planning and forecasting the qualitative and quantitative parameters of the development of higher education and the market of educational services.

Key words: higher education, information and communication technologies, innovations, spillover effects, distance learning

For Reference:

Ogurtsova, E. V., Tugusheva, R. R., & Firsova, A. A. (2019). Innovation spillover effects of information and communications technology in higher education. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 409-421. doi: 10.32744/pse.2019.6.34

Introduction

Modern development of higher education is greatly influenced by the exponential growth in creation and application of information and communication technologies (ICT), intensification of innovational activities and influx of technological, organizational and marketing innovations. Nowadays, digital economy is growing 2.5 times faster than the global GDP. The return on investments (ROI) in digital technologies in a long-term perspective is 6.7 times higher than ROI in non-digital assets [1]. This enables to predict a significant growth of ICT in the short-term perspective and makes it necessary to consider these tendencies during the educational process as well as during the analysis and planning of higher education development.

Digitalization effects: 5G, cloud technologies, big data, the Internet of things, artificial intelligence and ICT are becoming widespread in all educational spheres.

Apart from direct effects, innovations also provide an implicit influence that is not related to a specific innovative technology. There is a gradient growth of spillover effects — indirect effects of ICT spreading and their impact on participants that are not involved in the interaction [2].

Scientific literature studies innovation spillover effects as effects of innovation activities that led to other innovations. Spillover effects occur when some activities affect subjects that are not directly involved in the interaction [3]. A spillover is an interdisciplinary notion. Economics analyzes various forms of spillover effects as a part of externality theory [4-6]. Traditionally, foreign researchers estimate spatial spillover effects between university research and regional high-tech innovations, pointing out that the transfer of university technologies has a positive influence on regional development [7-9].

Modern Russian researchers who study spillover effects in educational processes focus on changes in higher education institutions and their effect on regional development, in particular regional innovational development [10]. For example, the number of universities and other higher education institutions correlates with such indicators as per capita income dynamics and the share of investments in GDP in main capital. Special attention is paid to knowledge spillover effect — this phenomenon occurs when the information collected and applied for performing a certain activity eventually creates opportunities to apply this knowledge in other areas. The spillover acts as a catalyst for development of new ideas and new ways of their application. University research provides spillover effects on regional innovation systems and may facilitate indirect transfer of knowledge [11]. Furthermore, higher education institutions provide access to knowledge, this is why theorists study the ways academic knowledge is transferred to the public sector and innovations are transferred for integrating education, science and production [12; 13] and the role institutions and social capital play in higher education reforms [14].

Studies of spillover effects in pedagogy analyze specifics of innovational informational environment, innovative activity and innovative staff, distance learning technology as a way of obtaining higher education [15; 16].

However, scientific literature does not provide sufficient coverage of interdisciplinary innovation spillover effects in education that significantly influence the development of education and educational services market as a whole and for each territory in particular. This subject is relevant and significant for predicting qualitative and quantitative trends

of higher education development and educational services market changes as well as for conducting research innovational regional development.

This work analyses the influence of ICT innovations on higher education and educational services market. The main objective of this article is to highlight the role ICT and technological innovations play in higher education development and to demonstrate interdisciplinary spillover effects of ICT spreading. The scientific novelty of this research is in developing theoretical aspects and methods for assessing representation of ICT innovation spillover effects in higher education.

Materials and methods

The methodology of this research is based on the analysis of representation and identification of ICT innovation spillover effects on the material of higher education institutions in 83 Russian regions.

As the objects of the research we have analyzed the indicators of distance and online education market dynamics, the number of personal computers used for educational purposes, the student body and the number of institutions in Russian regions preparing IT specialists, the number of applications submitted for state registration of computing programs, databases, and integrated circuits layouts that characterize innovation spillover processes.

The informational basis for the research was provided by the Central database of the Russian Federal State Statistics Service (Rosstat), informational and analytical materials summarizing the monitoring of higher education institutions efficiency by the Ministry of Education and Science and the Russian Federal Service for Intellectual Property (Rospatent) for 2013-2018. The research used methods of comparative, economic, cartographic, economic and statistical analyses.

Discussion

Current technological and innovational changes apply to various areas including higher instructions. ICT, information products and technologies have become an integral part of all aspects of human activities. It is hardly possible to imagine a situation where no multifunctional gadgets with lots of useful apps or computers with assisting software are available. These new trends cause structural shifts in higher education.

Our analysis enables to reveal the most significant representations of ICT spillover effects. One of the examples of ICT spillover effects is the invention of a computer and consequent transfer of technologies that initiated new forms of education. In 1883 Charles Babbage outlined the main principles of computer work. His ideas were put to life in late 19th century when in 1896 Herman Hollerith founded the company later known as the Computing-Tabulating-Recording Company. This enterprise eventually evolved into IBM Company that greatly contributed to the development of computing equipment. In 1941 Howard Aiken designed Mark I, the first computer that became the basic innovation in computer science and information technology. Later improvements made the computer more efficient and user-friendly. The flow of improving innovations gradually expanded. Everyday application of computers by a large number of users resulted in the appearance of new educational services consumers, ways to exchange data, interactions between

educational process participants and educational market segments, i.e. distance and online education.

Distance education originated in the 19th century when British teacher Isaac Pitman introduced the notion of correspondence courses. Until the early 20th century distance learning was conducted by mail. The age of personal computers that started in the late 1980s made the first step towards the automation of education.

The development of distance and online education is the significant result of innovation spillover effect of ICT application in education.

In the USSR, distance education forms appeared in the early 1960s; however, due to economic situation in Russia and lack of wide access to the Internet, this educational format did not become commonly spread. The situation changed only when the Internet became widespread in Russia, thus launching a rapid development of electronic education.

In modern Russia the main distance education drivers are higher education institutions that are actively applying ICT and distance technologies for preparing specialists of various disciplines.

In 2018, the volume of Russian distance education market reached 29 bln rubles demonstrating a significant increase in the recent decade. According to the experts, by 2021 the growth rate of this market will achieve 17-20% annually. By 2021 the market volume is expected to reach 53.5 bln rubles. The share of online education in the educational structure will comprise 2.6% in 2021 [17]. The market will provide more offers, programs and tools. The increasing supply causes the market structuring. The most efficient companies in the industry are developers of digital education solutions based on game mechanics and simulation of real-life processes.

Intensive growth of ICT caused by development of the Internet technologies coupled by active implementation of distance education in Russian higher education institutions soon may lead to the target audience increase up to 20-30 mln students. These tendencies must be note while planning the main parameters of higher education development.

Results

Statistical data show that in 2010-2017 the average usage of personal computers increased in Russia by 29%. This also influenced the appearance of interdisciplinary innovation spillover effects.

The dynamics of the number of personal computers used for educational purposes is shown on Fig. 1-2.

However, educational services market dynamics cannot be characterized only by quantitative changes in supply and demand. Scientific progress initiated new forms of activities and employment. Higher education institutions are providing new fields of study. The labor market is changing causing shifts in supply and demand of the educational services market.

An upsurge in scope and share of modern ICT in economy and increased ICT application cause significant spillover effects and affect structural proportions of national economies shaping future workplaces and increasing the demand for IT specialists. These spillover effects also lead to appearance of new educational segments and new professions, especially in the ICT industry: "IT specialists, tech guys" (programmers, webmasters, etc.).

The analysis of the number of students studying these disciplines in Russian federal districts and region enables to estimate the new segment on the educational services market and the scope of the innovation spillover effect (Fig. 3).

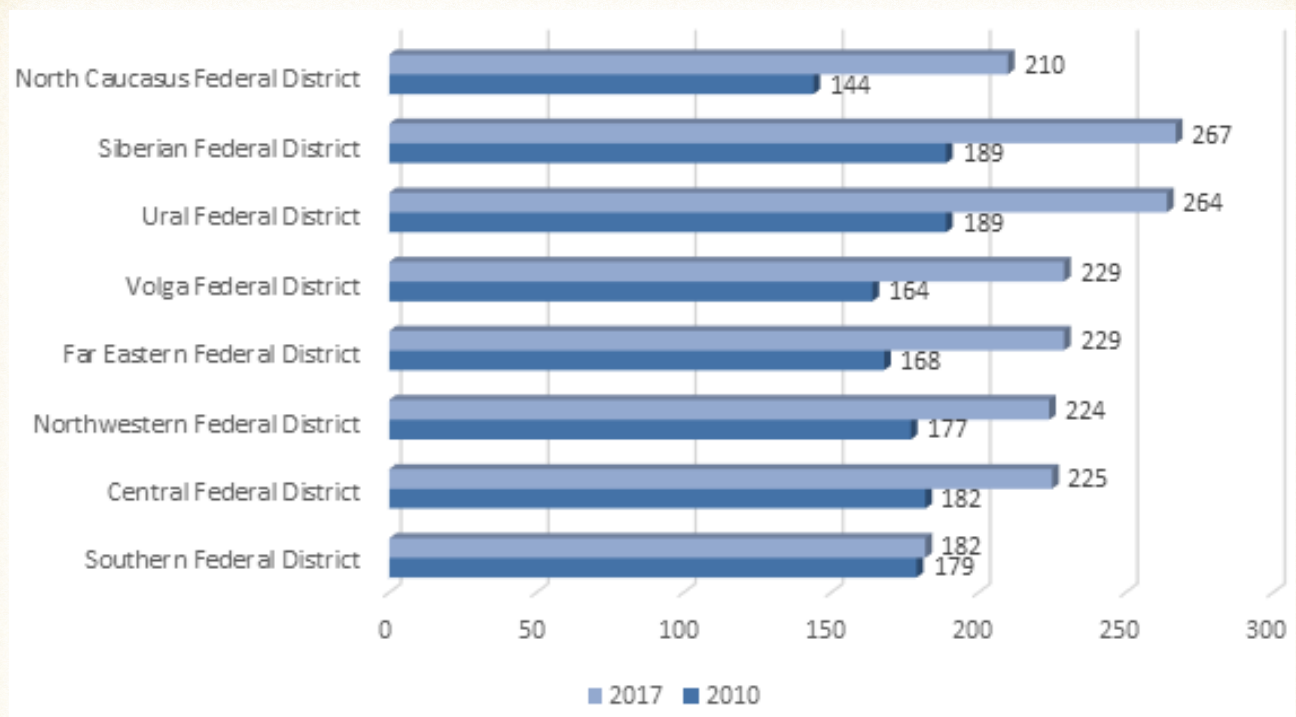


Figure 1 Dynamics of the number of PCs used for educational purposes per 1000 students Rosstat, 2017[18]

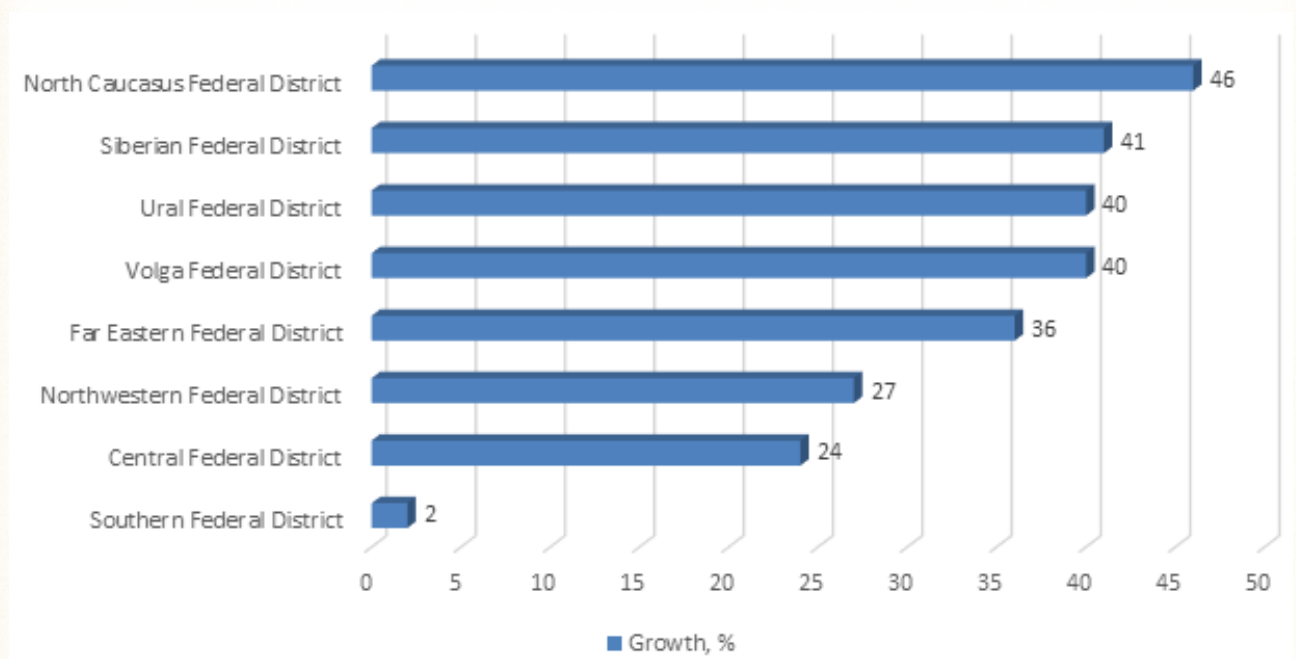


Figure 2 The increase in the number of PCs used for educational purposes per 1000 students by federal district Rosstat, 2017, [18]

Within five years, from 2013 to 2017, the average growth of students getting bachelor's degrees in IT disciplines comprised 25%. Meanwhile, the analysis of data provided by Fig. 4 reveals unevenness of innovation spillover effects in different regions. Spatial distribution of an innovation spillover effect, its scope, representation type, power and velocity are determined by differences in regional industry and reproduction economic structures as well as by specifics of regional higher education. This causes uneven regional perception of innovation spillovers effects.

Fig. 4 demonstrates that most students learning IT disciplines study in the regions of the Central Federal District, predominantly in Moscow universities (48% in 2013 and 53% in 2017), while the number of higher education institutions almost halved. Statistical data for the student body reveal positive dynamics. The number of students learning ICT-related disciplines increased by more than 20% in most regions, with the Volga Federal District demonstrating the biggest growth.

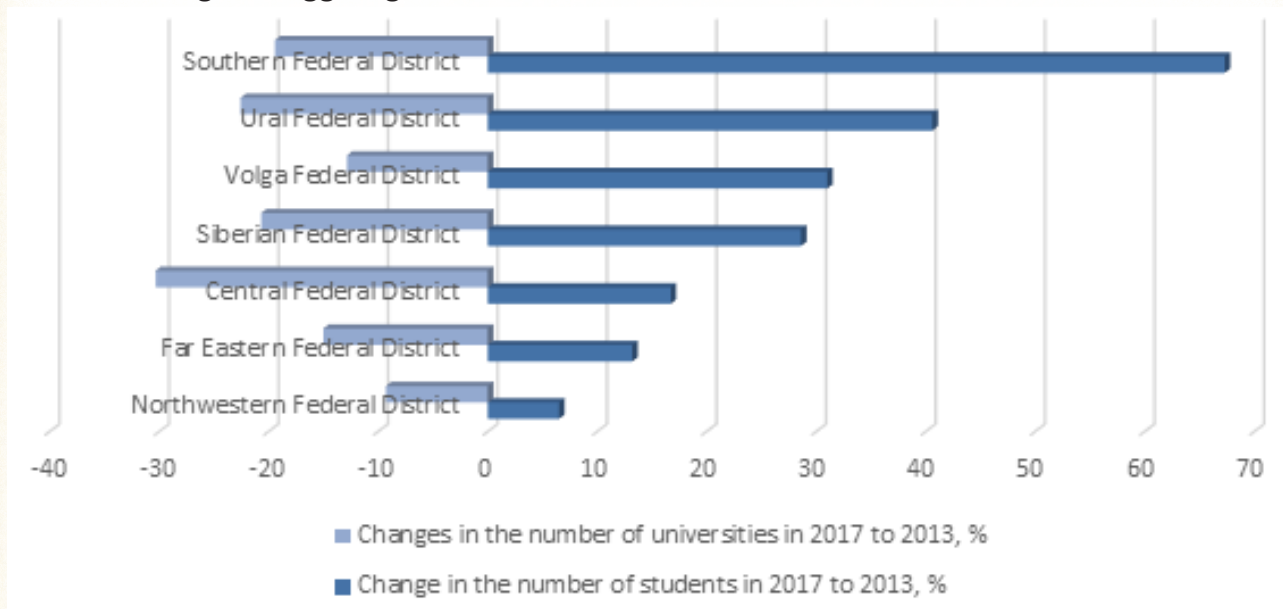


Figure 3 Dynamics of the student body and the number of institutions preparing IT specialists in 2013-2017 by federal district [19]

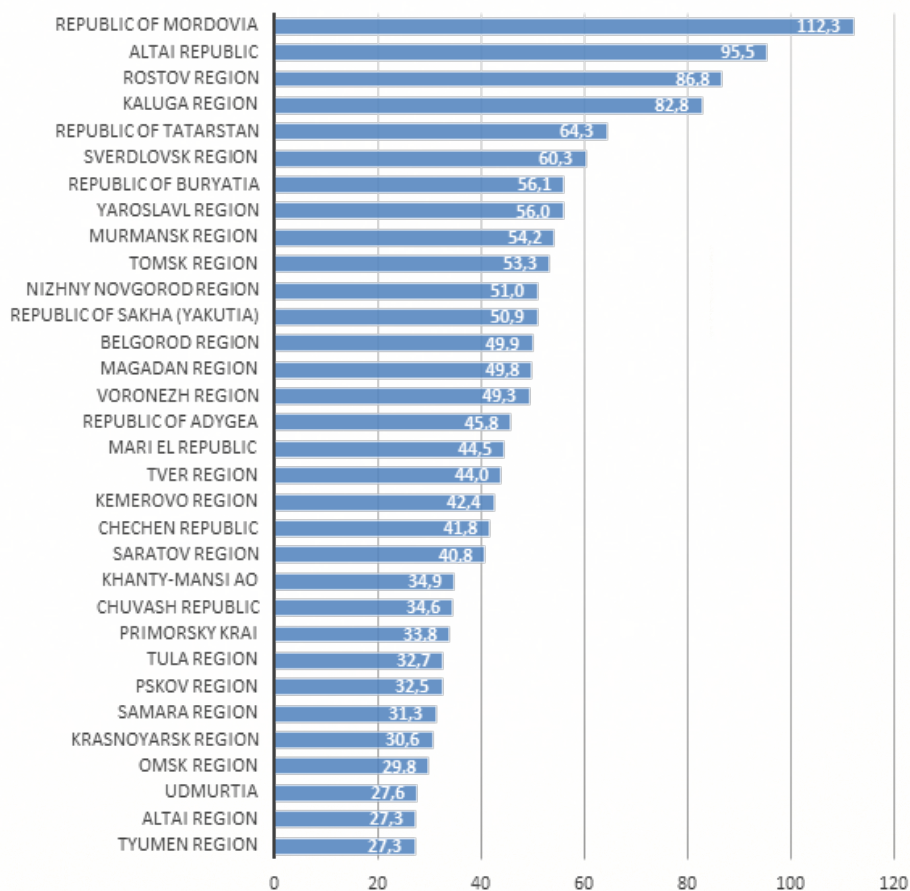


Figure 4 Dynamics of the student body and the number of institutions preparing IT specialists in 2013-2017 by region [19]

All regions of the North Caucasus Federal District demonstrate a tendency for reduction, in particular in the number of higher education institutions preparing IT specialists. This can be explained by the fact that education institutions are restructuring or merging. Cities that prepare most IT specialists are Moscow, St. Petersburg and Novosibirsk due to high concentration of universities that according to 2016 data are highly ranked among institutions providing ICT training (Fig. 5).

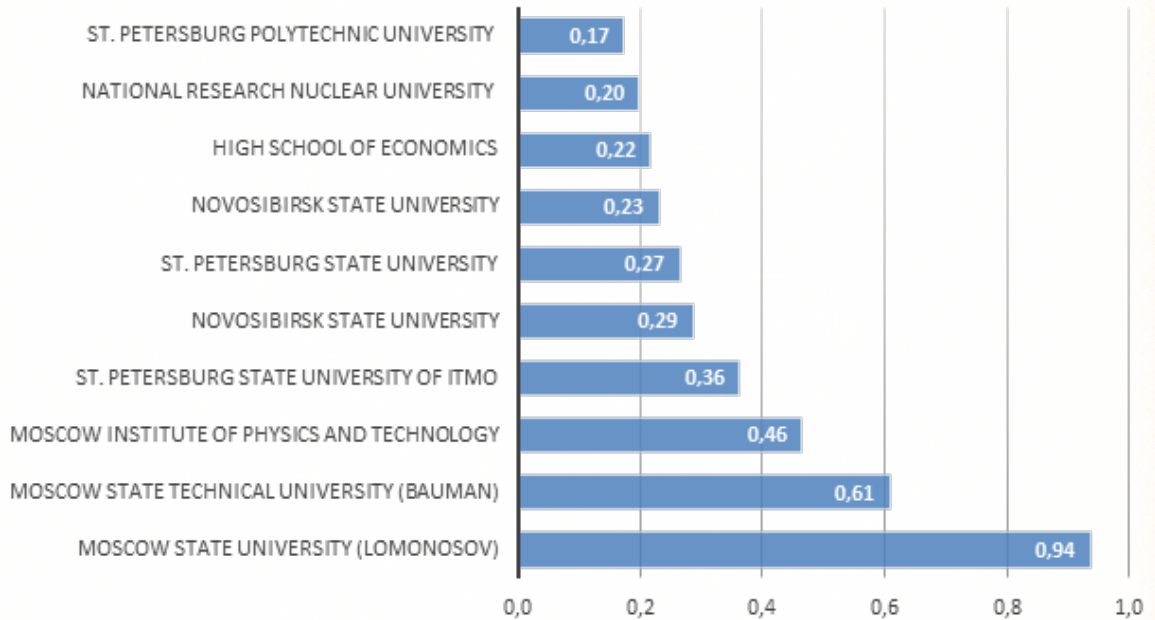


Figure 5 Top 10 universities preparing IT specialists, 2017 [20]

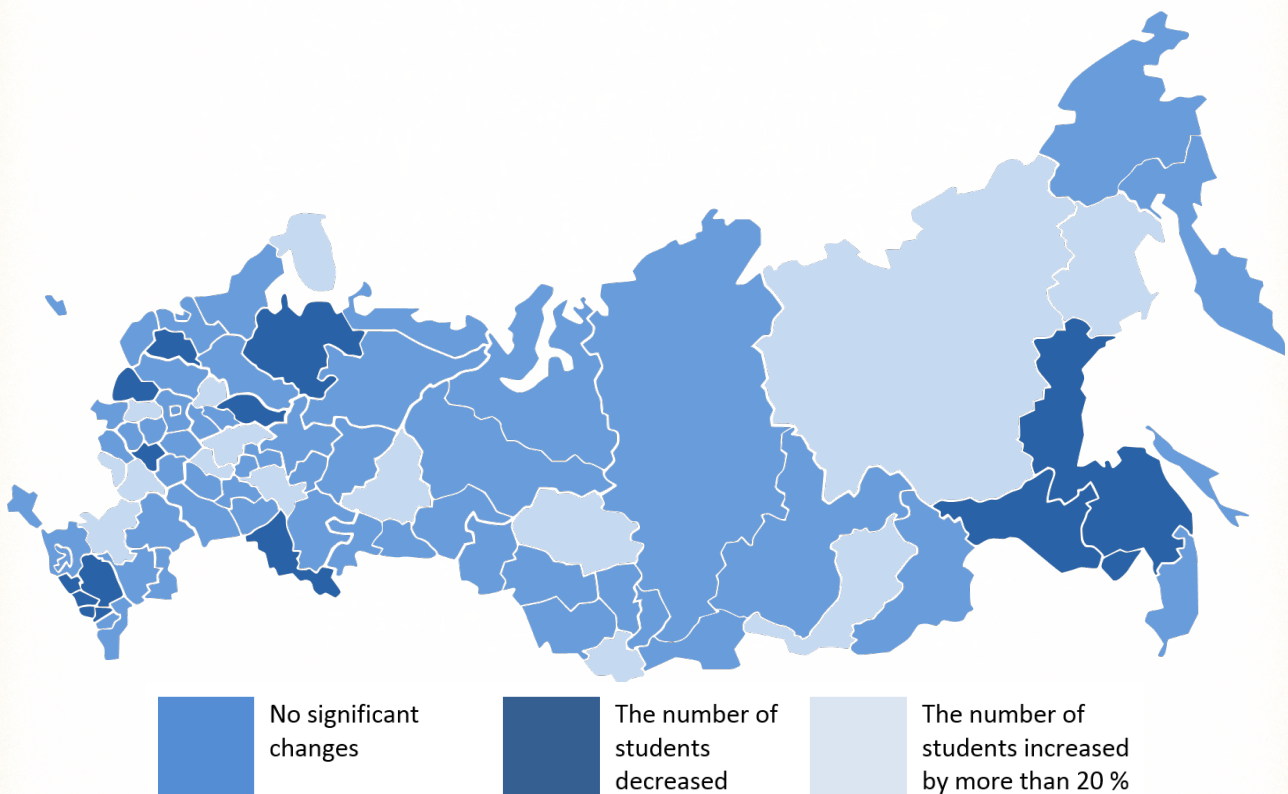


Figure 6 Regional changes in the IT student body in comparison between 2017 and 2013, %

We also analyzed patent activities. Figures 7 and 8 show the dynamics in submitting application for state registering of ICT-related patents in 2009-2016 by federal district.

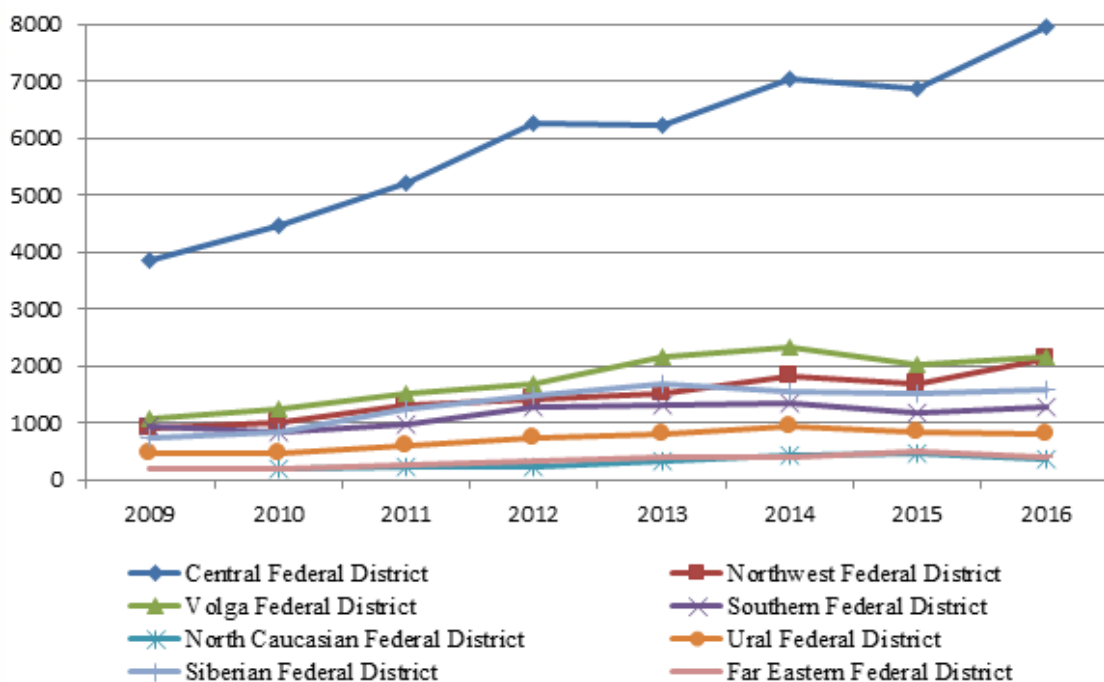


Figure 7 The number of applications for state registering of programs and databases [21; 22]

As charts on Figure 4 show, the total number of ICT patents submitted for state registering has increased during the analyzed period. All federal districts have positive dynamics. Meanwhile, Figures 4 and 5 demonstrate most patents are submitted in the Central Federal District regions (that also have the biggest share of patents), followed by the Volga Federal District regions.

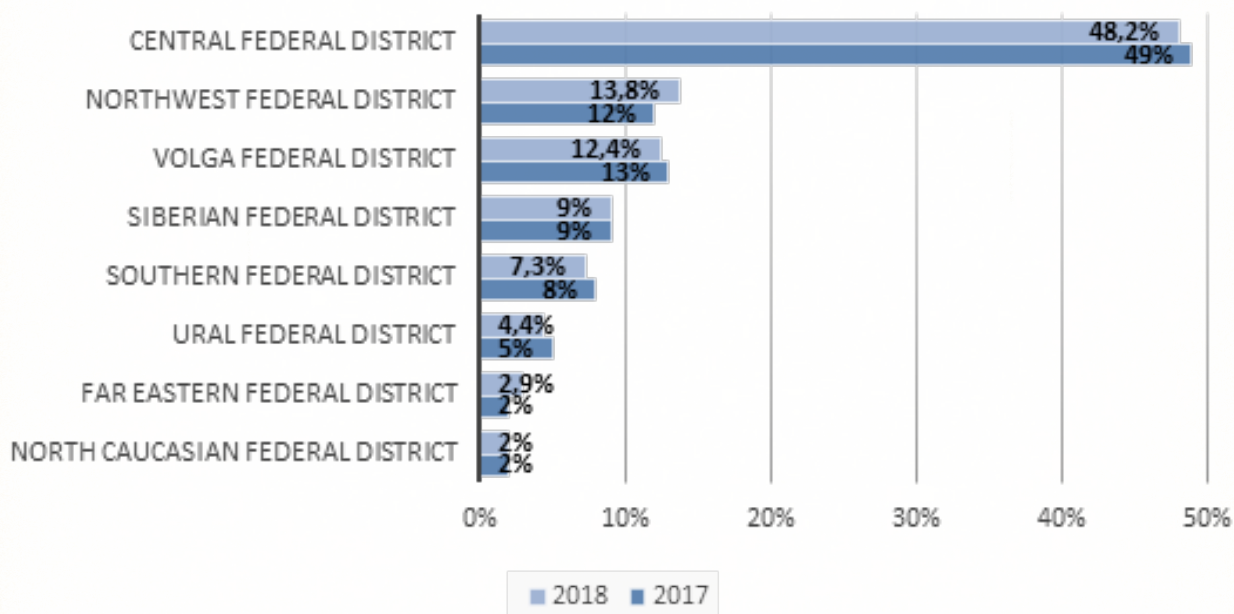


Figure 8 Information on applications for state registering of programs and databases submitted in 2018 by federal district, % [21; 22]

In 2010-2016, the number of ICT patents submitted for state registering increased by 77.9% in the Central Federal District, 77.4% in the Volga Federal District, 56.2% in the

Southern Federal District, 76.6% in the North Caucasus Federal District, 77.8% in the Ural Federal District, 87.3% in the Siberian Federal District, while in the Northwestern and Far Eastern Federal Districts their number doubled. In 2018, the share of patents had no significant changes in any federal district compared to 2017.

Comparison of the statistical data on the number of ICT patents submitted for state registering, the student body and the number of higher education institutions preparing IT specialists reveals that regions preparing most IT professionals also demonstrate high patent activity, which is a sign of interdisciplinary spillover effects.

Application of technological innovations requires personnel changes and involvement of highly qualified labor. Russian higher education institutions have already adopted their educational programs for preparing IT specialists. In 2015, professional standards were added to the Labor Code of the Russian Federation that regulate the education level of IT personnel. The professional standards set the requirements that do not allow a person with a law or technical engineering diploma work as a programming engineer even if this person has sufficient experience in programming.

New activities, professions and competences are emerging nowadays, which have not been yet take into consideration by higher education institutions or education supervising agencies. Russian scientific and educational community considers various types of future IT professions as one of the fastest-growing segments of the educational services market (Table).

Table

Current and potential fields of study of ICT specialists [23]

Existing fields of study of ICT specialists now	Prospective IT professions after 2020
Applied Mathematics and Information Science Fundamental Information Science and Information Technologies Mathematical Provision and Administration of Information Systems Programming in Computing Systems Information Science and Computing Equipment Information Systems and Technologies Applied Information Science Software Engineering Information Security Information Security of Automated Systems Business Information Science	Information security supervisor Personal profile security consultant Cyber researcher IT auditor Big Data models developer Digital linguist IT evangelist Cyberspace lawyer Interface designer Information systems architect Neural interface designer Smart environment cybertechnician

Modern economy needs graduates that are capable of creative, out-of-the-box thinking, actively participate in innovation processes and have competence to complete occupational and research objectives. Lack of qualified personnel in basic branches of economy in Russian regions remains a serious problem that creates obstacles for economic growth and shift to more progressive technologies. To upgrade Russian economy and provide its competitiveness, it is obligatory to create the education system that meets the demands of economy and potential labor market.

Nowadays we have to answer whether the education system is ready to respond to these challenges and offer specialists like VR and VR devices architects and designers, biohackers, neural interface supervisors etc. to the labor market and whether Russian higher education system is capable of flexible interaction with actors and stakeholders and adequate planning of its development directions. There is an evident time gap between adaptation of digital technologies and preparation of specialist for their professional and efficient application. Most Russian regions demonstrate structural disproportions and incongruence of the labor market demand for IT certain specialists and programs provided by higher education institutions.

Conclusion

Thus, innovation spillover effects of ICT development and application led to structural and institutional changes in education as well as to radical paradigm shift in pedagogical science. Spreading of basic innovations enabled to develop information and communication technologies, shape new activities, professions and educational services market segments, which expansion leads to an increase in patent activities, improving innovations and innovative products. Innovation in one area resulted in innovations in another one. This can be characterized as an interdisciplinary vertical innovation spillover effect.

Innovations spillover effects resulting from ICT application include new bachelor and master programs preparing qualified specialists for informational segment of economy: new informational education environment has formed that consists of informational resources and ICT. Another effect of innovation spillover effects is appearance of new educational tools and methods. Computerization enabled to introduce new teaching methods, diversify educational processes and make it more efficient and practice-focused. Even curricula of education institutions nowadays list ICT used in the teaching process. The structure of education market and education programs has changed and new forms of study appeared, such as distance education, online education, technological educational platforms and resources.

At the same time territorial distribution of knowledge and innovations is uneven. Differentiation of Russian regions is demonstrated in this research by spatial distribution of innovation spillover effects and their unequal representation in donor and recipient regions. High concentration of all necessary resources – labor, financial and informational – in central regions, most of which are donor regions, accelerates innovation diffusion; besides, innovation spillover is accompanied by innovation transfer. As a result of these factors, the volume of ICT application is increasing consequently stimulating new types of spillover effects, thus expanding the number of affected segments and increasing the application scope of education and its contribution to regional economic growth.

Modern conditions require an education development and functioning strategy that is aimed at improving its efficiency, increasing employment rate of graduates, maintaining labor market balance and providing qualified workforce for the economy.

The analysis that we conducted proves the necessity and importance of studying innovation ICT spillover effects in education. The main challenges are the complexity of spillover effects that involve multiple aspects and the need for efficient measures and management decisions while planning innovation policy of regional higher education.

Quantitative and qualitative efficiency growth of higher education and improved professional training of future specialists can be achieved by the following incentives: education institutions should eliminate inertia and take a proactive stance, adopt best teaching practices, develop distance and online education, actively implement ICT and consider actual demands of regional labor markets.

Acknowledgements

The research was supported by Russian Science Foundation (project No. 19-18- 00199).

REFERENCES

1. Digital Spillover. Measuring the true impact of the Digital Economy. *A report by Huawei and Oxford Economics*. Published: September 5, 2017. Available at: <https://www.huawei.com/en/press-events/annual-report/2018> (accessed 10 August 2019)
2. Ivanova M. V. Spillover effects in the Russian economy as a factor in the development of investment attractiveness of regions. *Scientific journal*, 2017, no. 10 (23), pp. 28-31.
3. Feodorova E. A., Korkmazova B. K., Muratov M. A. Spillover effects in the Russian economy: regional specifics. *Regional Economy*, 2016. no 1(12), pp. 139-149.
4. Pigu A. S. Economic theory of welfare. Moscow, Progress Publ., 1985.
5. Melikhov V. Yu. Forms of externalities (external effects from education). *Bulletin of KSU named after N.A. Nekrasov*, 2006, no. 6, pp. 216-230.
6. Sosodov G. A. Externalities of higher education in the context of strengthening the role of higher education in the economy. *Bulletin of TSU*, 2010, no. 4 (84), pp. 29-36.
7. Griliches Z. Issues in assessing the contribution of R&D to productivity growth. *Bell Journal of Economics*, 1979, no. 10(1), pp. 92-116.
8. Jaffe A. Real effects of academic research. *American Economic Review*, 1989, no. 79, pp. 957-970.
9. Luc Anselin, Attila Varga, Zoltan Acs. Local Geographic Spillovers between University Research and High Technology Innovations. *Journal of Urban Economics*, 1997, no. 42, p. 422-448.
10. Firsova A. A., Chernyshova G. Yu. Mathematical Models for Evaluation of the Higher Education System Functions with DEA Approach. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Math. Mech. Inform.*, 2019, vol. 19, iss. 3, pp. 351-362. DOI: <https://doi.org/10.18500/1816-9791-2019-19-3-351-362>
11. Firsova A.A., Narhova A.A. International Approaches to Assessment of University for Regional Development. *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Economics. Management. Law*, 2014, 14 (2-1), 289-294.
12. Chelnokova O. Yu., Gritsak L. E. Development of the integration of education, science and production in the form of technology transfer in the modern phase of the innovation cycle of the Russian Federation. *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Economics. Management. Law*, 2013, vol. 13 (1), pp. 8-14.
13. Izotov M. A. The process of transfer of innovations in integrated structures of higher professional education. *Vestnik DSTU*, 2012, no. 6 (67), pp. 153-160.
14. Volchik V. V., Krivosheeva-Medyantseva D. D. Reforms in higher education: the role of institutions and social capital. *Journal of Institutional Studies*, 2016, vol. 8, no. 2, pp. 87-104. DOI: 10.17835 / 2076-6297.2016.8.2.087-104
15. Seregina E. A. The Technology of Distance Learning as a Way of Obtaining Higher Education in Russia. *Perspectives of Science & Education*, 2018, no. 2 (32), pp. 25-29.
16. Zagraikina I.N., Ostapenko R. I. Innovative activity and innovative staff in the modern economy. *Perspectives of Science & Education*, 2017, no. 2 (26), pp. 68-71.
17. NeoAnalytics. The Russian distance learning market: results of 2018, forecast up to 2021. Available at: <https://marketing.rbc.ru/articles/10886/> (accessed 10 August 2019)
18. Federal State Statistics Service (Rosstat). Available at: http://www.gks.ru/free_doc/doc_2017/rusfig/rus17.pdf (accessed 10 August 2019)
19. Information and analytical materials on the results of monitoring the effectiveness of the activities of educational organizations of higher education. Available at: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vpo> (accessed 10 August 2019)
20. Rating of Russian universities graduating IT specialists. Available at: <https://fondatom.ru/rejting-rossijskih-vuzov-vpuskayushhih-spetsialistov-v-sfere-it/> (accessed 10 August 2019)
21. Report on the activities of Rospatent for 2017. Moscow. Text, Rospatent. 2018.
22. Report on the activities of Rospatent for 2018. Moscow. Text, Rospatent. 2019.
23. Atlas of new professions. Agency for Strategic Initiatives, Moscow School of Management Skolkovo, 2018. Available at: <http://atlas100.ru/catalog/?otrasl=all> (accessed 10 August 2019)

Информация об авторах

Огурцова Елена Вячеславовна

(Россия, г. Саратов)

Кандидат экономических наук, доцент, заведующий
кафедрой экономической теории и национальной
экономики

Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

E-mail: tirolmen@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-8751-7138

Scopus ID: 57073405500

Тугушева Рясимя Ригаятьевна

(Россия, г. Саратов)

Ассистент кафедры экономической теории и
национальной экономики

Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

E-mail: ryasimya.tugusheva@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-9043-6948

Фирсова Анна Александровна

(Россия, г. Саратов)

Доктор экономических наук, доцент, заведующий
кафедрой банковского дела

Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

E-mail: a.firsova@rambler.ru

ORCID ID: 0000-0002-8906-6326

Scopus ID: 57073405500

Information about the authors

Elena V. Ogurtsova

(Russia, Saratov)

PhD in Economics,
Associate Professor,

Head of the Department of Economic Theory and
National Economy

Saratov State University

E-mail: tirolmen@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-8751-7138

Scopus ID: 57073405500

Rysimya R. Tugusheva

(Russia, Saratov)

Assistant,

Department of Economic Theory
and National Economics

Saratov State University

E-mail: ryasimya.tugusheva@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-9043-6948

Anna A. Firsova

(Russia, Saratov)

Doctor of Economics,
Associate Professor,

Head of the Department of Banking
Saratov State University

E-mail: a.firsova@rambler.ru

ORCID ID: 0000-0002-8906-6326

Scopus ID: 57073405500



О. Н. Томюк, М. А. Дьячкова, Н. Б. Кириллова, А. Ю. Дудчик

Цифровизация образовательной среды как фактор личностного и профессионального самоопределения обучающихся

Актуальность исследования вызвана тем, что школа, отвечая вызовам времени, включилась в глобальные процессы цифровизации, неизбежным следствием которой является трансформация образовательной среды и социальной ситуации развития обучающихся. Проблема исследования – недостаточность теоретического осмысления трансформирующейся под влиянием динамично развивающихся процессов цифровизации школы, ее роли в обеспечении качества общего образования. Цель состоит в выявлении влияния цифровой среды на цели и содержание работы школы с обучающимися. Повседневность которых связана с цифровыми устройствами и технологиями как новыми социально-культурными средствами. Исследование базировалось на анализе подходов отечественных и зарубежных ученых к проблеме цифровизации общего образования. Результаты: выявлены проблемные зоны и преимущества цифровизации, исследованы векторы изменений содержания образования, форм, технологий работы с обучающимися, обосновано, что цифровая трансформация среды школы приносит и новые модели формирования ключевых компетенций у обучающихся как необходимого условия свободы выбора маршрута самоопределения.

Ключевые слова: цифровизация, цифровая образовательная среда, цифровая дидактика, социальная ситуация развития, личностное и профессиональное самоопределение, индивидуальная образовательная траектория

Ссылка для цитирования:

Томюк О. Н., Дьячкова М. А., Кириллова Н. Б., Дудчик А. Ю. Цифровизация образовательной среды как фактор личностного и профессионального самоопределения обучающихся // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 422-434. doi: 10.32744/pse.2019.6.35



O. N. TOMYUK, M. A. DYACHKOVA, N. B. KIRILLOVA, A. YU. DUDCHIK

Digitalization of the educational environment as a factor of personal and professional self-determination of students

The relevance of the study is caused by the challenges, which determined the schools' inclusion in the global digitalization processes. The inevitable consequence of digitalization is the transformation of the educational environment and the social situation of students' development. The research problem is the lack of theoretical understanding of the school being transformed under the influence of dynamically developing processes of digitalization, its role in ensuring the quality of general education. The goal is to identify the digital environment impact on the tasks and content of the school's work with students. The everyday life of which is connected with digital devices and technologies as new social and cultural means. The study is based on the approaches of domestic and foreign scientists of the digitalization of general education issues. Results: problem areas and advantages of digitalization are identified, vectors of changes in the content of education, forms, and technologies for working with students are studied; it is proved that the digital transformation of the school environment brings new models for the formation of critical competencies among students as a necessary condition for freedom of choice of the route of self-determination.

Key words: digitalization, digital educational environment, digital didactics, social situation of development, personal and professional self-determination, individual educational trajectory

For Reference:

Tomyuk, O. N., Dyachkova, M. A., Kirillova, N. B., & Dudchik, A. Yu. (2019). Digitalization of the educational environment as a factor of personal and professional self-determination of students. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 422-434. doi: 10.32744/pse.2019.6.35

В настоящее время цифровизация, пришедшая на смену информатизации и компьютеризации, – современный эффективный общемировой тренд развития экономики и общества, основанный на преобразовании информации в цифровую форму, что приводит к повышению эффективности экономики, улучшению качества жизни человека (мобильность, доступность, комфортность). Цифровизация вносит существенные изменения в то, как человек действует, в способы взаимодействия людей с внешней средой и друг с другом. Цифровые технологии при этом выступают как инструмент изменяющейся реальности в ее непрерывном творении. Динамично развивающиеся цифровые технологии обеспечивают непрерывное творение новых способов коммуникации, новых условий жизни, труда. Мир как бы рождается заново, находясь в состоянии непрерывного обновления, когда на смену исчезающему приходит становящееся [10].

Цифровизация охватывает все сферы жизнедеятельности человека – производство, бизнес, науку, образование, формирует целостные технологические среды «обитания» с возможностями создания пользователем нужного дружественного окружения (технологическое, инструментальное, методическое, документальное, партнерское и т. п.) для решения разнообразных задач. Наряду со средой «реальных» социальных отношений формируется параллельная «цифровая реальность», вне которой невозможно представить современную экономику, политику, социокультурную сферу.

Цифровизация общего образования – приоритетное направление образовательной политики государства, динамично развивающееся на основе понимания значимости цифровых ресурсов в обеспечении непрерывности, доступности и качества образования. Развитие образовательных платформ (Coursera, Edx, Универсариум, Лекториум и т. д.) создало конкуренцию традиционной организации образовательного процесса, вызвало необходимость трансформации существующих форм и методов учебно-воспитательной деятельности (интерактивная электронная среда, on-line обучение, цифровые технологии, цифровая дидактика, социальные сети и Internet ресурсы, виртуальная коммуникация и др.). Нельзя не учитывать и тот факт, что современное поколение детей, характеризующееся как цифровое, рождено в эпоху Internet и является носителем ценностей, сформированных под воздействием компьютеров, мобильных телефонов, социальных сетей. Именно цифровые устройства и технологии являются новыми «культурно-историческими орудиями» (Л. С. Выготский), опосредующими деятельность и общение современного старшеклассника, влияющими на его личностное и профессиональное самоопределение. Попытки блокирования или эпизодического реагирования на вызовы цифровизации представляются риском успешной социализации современного школьника. Исследование сфокусировано на проблеме цифровизации образовательной среды школы в аспекте личностного и профессионального самоопределения обучающихся с учетом современных векторов организации образовательного процесса на этапе среднего общего образования. Образовательная среда школы должна быть спроектирована таким образом, чтобы обучающимся была предоставлена вся полнота возможностей для саморазвития с учетом их индивидуальных образовательных запросов и карьерных предпочтений. Ожидания общества связаны с необходимостью формирования и развития креативной, критически мыслящей лич-

ности, мотивированной на инновации, труд, творчество, способной к работе в команде, конструктивному диалогу, эффективным коммуникациям, осознанному выбору профессионального пути, непрерывному образованию/самообразованию.

Обобщая сказанное, отметим, что в процессе исследования выявлено противоречие: с одной стороны, школа отвечает вызовам времени и включилась в глобальные процессы цифровизации, а, с другой, цифровизация с неизбежностью вызывает трансформацию образовательной среды и социальной ситуации развития обучающихся, что требует научного осмысления, координации усилий ученых и практиков. В связи с этим, цифровизация образовательной среды школы порождает круг проблем теоретического, методического, дидактического, технологического характера, а расширение круга потребностей и возможностей обучающихся, которые на «Ты» с цифрой, требуют соответствующей готовности педагогов к измененной социокультурной реальности.

Цель исследования связана с обоснованием того, что цифровизация образовательной среды является одним из факторов личностного и профессионального самоопределения обучающихся. Поставленная цель предполагает решение ряда задач – выявление проблемных зон и преимуществ цифровизации образовательной среды в вопросах личностного и профессионального самоопределения старшеклассников; исследование образовательной среды школы в условиях цифровизации в аспекте достижения не только доступности, качества, непрерывности образования, но и индивидуализации образовательных маршрутов старшеклассников, решения проблемы их личностного и профессионального самоопределения; исследование влияния цифровизации учебно-воспитательного процесса на формирование ключевых компетенций у старшеклассников как необходимого условия свободы выбора маршрута профессионального самоопределения в ситуации «шторма» в мире профессий в Kiber эру.

Материалы и методы

Исследование базировалось на анализе нормативных документов, сравнении и обобщении имеющихся подходов в зарубежной и отечественной теории и практике по вопросам влияния трансформирующейся среды на самоопределение и социальную ситуацию развития обучающихся. Исследование носит междисциплинарный характер, так как интегрирует в себе социологические, педагогические, культурологические и общенаучные подходы и методы. Системно-динамический подход (Fischer K. W. [6], Magnusson D., Stattin K. [18]) является методологическим основанием рассмотрения социального развития как множественности отношений между индивидом и контекстом: разнообразие контекстов порождает множественность траекторий индивидуального развития обучающегося.

Интегральный подход, используемый в политике, медицине, праве, в нашем исследовании выступает в качестве основания для рассмотрения проблемы личностного и профессионального самоопределения обучающихся в контексте их развития и роста возможностей, расширяющихся в условиях цифровизации, рассматриваемой как целое [50].

Культурно-исторический подход (Выготский Л. С. [33], Леонтьев А. Н. [36], Асмолов А. Г. [30], Эльконин Д. Б. [52], Фельдштейн Д. И. [46], Цукерман Г. А., Поливанова К. Н. [48], Лисина М. И. [36], Обухова Л. Ф. [37], Слободчиков В. И. [42]) позволяет рассматривать среду как источник социального развития, в процессе которого при-

сваивается социально-исторический, культурный опыт. Контекстуальный подход (Lerner R. M. [15; 16], Fisher C. B., Weinberg R. A. [16]) служит основанием изучения системы отношений «обучающийся – педагоги, сверстники», определяющей разнообразие вариантов развития. Компетентностный подход (Равен Дж. [41], Hutmacher W. [8], Parry S. B. [21], Зимняя И. А. [34]) связан с целями образования: учебно-воспитательная деятельность анализируется с точки зрения нацеленности на результат – формирование компетенций, развитие у обучаемых способности к самостоятельной деятельности, личностное и профессиональное самоопределение, развитие индивидуальности и самоактуализации. Системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский [33], А.Н. Леонтьев [35], А.Г. Асмолов [30]) позволяет рассматривать цифровую образовательную среду как среду конструирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, среду развивающую, мотивирующую обучающихся на активную учебно-познавательную деятельность. Выработанная в ходе исследования методология может применяться к исследованию процессов обучения и воспитания в условиях цифровизации среды школы.

Результаты исследования и их обсуждение

Феномен цифровизации образования взаимосвязан с особенностями поколения детей, которые находятся в современном образовательном процессе. Д. Тапскот предложил называть поколение людей, родившихся в 90-х гг. XX века и позже, «Net Generation» [26]. Л. Розен обращается к вопросу об особенностях нового поколения и предлагает использовать для его характеристики термин «iGeneration», где в «i» представлено как тип цифровых технологий, которые популярны у детей и подростков (iPhone, iPod, Wii, iTunes и т. д.), так и высоко индивидуализированные виды деятельности, делающие эти технологии возможными [24]. Активное включение в жизнь современного поколения персонализированных сервисов обостряет проблему поиска новых образовательных технологий, обновления содержания образования для удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей обучающихся, Internet, личностного и профессионального самоопределения обучающихся в контексте их жизненных и карьерных устремлений. С одной стороны, образовательная организация – среда значимая в социально-культурном развитии человека, а, с другой, цифровизация образовательной среды расширяет границы возможностей, коммуникаций обучающихся, что изменяет социальную ситуацию, трансформирует мотивационно-ценностную сферу, влияет на личностное и профессиональное самоопределение обучающихся как цифрового поколения, погруженного в цифровую среду и цифровые коммуникации, носителя ценностей, формируемых под воздействием компьютеров, мобильных устройств, Internet, социальных сетей.

Цифровая трансформация образовательной среды (цифровизация, Digitalization) выражается в следующих основных тенденциях: дифференцированный подход к построению системы общего образования в направлении расширения моделей его получения; превращение образования в непрерывный процесс в результате экспоненциального роста объема новых знаний и, как следствие, необходимости постоянного обновления знаний и компетенций; развитие дистанционного образования на основе информационно-коммуникационных технологий; развитие образовательных платформ и другие. В России определяющими цифровизацию документами являются Стратегия развития ин-

формационного общества в РФ на 2017–2030 годы [43], Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [40], в которых определены условия развития цифровой экономики, ключевых институтов, где важную роль играет образование.

Цифровизация приобрела практические основания благодаря развитию математики, информатики, символической логики. Так, проектирование программ, разработка цифровых технологий напрямую связаны с символической логикой [20]. Если в начале 90-х гг. XX века мультимедиа были внедрены в образование с использованием CD-ROM, видеодисков, видеокассет, фотографий [27], то сегодня образовательными ресурсами становятся цифровые, в которых задействованы компьютерные анимационные последовательности, потоковые видео и т. д. [5]. Но одновременно с использованием Internet для образовательных платформ и дистанционного обучения, в образовании появились новые мультимедийные системы и приложения [2; 9]. Первоначальные результаты внедрения мультимедиа в образовательный процесс показали, что этот метод обучения имеет большой потенциал в совершенствовании традиционных методов обучения, поскольку позволяет эффективно использовать учебное время, повысить интерес учащихся [13]. Р. Майер обратил внимание на тот факт, что учащиеся эффективнее усваивают учебные предметы, если научное или математическое содержание дано в соответствующем визуальном и словесном представлении одновременно. Это позволяет утверждать, что применение цифровых технологий в процессе обучения может способствовать улучшению образовательного процесса [19].

Исследования вероятных преимуществ использования анимации, визуальной репликации и их сочетания в мультимедийной среде, предназначенной для повышения эффективности приобретения и сохранения знаний, привели ряд ученых к выводу, что обучающиеся, находящиеся в среде, включающей в себя цифровые технологии, в значительной степени обладали большими запасами знаний, получали больше возможностей, нежели в пространстве со статичной графикой [17; 11].

Цифровизация оказывает влияние на формирование ключевых компетенций у старшеклассников как необходимого условия свободы выбора маршрута профессионального самоопределения в ситуации кардинальной трансформации мира профессий (АСИ, Сколково, П. Лукша, К. Лукша, Д. Песков, Д. Коричин) [31]. Глобализация, динамично развивающиеся ИКТ, новые социальные практики и новые запросы потребителей привели к исчезновению одних и появлению других профессий, связанных с цифровой средой (например, специалист по Kiber-протезированию, архитектор интеллектуальных систем, социальный работник по адаптации людей с ОВЗ посредством Internet) [31], цифровым контентом, владением цифровыми технологиями. В реальности имеет место противоречие между необходимостью цифровизации образовательной среды, что соответствует вызовам времени, и не достаточной изученностью влияния трансформирующейся в направлении цифровизации среды обучения, воспитания, социализации на современных школьников, их личностное и профессиональное самоопределение.

Цифровая образовательная среда школы, представляя собой совокупность цифровых устройств, систем информации, инструментов, необходима для решения множества задач, которые имеют место как на этапе проектирования образовательного процесса, так и на этапе его реализации. Это задачи, связанные с качеством и доступностью образования, внедрением новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обновлением содержания, развитием новых сценариев взаимодействия с целью развития мотивации к обучению, позитивных жизненных

перспектив, готовности к личностному и профессиональному самоопределению, проектированию индивидуальной образовательной траектории с учетом имеющихся в реальности ограничений [38].

Цифровая трансформация образования на основе применения современных технологий нацелена на достижение образовательных результатов путем перехода к персонализированному образованию, образовательному процессу, ориентированному на результат, дающему возможность развития у обучающихся социальных навыков, удовлетворения их образовательных интересов посредством индивидуальных образовательных программ. А. В. Шуталева отмечает, что в изменяющихся условиях жизнедеятельности и образования происходит переосмысление понимания субъектности как «особого отношения индивида к самому себе, являющегося единством личности и индивидуальности, а также результатом интеграции ценностно-смысловой сферы человека» [51]. Цифровая среда школы расширяет возможности активного участия обучающихся в собственном развитии, проектировании и реализации индивидуального образовательного маршрута.

Вызовы четвертой промышленной революции общему образованию обостряют необходимость решения проблемы цифровой трансформации образовательной среды. Так «первая индустриальная революция породила массовую школу; вторая – сделала ее общеобразовательной, усовершенствовав классно-урочную систему; третья – дала в руки каждому учебник, привела ко всеобщему среднему образованию; четвертая – вызывает к жизни персонализированную, ориентированную на результат модель организации образовательного процесса» [39].

Следует подчеркнуть, что суть «цифровой трансформации образования – достижение каждым обучаемым необходимых образовательных результатов за счет персонализации образовательного процесса на основе использования растущего потенциала цифровых технологий, включая применение методов искусственного интеллекта, средств виртуальной реальности; развития в учебных заведениях цифровой образовательной среды...» [39, с. 36]. Как видим, персонификацию образования исследователи связывают именно с цифровизацией, цифровыми технологиями.

Четвертая технологическая революция и стимулируемая ею цифровая трансформация образования все сильнее влияют на развитие системы образования, ставят перед школой новые задачи. В числе основных задач цифровой трансформации общего образования следует выделить проектирование школ типа «Digital-модель», обновление технологической инфраструктуры и программного обеспечения, внедрение систем управления обучением (СУО), развитие On-line обучения и проектирование цифрового контента, а также совершенствование компетенций педагогов в области цифровых технологий. Разработка методологии оценки, по которой определяются показатели состояния готовности школ к продвижению цифровых технологий в процессе обучения, представлены в работе Z. Kotevski и I. Tasevska [12]. Z. Kotevski и I. Tasevska приходят к выводу, что применение цифровых технологий является полезным в образовательных процессах и приносит много преимуществ для повышения эффективности обучения [12, с. 33].

Как видим, цифровая трансформация образования связана с кардинальным изменением педагогических практик, обновлением и совершенствованием учебного процесса. Как следствие, цифровизация образовательной среды, понимание особенностей социализации обучающихся предполагает изменения целей, содержания и ожидаемых результатов на этапе среднего общего образования. Общие вопросы тех-

нологии цифровой дидактики представлены в работе В. И. Блинова, М. В. Дулинова, Е. Ю. Есениной, И. С. Сергеева [32]. Универсальность цифровых приложений позволяет применять их во многих дисциплинах, таких как компьютерная графика [28], электромагнетизм [29], антропология [3], искусство [22], физическое воспитание [1].

Цифровизация образовательной среды с неизбежностью влечет за собой обновление целей обучения с учетом запросов цифровой экономики на формирование у обучающихся универсальных компетентностей как навыков XXI в., потребности в специалистах креативных и критически мыслящих, владеющих цифровой грамотностью, способами эффективного сотрудничества (это важнейшая составляющая образовательной программы среднего общего образования). Обратившись к истории, можно выстроить некие параллели с эпохой Просвещения, давшей новую точку отсчета в образовании – формирование здравомыслящего человека с критическим отношением к учениям и авторитетам, рационального, рассуждающего, умеющего пользоваться собственным разумом [23].

Осваивая содержание образования, обучающиеся должны овладеть ключевыми/базовыми понятиями как основой для решения задач в области значимых проблем личностного и профессионального развития. Смещение акцентов в содержании образования возможно при обновлении способов организации учебной работы старшеклассников, предполагающей гармонизацию целей формирования социально и личностно заданной совокупности знаний, умений, навыков, опыта деятельности, компетенций. Организация учебного процесса в условиях цифровизации образовательной среды расширяет рамки доминирующей в школах классно-урочной системы на основе принципа индивидуализации, учета индивидуальных образовательных потребностей обучающихся, технологической модели «1 ученик – 1 компьютер». Персонализированно-результативная организация обучения, переход к личным образовательным планам, конечно не нова (можно вспомнить, например, Дальтон-план), но массовый характер она может приобрести именно в условиях цифровизации образовательной среды школы. Способы познавательной деятельности обучающихся разнообразны и уже отражены в педагогических практиках: сетевые проекты, учебная кооперация в виртуальной среде, индивидуальные занятия с интеллектуальными обучающими системами и другое. Цифровые технологии, методы AI и VR являются основой изменения системы оценки образовательных результатов – Digital portfolio, включение формирующего оценивания и оценивания сложных способностей человека (коммуникабельность, критичность мышления, способности к работе в команде, креативность и др.).

В условиях цифровизации меняются и позиции обучающегося, появляются возможности самому управлять собственным образованием, проектируя индивидуальный учебный план, индивидуальную вариативную образовательную программу с включением ресурсов виртуальной образовательной среды. Учитель в роли тьютора, наставника, используя сервисы и цифровой контент, имеет возможность оказывать мобильную помощь обучающимся, консультировать, организовывать индивидуальную работу, решая проблему согласования личных планов учащегося с достижением требуемых образовательных результатов [44].

Для детей и молодежи поколения «i» характерно то, что они родились в мире высоких технологий и развитых средств массовой коммуникации, им свойственно электронное общение, присуща потребность в многозадачности. В связи с этим Л. Розен отмечает, что процесс обучения должен учитывать потребности нового поколения для

успешного обучения. Обычно в школе требуется от обучающихся выполнение одной задачи (слушать учителя, заполнять рабочую тетрадь и т. д.), однако современные цифровые ресурсы позволяют соответствовать индивидуальным потребностям обучающегося (видео для тех, кто научился более кинестетическим и слуховым модальностям, письменные газетные репортажи для тех, кто научился лучше всего с помощью визуальных модальностей, и даже интерактивные веб-сайты для тех, кто имеет более тактильный и кинестетический стиль обучения). Л. Розен делает вывод, что предоставление информации с помощью различных методов и источников помогает обучающимся развить более богатое и сложное представление об изучаемом материале, методах работы, что приводит к необходимости трансформации образовательного процесса: «!Generation погружен в технологии. Их технический мир открыт 24/7. Теперь нам нужно воспользоваться их любовью к технологиям, чтобы переориентировать образование. При этом мы не только будем больше вовлекать учащихся в процесс обучения, но и освободим время в классе, чтобы помочь им осознать огромное количество информации, которая их окружает» [24].

Цифровая трансформация означает и новую ответственность, новые ролевые модели в обучении, связанные с тем, что выпускник учебных заведений должен быть востребован на рынке труда в условиях развития новой цифровой цивилизации [49]. Как отмечено в докладе компании McKinsey Global Inc (июль, 2017 г.), для «успешного развития цифровой экономики система образования и переподготовки кадров должна обеспечивать экономику специалистами, соответствующими требованиям цифровой эпохи. Государства, сумевшие адаптировать свою образовательную инфраструктуру к новым потребностям, смогут значительно укрепить свои экономические позиции при переходе к цифровой экономике» [47]. В этом же докладе отмечается, что в последние годы наша страна предпринимает усилия, направленные на преодоление отставания отечественной системы образования от стран – цифровых лидеров, однако достигнутых успехов пока недостаточно, чтобы говорить о готовности российской системы образования к решению необходимых задач в условиях цифровизации [47, с. 59]. Данное обстоятельство актуализирует обращение к проблемам цифровизации образовательной среды как фактора личностного и профессионального самоопределения обучающихся.

Таким образом, цифровые технологии, при всех их рисках и недостатках в образовательной среде, рассматриваются как перспективные, имеющие много преимуществ в процессе решения задач самоопределения старшеклассников.

Заключение

На основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что цифровизация образовательной среды оказывает влияние на цели и содержание работы школы со старшеклассниками, повседневность которых связана с цифровыми устройствами и технологиями как новыми социально-культурными средствами. Цифровизация образовательной среды школы как инновационная практика – процесс, предполагающий системную трансформацию управления организацией с доминированием проактивных стратегий. Более того, блокирование или эпизодическое реагирование на вызовы цифровизации рассматривается нами как риск успешной социализации современного старшеклассника.

Проведенное исследование позволяет авторам наметить пути решения проблем личностного и профессионального самоопределения обучающихся в условиях цифровизации с учетом современных требований к образованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Antoniou P., Gourgoulis V., Trikas G., Mavridis T., Bebetos E. Using multimedia as an instructional tool in physical education // *Journal of Human Movement Studies*. 2003. № 44(6). Pp. 433–446.
2. Boling N. C., Robinson D. H. Individual study, interactive multimedia, or cooperative learning: Which activity best supplements lecture-based distance education? // *Journal of Educational Psychology*. 1999. № 91 (1). Pp. 169–174.
3. Bolter D. R. Computer technology in Anthropology education: A review of multimedia and online software // *American Journal of Physical Anthropology*. 2000. Pp. 109–109. Suppl. 30. John Wiley & Sons, Inc.
4. Chang C. H., Chen Y. B. A Study of Multimedia Applications in Education and Training // *Computers & Industrial Engineering*. 1995. № 29. Pp. 103–107.
5. Dillon P., Coupland J., Edwards T., Hudson A., Tearle P. Multidisciplinary collaboration and the development of multimedia resources: The images for Teaching Education Project // *Innovations in Education and Training International*. 1998. № 35 (4). Pp. 347–355.
6. Fischer K. W. A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills // *Psychological Review*. 1998. V. 87. P. 477–531.
7. Hedberg J. G. Interactive multimedia in education and training // *British Journal of Educational Technology*. 2005. № 36 (6). Pp. 1088–1089.
8. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996; Council for Cultural Co-operation (CDCC) // *Secondary Education for Europe Strasburg*, 1997.
9. Kartam N., Flood I. Enhancing engineering education using multimedia web-based techniques. Kuwait // *Journal of Science & Engineering*. 2002. № 29 (2). Pp. 181–196.
10. Kerimov K., Kerimov T. The evanescent thing: Heidegger and Ozu // *KronoScope*. 2014. Vol. 14 (2). Pp. 195–210.
11. Kim J. T., Lee W.-H. Dynamical model for gamification of learning (DMGL) // *Multimedia Tools and Applications*. 2015. № 74 (19). Pp. 8483–8493.
12. Kotevski Z., Tasevska I. Evaluating the Potentials of Educational Systems to Advance Implementing Multimedia Technologies // *I.J. Modern Education and Computer Science*. 2017. № 1. Pp. 26–35.
13. Lee P. M., Sullivan W. G. Developing and implementing interactive multimedia in education // *IEEE Transactions on Education*. 1996. № 39(3). Pp. 430–435.
14. Lee P. M., Sullivan W. G. The Use of Multimedia Support Materials in Engineering-Education // *Computers & Industrial Engineering*. 1995. № 29. Pp. 65–69.
15. Lerner R. M. Children and adolescents as producers of their own development // *Developmental Review*. 1982. V. 2, P. 342–370; Lerner R. M., Fisher C. B., Weinberg R. A. Toward a science for and of the people: promoting civil society through the application of developmental science // *Child Psychology*. 2000. № 1. P. 11–20.
16. Lerner R. M., Fisher C. B., Weinberg R. A. Toward a science for and of the people: promoting civil society through the application of developmental science // *Child Psychology*. 2000. № 1. P. 11–20.
17. Lin L., Atkinson R. K. Using animations and visual cueing to support learning of scientific concepts and processes // *Computers & Education*. 2011. № 56(3). Pp. 650–658.
18. Magnusson D., & Stattin K. Person-context interaction theories // *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* / W. Damon & R. M. Lerner (Eds.). N. Y., 1998. Vol. 1. P. 685–759.
19. Mayer R. E. Multimedia aids to problem-solving transfer // *International Journal of Educational Research*. 1999. № 31(7). Pp. 611–623.
20. Olkhovikov G. K., Schroeder-Heister P. On flattening elimination rules // *Review of Symbolic Logic*. 2014. Vol. 7 (1). Pp. 60–72.
21. Parry S. B. The quest for competencies: competence studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study // *Training*. 1996. № 3. P. 48–56.
22. Pohjakallio P. New and old: Multimedia as a tool for providing interpretation and meaning: Reflections on the Finnish art education history project // *Journal of Art & Design Education*. 1998. № 17(3). Pp. 303–310.
23. Redin D., Soboleva L. The epoch of the Enlightenment: From the voyages of Peter I to the ideas of the Catherinian Period // *Quaestio Rossica*. 2017. Vol. 5 (2). Pp. 303–312.
24. Rosen L. Teaching the iGeneration // *Educational Leadership*. 2007. № 68 (5). Pp. 10–15.
25. Srivastava S. K., Arora R. K. Multimedia in education and training // *Electronics Information & Planning*. 1998. № 25 (7). Pp. 337–348.
26. Tapscott D. *Growing up digital: The rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill. 1999.
27. Tarrago F. R., Santallusia F. V., Marti J. V. On The Integration of Multimedia Applications in Education // *Informatics and Changes in Learning*. 1993. IFIP Transactions A-34. Pp. 167–174.
28. Van Reeth F., Coninx K. Using networked multimedia in computer graphics education // *Computer Networks and ISDN Systems*. 1998. № 30 (20-21). Pp. 2065–2073.
29. Vidal O. D., Iskander M.F. Multimedia modules for electromagnetics education // *Computer Applications in*

- Engineering Education. 1997. № 5 (4). Pp. 257–267.
30. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Воронеж, 1996. 768 с.
 31. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. URL: <http://atlas100.ru/> (дата обращения: 01.10.2019).
 32. Блинов В. И., Дулинов М. В., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М.: Издательство «Перо», 2019. 72 с.
 33. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 2010. 671 с.
 34. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
 35. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2004. 352 с.
 36. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
 37. Обухова Л. Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995. 360 с.
 38. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования (одобрена реш. ФУМО по общему образованию, прот. от 28.06.2016 г. № 2/16-з), раздел I.2 «Планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы среднего общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosreestr.ru> (дата обращения: 26.08.2019).
 39. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Москва, Россия, 26-27 сентября 2019 г. / А. Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Кан и др.; отв. ред. И. В. Дворецкая; пер. с кит. Н. С. Кучмы [Электронный ресурс]. URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Problemy-i-perspektivy-tsifrovoy-transfor..niya-v-Rossii-i-Kitae> (дата обращения: 01.10.2019).
 40. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 28.06.2017 г. № 1632-р) [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/all/112831/> (дата обращения: 10.08.2019).
 41. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 400 с.
 42. Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 37–50.
 43. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017– 2030 годы (утв. Указом Президента РФ от 9.05. 2017 г. № 203) [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 10.08.2019).
 44. Устюжанина Е. В., Евсюков С. Г. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы // Вестник Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. 2018. № 1 (97). С. 3–12.
 45. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом МОиН РФ от 17.05.2012 г. № 413; приказ МОиН РФ от 29.06.2017 г. № 613 о внесении изменений) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafcb6e0/#friends> (дата обращения: – 01.08.2019).
 46. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989. 208 с.
 47. Цифровая Россия. Новая реальность. Исследования компании McKinsey Global Inc. Июль 2017. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.tadviser.ru/images/c/c2/Digital-Russia-report.pdf> (дата обращения 01.08.2019).
 48. Цукерман Г. А., Поливанова К. Н. Введение в школьную жизнь. Томск: Пеленг, 1992. 133 с.
 49. Шваб К. Четвертая промышленная революция. Монография. Пер. с англ. М.: Изд-во «Э»; 2017. 208 с.
 50. Шуталева А. В. Интегральный подход и проблема холистического мировосприятия в медицине // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 18 (233). С. 131–133.
 51. Шуталева А. В. Трансценденция как онтологическая возможность сознания // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 8 (42). С. 38–42.
 52. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

REFERENCES

1. Antoniou P., Gourgoulis V., Trikas G., Mavridis T., Bebetos E. Using multimedia as an instructional tool in physical education. *Journal of Human Movement Studies*, 2003, no. 44(6), pp. 433–446.
2. Boling N. C., Robinson D. H. Individual study, interactive multimedia, or cooperative learning: Which activity best supplements lecture-based distance education? *Journal of Educational Psychology*, 1999, no. 91 (1), pp. 169–174.
3. Bolter D. R. Computer technology in Anthropology education: A review of multimedia and online software. *American Journal of Physical Anthropology*, 2000, pp. 109–109. Suppl. 30. John Wiley & Sons, Inc.
4. Chang C. H., Chen Y. B. A Study of Multimedia Applications in Education and Training. *Computers & Industrial Engineering*, 1995, no. 29, pp. 103–107.
5. Dillon P., Coupland J., Edwards T., Hudson A., Tearle P. Multidisciplinary collaboration and the development of multimedia resources: The images for Teaching Education Project. *Innovations in Education and Training International*, 1998, no. 35 (4), pp. 347–355.
6. Fischer K. W. A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 1998, vol. 87, pp. 477–531.
7. Hedberg J. G. Interactive multimedia in education and training. *British Journal of Educational Technology*, 2005, no. 36 (6), pp. 1088–1089.
8. Hutmacher W. Key competencies for Europe / Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996;

- Council for Cultural Co-operation (CDCC) / Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.
9. Kartam N., Flood I. Enhancing engineering education using multimedia web-based techniques. Kuwait. *Journal of Science & Engineering*, 2002, no. 29 (2), pp. 181–196.
 10. Kerimov K., Kerimov T. The evanescent thing: Heidegger and Ozu. *KronoScope*, 2014, vol. 14 (2), pp. 195–210.
 11. Kim J. T., Lee W.-H. Dynamical model for gamification of learning (DMGL). *Multimedia Tools and Applications*, 2015, no. 74 (19), pp. 8483–8493.
 12. Kotevski Z., Tasevska I. Evaluating the Potentials of Educational Systems to Advance Implementing Multimedia Technologies. *I.J. Modern Education and Computer Science*, 2017, no. 1, pp. 26–35.
 13. Lee P. M., Sullivan W. G. Developing and implementing interactive multimedia in education. *IEEE Transactions on Education*, 1996, no. 39(3), pp. 430–435.
 14. Lee P. M., Sullivan W. G. The Use of Multimedia Support Materials in Engineering-Education. *Computers & Industrial Engineering*, 1995, no. 29, pp. 65–69.
 15. Lerner R. M. Children and adolescents as producers of their own development. *Developmental Review*, 1982, vol. 2, pp. 342–370; Lerner R. M., Fisher C. B., Weinberg R. A. Toward a science for and of the people: promoting civil society through the application of developmental science. *Child Psychology*, 2000, no. 1, pp. 11–20.
 16. Lerner R. M., Fisher C. B., Weinberg R. A. Toward a science for and of the people: promoting civil society through the application of developmental science. *Child Psychology*, 2000, no. 1, pp. 11–20.
 17. Lin L., Atkinson R. K. Using animations and visual cueing to support learning of scientific concepts and processes. *Computers & Education*, 2011, no. 56(3), pp. 650–658.
 18. Magnusson D., Stattin K. Person-context interaction theories / *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* / W. Damon & R. M. Lerner (Eds.). N. Y., 1998, vol. 1, pp. 685–759.
 19. Mayer R. E. Multimedia aids to problem-solving transfer. *International Journal of Educational Research*, 1999, no. 31(7), pp. 611–623.
 20. Olkhovikov G. K., Schroeder-Heister P. On flattening elimination rules. *Review of Symbolic Logic*, 2014, vol. 7 (1), pp. 60–72.
 21. Parry S. B. The quest for competencies: competence studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. *Training*, 1996, no. 3, pp. 48–56.
 22. Pohjakallio P. New and old: Multimedia as a tool for providing interpretation and meaning: Reflections on the Finnish art education history project. *Journal of Art & Design Education*, 1998, no. 17(3), pp. 303–310.
 23. Redin D., Soboleva L. The epoch of the Enlightenment: From the voyages of Peter I to the ideas of the Catherinian Period. *Quaestio Rossica*, 2017, vol. 5 (2), pp. 303–312.
 24. Rosen L. Teaching the iGeneration. *Educational Leadership*, 2007, no. 68 (5), pp. 10–15.
 25. Srivastava S. K., Arora R. K. Multimedia in education and training. *Electronics Information & Planning*, 1998, no. 25 (7), pp. 337–348.
 26. Tapscott D. Growing up digital: The rise of the Net Generation. New York: McGraw-Hill. 1999.
 27. Tarrago F. R., Santallusia F. V., Marti J. V. On The Integration of Multimedia Applications in Education. *Informatics and Changes in Learning*. 1993. IFIP Transactions A-34, pp. 167–174.
 28. Van Reeth F., Coninx K. Using networked multimedia in computer graphics education. *Computer Networks and ISDN Systems*, 1998, no. 30 (20-21), pp. 2065–2073.
 29. Vidal O. D., Iskander M.F. Multimedia modules for electromagnetics education. *Computer Applications in Engineering Education*, 1997, no. 5 (4), pp. 257–267.
 30. Asmolov A.G. Cultural-historical psychology and the construction of worlds. Moscow, Voronezh Publ., 1996. 768 p.
 31. Atlas of new professions. Available at: <http://atlas100.ru/> (accessed 1 October 2019). (in Russ.)
 32. Blinov V.I., Dulinov M.V., Esenina E. Yu., Sergeev I.S. Draft didactic concept of digital vocational education and training. Moscow, Pero Publishing House, 2019. 72 p. (in Russ.)
 33. Vygotsky L.S. Pedagogical Psychology. Moscow, 2010. 671 p. (in Russ.)
 34. Zimnyaya I. A. Key competencies - a new paradigm of the result of education. *Higher Education Today*, 2003, no. 5, pp. 34–42. (in Russ.)
 35. Leontiev A. N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow, The Meaning, Academy Publ., 2004. 352 p. (in Russ.)
 36. Lisina M.I. Problems of communication ontogenesis. Moscow, Pedagogy Publ., 1986. 144 p. (in Russ.)
 37. Obukhova L. F. Children's psychology: theory, facts, problems. Moscow, Trivola, 1995. 360 p. (in Russ.)
 38. Approximate basic educational program of secondary general education (approved by dec. FUMO on general education, prot. Dated June 28, 2016 No. 2/16-h), section 1.2 "Planned results of students mastering the basic educational program of secondary general education". Available at: <http://fgosreestr.ru> (accessed 28 August 2019). (in Russ.)
 39. Problems and prospects of the digital transformation of education in Russia and China. II Russian-Chinese Conference of Education Researchers "Digital Transformation of Education and Artificial Intelligence". Moscow, Russia, September 26-27, 2019 / A. Yu. Uvarov, S. Van, C. Kahn; Ed. I.V. Dvoret'skaya. Available at: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Problemy-i-perspektivy-tsifrovoj-transfor.niya-v-Rossii-i-Kitae> (accessed 1 October 2019). (in Russ.)
 40. The program "Digital Economy of the Russian Federation" (approved by the order of the Government of the Russian Federation dated June 28, 2017 No. 1632-r). Available at: <http://government.ru/docs/all/112831/> (accessed 8 October 2019). (in Russ.)
 41. Raven J. Competence in modern society. Identification, development and implementation. Moscow, Kogito-Center Publ., 2002. 400 p. (in Russ.)
 42. Slobodchikov V.I. Category of age in psychology and pedagogy of development. *Voprosy psichologii*, 1991, no. 2, pp. 37-50. (in Russ.)

43. The development strategy of the information society in the Russian Federation for 2017–2030 (approved by Decree of the President of the Russian Federation No. 203 of May 9, 2017). Available at: <http://kremlin.ru/acts/bank/41919> (accessed 8 October 2019). (in Russ.)
44. Ustyuzhanina E.V., Evsyukov S.G. Digitalization of the educational environment: opportunities and threats. *Bulletin of the Russian Economic University named after G.V. Plekhanov*, 2018, no. 1 (97), pp. 3–12. (in Russ.)
45. Federal State Educational Standard of Secondary General Education (approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated May 17, 2012 No. 413; order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 06.06.2017 No. 613 on amendments). Available at: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/#friends> (accessed 1 August 2019). (in Russ.)
46. Feldstein D. I. Psychology of personality development in ontogenesis. Moscow, Pedagogy Publ., 1989. 208 p. (in Russ.)
47. Digital Russia. New reality. Research at McKinsey Global Inc. July 2017. Available at: <https://www.tadviser.ru/images/c/c2/Digital-Russia-report.pdf> (accessed 8 August 2019). (in Russ.)
48. Zuckerman G.A., Polivanova K.N. Introduction to school life. Tomsk, Bearing Publ., 1992. 133 p. (in Russ.)
49. Schwab K. Fourth Industrial Revolution. Monograph. Translation from English. Moscow, Publishing House "E"; 2017. 208 p. (in Russ.)
50. Shutaleva A.V. Integral approach and the problem of holistic world perception in medicine. *Bulletin of the Chelyabinsk State University*, 2011, no. 18 (233), pp. 131–133. (in Russ.)
51. Shutaleva A.V. Transcendence as an ontological possibility of consciousness. *Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University*, 2009, no. 8 (42), pp. 38–42. (in Russ.)
52. Elkonin D. B. Selected psychological works. Moscow, Pedagogy Publ., 1989. 560 p. (in Russ.)

Информация об авторах

Томюк Ольга Николаевна
(Россия, г. Екатеринбург)

Старший преподаватель кафедры онтологии и теории познания Департамента философии Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
E-mail: olga.tomyuk@urfu.ru
ORCID ID: 0000-0001-9524-8364

Дьячкова Маргарита Анатольевна
(Россия, г. Екатеринбург)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры художественного образования Уральского государственного педагогического университета
E-mail: dyachkova.margarita@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-7853-2475

Кириллова Наталья Борисовна
(Россия, г. Екатеринбург)

Профессор, доктор культурологии, заведующий кафедры культурологии и социально-культурной деятельности Департамента искусствознания, культурологии и дизайна Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
E-mail: n.b.kirillova@urfu.ru
ORCID ID: 0000-0002-9187-7080

Дудчик Андрей Юрьевич
(Республика Беларусь, г. Минск)

Доцент, кандидат философских наук, заместитель директора по научной работе Института философии Национальной академии наук Беларуси, доцент кафедры философии культуры Факультета философии и социальных наук Белорусский государственный университет
E-mail: dudchik@philosophy.by
ORCID ID: 0000-0002-6810-5103

Information about the authors

Olga N. Tomyuk

(Russia, Ekaterinburg),
Senior Lecturer, Department of Ontology and Theory of Knowledge, Department of Philosophy, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin
E-mail: olga.tomyuk@urfu.ru
ORCID ID: 0000-0001-9524-8364

Margarita A. Dyachkova

(Russia, Ekaterinburg)
Associate Professor,
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Art Education Ural State Pedagogical University
E-mail: dyachkova.margarita@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-7853-2475

Natalia B. Kirillova

(Russia, Ekaterinburg),
Professor, Doctor of Culturology,
Head of the Department «Culturology and socio-cultural activities», Department of Art, Culturology and Design Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin
E-mail: n.b.kirillova@urfu.ru
ORCID ID: 0000-0002-9187-7080

Andrei Yu. Dudchik

(Republic of Belarus, Minsk)
Associate Professor,
PhD in Philosophy, Deputy Director for Research, Institute of Philosophy, National Academy of Sciences of Belarus, Associate Professor, Department of Philosophy of Culture, Faculty of Philosophy and Social Sciences, Belarusian State University
E-mail: dudchik@philosophy.by
ORCID ID: 0000-0002-6810-5103



Г. А. НИКИТИНА, Н. В. ТЕРНОВА

Электронные учебно-методические пособия как средство интенсификации процесса обучения иностранному языку

Повышение интереса к изучению иностранных языков приводит к тому, что растет число студентов языковых факультетов вузов. При этом входной уровень языковой компетенции может быть как продвинутым, так и довольно низким. В связи с этим актуальной становится задача выявления педагогических условий интенсификации процесса обучения иностранным языкам, поиска универсальных инструментов повышения продуктивности процесса обучения. Для достижения поставленной задачи применялся комплекс теоретико-аналитических методов, дополненный методом экспериментального обучения и статистическими методами обработки данных.

В результате исследования была выявлена система педагогических условий, способствующих созданию продуктивной образовательной среды, включая методические, содержательные, материально-технические, организационные и личностные условия. В качестве универсального инструмента, «физической оболочки» для реализации выявленных условий было определено создание учебно-методического он-лайн ресурса. Внедрение данного инструмента при решении задач обучения студентов 1 курса с низким уровнем языковой и учебной компетенций позволило повысить результативность языковой подготовки в экспериментальной группе, а также сформировать готовность студентов к построению индивидуальной учебной траектории в рамках самостоятельной работы.

Не менее эффективным стало применение учебно-методического интернет-пособия и при экспериментальном обучении студентов с продвинутым языковым уровнем при развитии их мультикультурного сознания. Результаты развития когнитивного, функционального и поведенческого компонентов мультикультурного сознания в экспериментальной группе оказались в некоторой степени выше, чем в контрольной.

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности и высокой практической значимости электронных учебно-методических ресурсов, применение которых позволяет интенсифицировать процесс обучения иностранному языку, увеличить долю продуктивной самостоятельной работы, дает возможность студенту выбирать индивидуальную траекторию отработки учебных материалов, и, в конечном итоге, способствует формированию необходимых компетенций.

Ключевые слова: интенсификация обучения, продуктивное образование, иноязычная коммуникативная компетенция, мультикультурное сознание, экспериментальное обучение

Ссылка для цитирования:

Никитина Г. А., Тернова Н. В. Электронные учебно-методические пособия как средство интенсификации процесса обучения иностранному языку // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 435-444. doi: 10.32744/pse.2019.6.36



G. A. NIKITINA, N. V. TERNOVA

Electronic teaching aids as a means of intensifying the process of foreign language teaching

Increasing interest in the study of foreign languages leads to a growing number of students of language faculties of universities. As a result, the input level of the students' language proficiency can be both advanced and quite low. In this regard, the task of identifying pedagogical conditions of the intensification of the foreign language teaching process, and the search for universal tools of increasing the productivity of the learning process becomes urgent. The solution of this task required the use of theoretical and analytical methods supplemented with the method of experimental training and statistical methods of data processing.

The study revealed a system of pedagogical conditions conducive to the creation of a productive educational environment, including methodological, content-based, technical, organizational and personal conditions. As a universal tool, a "physical shell" for the implementation of the identified conditions we determined the creation of an educational and methodological online resource. The introduction of this tool in solving the problems of teaching the 1st-year students with low level of language and educational proficiency allowed us to increase the effectiveness of language training in the experimental group, as well as to form the readiness of students to build an individual learning path in the framework of independent work.

The use of educational and methodological online manual was no less effective in experimental training of students with advanced language proficiency in the development of their multicultural consciousness. The results of the development of cognitive, functional and behavioral components of multicultural consciousness of the students of the experimental group were somewhat higher than in the control group.

The results of the study thus prove the effectiveness and high practical value of electronic educational resources. The use of such resources allows intensifying the process of foreign language teaching, increasing the share of students' productive independent work, provides students with an opportunity to choose an individual path in working with educational materials, and, ultimately, contributes to the formation of the necessary competences.

Key words: intensification of teaching, productive education, productive learning environment, foreign language communicative competence, multicultural consciousness, experimental training, individual learning path

For Reference:

Nikitina, G. A., & Ternova, N. V. (2019). Electronic teaching aids as a means of intensifying the process of foreign language teaching. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 435-444. doi: 10.32744/pse.2019.6.36

Introduction

According to the data presented in the reports of EP "EF EPI Index", which is recognized as the world's largest rating of English proficiency [1], [2], Russia is among the countries with low (in 2017) and medium (in 2018) levels of English proficiency. It is obvious that the interest in mastering foreign languages, especially English, is constantly growing. This circumstance is caused by the prevailing socio-economic conditions, growing globalization level, increasing number of opportunities for a person today and, accordingly, the growth of his interests. As a result, the number of students of language departments of universities and students of language schools is growing. Educational institutions face an urgent task of increasing the level of intensity and productivity of the of foreign language teaching (FLT) process. Hence, there raise questions related to the organizational and methodological conditions that can contribute to the solution of problems denoted.

Intensification of the educational process is considered in the context of such pedagogical terms as "quality of education" and "productive education". A. I. Odintsov determines intensification of the teaching process as a system of technological methods, which allow enabling the backup capabilities of the student's personality in order to improve the efficiency of the educational process («система технологических приёмов, позволяющих задействовать резервные возможности личности обучаемого для повышения эффективности учебно-познавательного процесса») [3, p. 829].

Productivity in the pedagogical science, according to N.F. Koryakovtseva, in a broad sense is holistic learning, focused on the formation of a creative personality through the disclosure and actualization of the creative potential reflected in the educational product, by incrementing the new knowledge to the already known one («целостное обучение, ориентированное на становление творческой личности путем раскрытия и актуализации творческого потенциала, отражённого в образовательном продукте, путем приращения нового к уже известным знаниям») [4, p.7]. K.Yu. Vartanova considers the concept of productive educational activity from two sides: as opposed to reproductive activity and as creative activity [5]. Thus, it is obvious that essential characteristics of the intensification of the teaching process include activation of creative potential of a personality, realization of the main objectives of learning through the activity approach, and development of reflective and regulative skills of students. Consequently, it can be argued that productive learning is an educational process that leads to the development of the role of an individual in the community and to the change of the community itself [6], [7], [8].

At the initial stage of training, it is important for the teacher to instill in students a personal rational style of learning activity, which contributes to the development of normative and productive skills when performing language tasks with the help of props (instructions, strategies). Individual productive skills – the ability to choose, analyze, etc. – form acquired personal qualities of learning, i.e. competence [5].

Thus, it should be noted that productive educational activity has the following characteristics: creative focus on discovery, reliance on the formation of educational competences, focus on the creation of personal educational product, and improvement of the experience in new ways. The effectiveness of the learning process, its intensification are

associated with the creation of a number of pedagogical, organizational and methodological conditions, and with providing the so-called productive learning environment [8].

Studying the concept of "pedagogical conditions", we can identify several aspects that are emphasized in the modern pedagogical science. Firstly, it is noted that pedagogical conditions are an integral element of the pedagogical system. N. Ippolitova [9, p. 11] and M. V. Zvereva [10, p. 30] emphasize this characteristic in their works.

Secondly, a number of researchers consider pedagogical conditions as a set of measures of pedagogical influence and possibilities of the material and spatial environment. For example, V.I. Andreev interprets the term "pedagogical conditions" as a set of measures, content, methods, techniques and organizational forms of training and education («комплекс мер, содержание, методы, приемы и организационные формы обучения и воспитания») [11, p. 120]. V.A. Belikov, E.I. Kozyreva consider pedagogical conditions in terms of the totality of objective possibilities of content, forms, methods and material-spatial environment aimed at solving the tasks set in pedagogy [12, p. 59], [13, p. 11].

Moreover, researchers understand tools of pedagogical impact as content, methods, techniques and forms of training, curriculum and methodological support of the teaching process. Possibilities of the learning environment are defined as educational and technical equipment, natural and spatial environment of the educational institution, etc.

In addition, a number of researchers note that pedagogical conditions have the property of directedness. E.M. Khrykov [14, p. 12], N. M. Borytko [15, p. 127], P. N. Pavlov [16, p. 23] argue that not all features of the spatial environment are the teaching conditions, but only those that are created by the teacher and are the product of his work.

We believe that the effectiveness of the entire teaching process depends on the construction of certain pedagogical conditions. Pedagogical conditions directly affect the formation of personal qualities, skills and abilities of students and pupils, the effectiveness of training.

In FLT, communicative competence is regarded as an educational product. It may be formed to a greater or lesser extent, depending on the stage of training, the needs of students and the created pedagogical conditions. Since the importance of foreign language proficiency in the modern world is increasing, and the current socio-economic situation determines the needs of employers related to the knowledge of the English language, there is an urgent need to create such conditions in which the language learning process will be as intensive and productive as possible.

In our study, we study the process of teaching English at a university department of foreign languages. English language proficiency at an advanced level in this case is a necessary professional characteristic of the graduates of the department. However, ensuring the effectiveness of training may be influenced by the initial level of the components of the communicative competence. According to the admission rules, all the school graduates, who have passed the final state exam in English with the grade from 22 up to 100 points, can enter the university. In addition, a part of the student body is foreign students. At the same time, all the university graduates should develop their professional competences while studying. In this regard, it is necessary to consider a question of universal tools and organizational and methodological conditions that would contribute to the intensification of the process of foreign language teaching in all students' groups. Therefore, the aim of this study was to identify and experimentally substantiate the relevant pedagogical conditions and tools for their implementation.

Materials and methods

The task of identifying pedagogical conditions, including organizational and methodological ones, that are necessary to intensify the process of FLT at a foreign languages department, has predetermined the necessity to explore theoretical and methodological literature in connection with the problem under study. Moreover, we studied the sources describing the experience of creating productive learning environment, and regulatory documents accompanying the process of FLT at universities.

The set of theoretical and analytical methods was supplemented with experimental training and statistical methods of data processing. It should be noted that, since we were faced with the task of finding universal educational tools, the study of the process of intensification of foreign language teaching at the Faculty of Foreign Languages and Linguodidactics of Saratov State University was conducted in two stages.

At the first stage, an educational model of autonomous educational activity for foreign students of the 1st year with a relatively low input level of English proficiency was developed. The number of the experiment subjects was equal to twelve. The implementation of the model was carried out on the basis of the resource language Internet laboratory "English for You" during the period from October 2016 to April 2017 [17]. As a part of the pilot study at this stage, we conducted surveys, diagnostic testing in the experimental and control groups of students to compare the level of mastery of competences according to the following parameters:

- the ability to work with information, set goals, increase the level of complexity of language tasks, plan the time spent on the studying, predict the final result, independently develop their own individual way to master communicative skills;
- skills of correction of educational strategies in case of their inefficiency, application of knowledge of lexical-grammatical, stylistic structures of the language in written and oral communication, an ability to work in teams, tolerantly perceiving social and cultural differences of each participant.

At the second stage of the study in the period from October 2017 to may 2019, the experimental group was comprised of the thirteen 3rd-year students with advanced English proficiency. The aim of the experiment was to intensify the development of multicultural consciousness of students. To solve this problem, an Internet resource was created in the format of a teacher's blog "Real English" [18]. For the primary assessment of the level of multicultural consciousness development, as well as for the assessment of the effectiveness of the developed resource, we created a test aimed at assessing the three aspects of multicultural consciousness: cognitive, functional, and behavioral. Within the framework of the created test system, four levels of multicultural consciousness were identified: advanced, high, medium, low.

Results and discussion

The study of the problem of productive teaching, as well as identification of the main characteristics of intensive teaching, suggest that in order to provide effective teaching we should create a number of conditions conducive to the formation of a certain production environment. The term "pedagogical conditions" in this paper is interpreted as a component

of the pedagogical system, purposefully designed by the teacher, which includes a set of measures of pedagogical influence and opportunities of the environment used for the successful solution of educational problems.

Due to the fact that the effectiveness of the training is directly linked to personal educational results, and productive training can be provided on the basis of the creative potential of a student's personality through cognitive activity, it can be argued that the pedagogical conditions, conducive to the intensification of the process of foreign language teaching, constitute a system, elements of which are methodological, content, technological, organizational and personal conditions. Methodological conditions assume the primacy of active and interactive teaching methods. An essential component of the teaching content is the availability of authentic materials with socio-cultural component. Material and technical conditions imply the use of the Internet in the educational process. Organizational conditions are associated with the construction of the educational process on the principle of the activity approach, activation of independence in cognition, building a clear algorithm of educational activities (programming). Finally, personal conditions imply the creation of the atmosphere of trust, dialogue and cooperation in the interaction of students and teachers, the growth of motivation and awareness of learning.

It seems that the "physical" embodiment of the productive environment, where the whole system of selected pedagogical conditions would be represented, can be created in the form of an online resource developed by the teacher. The resource should be filled with certain educational and methodological content corresponding to the target settings of the course, the needs of students and the level of their language proficiency.

This solution seems to be the best universal tool to solve the problems of intensification of the teaching process, including foreign language teaching. The educational-methodological online resource, created by the teacher with the view of the specific educational situation, should be based on the principles of the productivity of educational systems, would meet the requests of students, their interests and academic abilities, and the requirements of modern economy and educational standards [19, p. 27-28]. Moreover, the use of electronic resources in itself is a way to improve the efficiency of the learning process [20, p. 479]. Teachers recognize the computer and the Internet as a necessary means of teaching [21], [22]. And the need for these teaching aids is growing every day: "Computers play a crucial and rapidly evolving role in education, particularly in the area of language learning" [23].

Development and application of educational and methodological on-line resources created for teaching students of the Department of Foreign Languages and Linguodidactics with different language levels, allows us to note the positive dynamics in the formation of foreign language communicative competence.

In particular, the following results were obtained when teaching 1st-year students with quite a low initial level of the English language proficiency (figure 1):

The data presented in the graphs show an increase in the level of language proficiency in written communication: the result is 40 % higher compared to the results of the entrance test.

The growth of the level of educational productivity in the experimental group, when implementing the Internet language laboratory, is confirmed by the fact that the students of the experimental group (group of foreign students) acquired basic skills of constructing individual learning paths, learned how to cope with difficulties that arose at the beginning of their education, acquired skills of planning their studying process, of goal setting, and of timing the assignments.

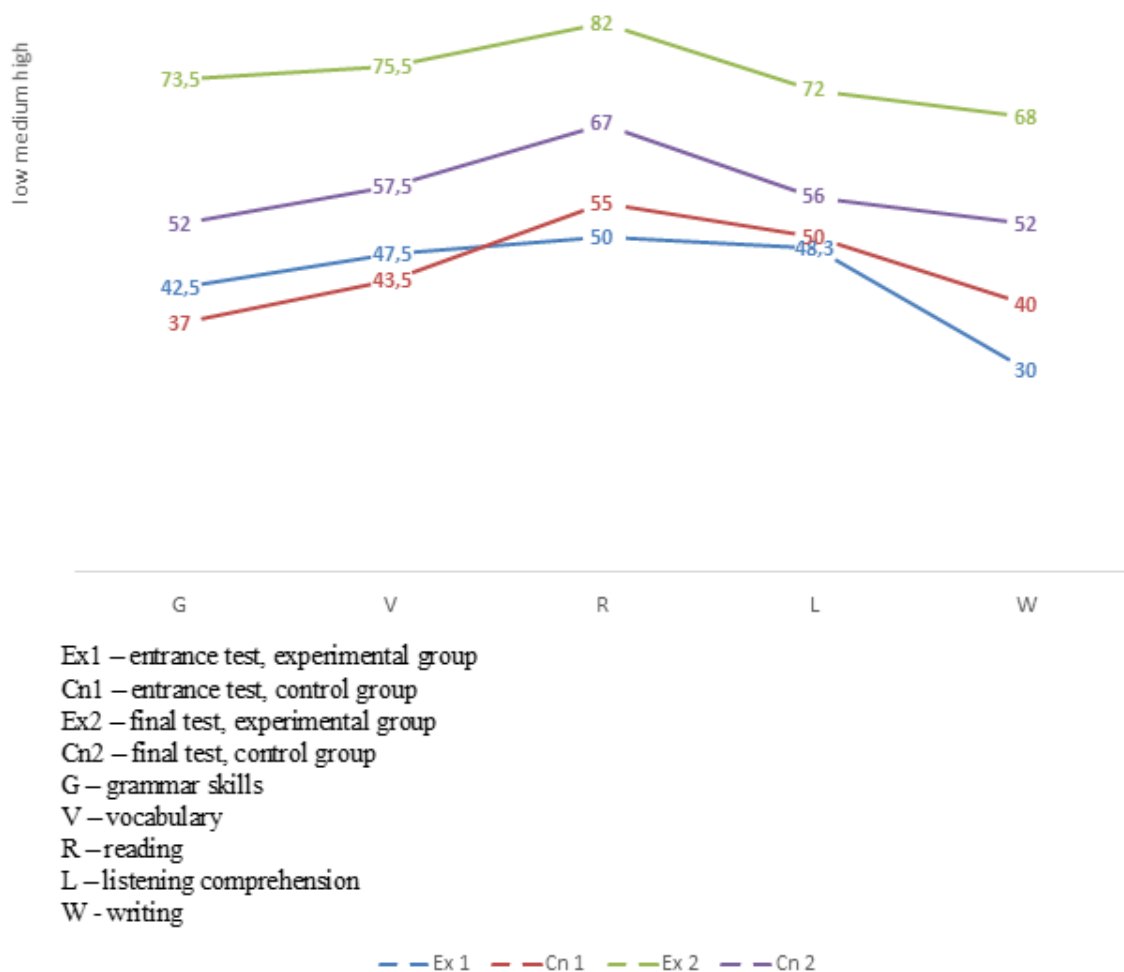


Figure 1 Results of preliminary and final diagnostics of the level of speech skills and abilities of the 1st-year students (2016-2017 academic year)

The introduction of the educational and methodological on-line resource, created to improve the communicative competence of students of the 3-4 years for the development of their multicultural consciousness, also led to positive results (figure 2):

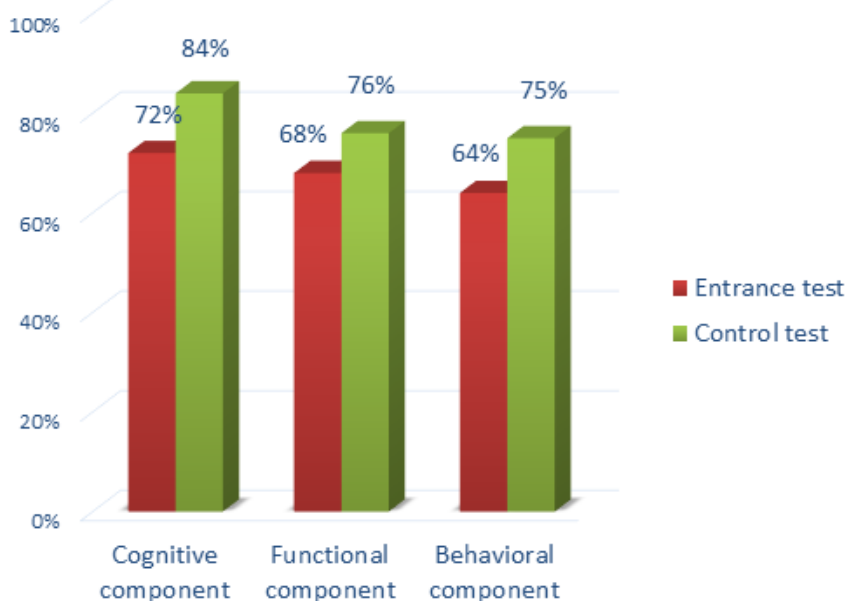


Figure 2 Comparative analysis of the dynamics of multicultural consciousness components in the experimental group of the 3-4 years (2017-2018 and 2018-2019 academic years)

The data obtained indicate that positive dynamics is observed in both the control and experimental groups, but the quality of this dynamics differs significantly. If at the stage of the entrance testing in the experimental group 72 % of students had an average level of formation of multicultural consciousness, the results of the control testing show that the number of students with high and advanced levels of multicultural consciousness has increased (38% and 38%, respectively). While in the control group, the number of students with the average level of multicultural consciousness at the initial stage was 74 %, with the repeated testing – 46 %, which remained the predominant value.

It should be noted that the growth of effectiveness in both the control and experimental groups was observed in all components of multicultural consciousness - cognitive, functional and behavioral, due to objective factors: education at the Department of Foreign Languages and Linguodidactics is aimed at the formation of intercultural competence. However, in the control group, the growth rate is not crucial: the cognitive component of multicultural consciousness was developed by 3 %, functional – by 5 %, behavioral – by 4 %. While the growth rates of the same indicators in the experimental group are more significant: the cognitive aspect of multicultural consciousness increased by 12 %, functional and behavioral – by 8 % and 11%, respectively.

In other words, introduction of additional teaching online aids, created in accordance with the specific objectives of training, as well as depending on the characteristics of students, allowed us to create productive learning environment and to intensify the learning process.

No doubt, such work requires a certain amount of time and effort on the part of the teacher. The development of a resource that meets the requirements of the curriculum on the one hand, suits the interests of students, on the other, filling this resource with authentic socio-cultural content, providing methodical step-by-step organization of the students' independent work on the basis of the created resource (in our case, the Internet language laboratory and a teacher's blog) is a complex methodological task. However, it is obvious that university teachers always develop additional teaching manuals. This task is actualized by the fact that there are different training profiles within one educational direction. Besides, each educational programme contains the part formed by the participants of educational relations.

At the same time, unlike traditional course books created in a book format, the Internet resource can be easily adapted to specific educational conditions. Moreover, for students, this format is clearer and closer, it allows creating interactive tasks that require understanding, creative implementation, independent search, and analytical activities.

Conclusion

Intensification of teaching is naturally associated with an increase in the effectiveness of classes, i.e. with the productive nature of the educational process. In this study it has been proved that the electronic environment, through which it is possible to ensure the implementation of the basic pedagogical conditions of productive training, may be developed in the form of a website where students perform various tasks in extracurricular hours to practice lexical, grammatical, auditory skills, work with information, create their own texts, dictionaries on topics (glossaries), place useful links to educational materials. At present, at the Department of Foreign Languages and Linguodidactics, several disciplines and practical trainings, both for full-time and part-time students, are taught with the help

of such Internet manuals. The practical value of online manuals is that they allow teachers to increase the share of students' productive independent work, enable students to choose an individual trajectory in studying educational materials, and, ultimately, contribute to the formation of the necessary competences.

Acknowledgments

The authors are grateful for the help in the development of the Internet resources and the organization of the training experiment to Appak Elizaveta, a teacher of English in MBOU SOSH №32 in Engels, and to Mostovaya Svetlana, a master's student of the Department of Foreign Languages and Linguodidactics of Saratov State University.

REFERENCES

1. EF EPI report. 7th edition (2017). Available at: <https://www.ef.ru/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v7/ef-epi-2017-russian.pdf> (accessed 1 September 2019).
2. EF EPI report. 8th edition (2018). Available at: <https://www.ef.ru/epi/> (accessed 1 September 2019).
3. Odintsov A.I. The problem of intensification of the learning process in modern pedagogical science. *Young scientist*, 2015, no. 3, pp. 829-831. (In Russ.)
4. Koriakovtseva, N.F. Theory of teaching foreign languages. Productive educational technologies. Moscow, Academy Publ., 2010. 192 p. (In Russ.)
5. Vartanova, K.Yu. The problem of productive educational activity of the student at the initial stage of training. *Pedagogical Sciences*, 2010, no. 5. Available at: http://www.rusnauka.com/21_NNP_2010/Pedagogica/70711.doc.htm (accessed 7 August 2019). (In Russ.)
6. Chamina O.G. Productive learning: potential of the development in high school. *Modern problems of science and education*, 2015, no. 5. Available at: <https://science-education.ru/en/article/view?id=22454> (accessed 5 September 2019).
7. International Network of Productive Learning Projects and Schools. Available at: <http://www.ineps.org/productive-learning.html> (accessed 1 September 2019).
8. Ansyari M. A Productive Learning Environment: A Brief Overview. *Al-Manar Journal of Education and Islamic Studies*, 2015, 5. Available at: https://www.researchgate.net/publication/301348572_A_PRODUCTIVE_LEARNING_ENVIRONMENT_A_BRIEF_OVERVIEW (accessed 5 September 2019).
9. Ippolitova N. Analysis of the concept "pedagogical conditions": essence, classification [*Analiz ponyatiya 'pedagogicheskiye usloviya': suschnost', klassifikatsiya*]. *General and Professional Education*, 2012, no. 1, pp. 8-14. (In Russ.)
10. Zvereva M.V. On the concept of "didactic conditions" [*O ponyatii "didakticheskiye usloviya"*]. *New Researches in Pedagogical Sciences*, 1987, no. 1, pp. 29-32. (In Russ.)
11. Andreev V. I. Dialectics of education and self-education of a creative person. [*Dialektika vospitaniya i samivospitaniya tvorcheskoy lichnosti*]. Kazan, KSU publishing house, 1988. 238 p. In Russian.
12. Belikov V.A. Education. Activity. Personality: monograph. [*Obrazovaniye. Deyatel'nost'. Lichnost': monografiya*]. Moscow, Academy of Natural Sciences Publ., 2010. 310 p. (In Russ.)
13. Kozyrev E.I. School of a teacher-researcher as a condition for the development of pedagogical culture [*Shkola pedagoga-issledovatelya kak usloviye razvitiya pedagogicheskoy kultury*]. *Methodology and Methods of Natural Sciences: collection of scientific works*, 1999, vol. 4. Omsk: Publishing house of OmGPU, 24 p. (In Russ.)
14. Khrykov Y.M. Pedagogical conditions as a component of scientific knowledge [*Pedagogicheskiye usloviya kak sostavlyayuschaya nauchnykh znaniy*]. *Path of Education*, 2011, no. 2, pp. 11-15. (In Russ.)
15. Borytko N.M. In the space of educational activity: Monograph. [*V prostranstve vospitatilnoy deyatel'nosti: Monografiya*]. Volgograd, Peremena Publ., 2001. 181 p. (In Russ.)
16. Pavlov S.N. Organizational and pedagogical conditions of formation of the public opinion by local governments: PhD in pedagogical sciences thesis. [*Organizatsionno-pedagogicheskiye usloviya formirovaniya obschestvennogo mneniya organami mestnogo samoupravleniya: dis. ... kand. ped. nauk*]. Magnitogorsk, 1999. 179 p. (In Russ.)
17. Appak E.A. English for You: Experimental site of the model of development of students' AUD. Available at: <https://sites.google.com/site/englishwithappakelizabeth/> (accessed 30 August 2019).
18. Mostovaya S. A. Teacher's blog "Real English": Internet resource for the 3rd-year students of the Department of Foreign Languages and Linguodidactics. Available at: <https://mostsv.wixsite.com/realenglish> (accessed 30 August 2019).

19. Kondrashova, N.N. Formation of information competencies of the high school teacher [Formirovaniye informatsionnih kompetentsiy prepodavatelya vysshey shkoly]. *Perspectives of Science & Education – Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2017, no. 6(30), pp. 26-28. Available at: pnojurnal.wordpress.com/archive17/17-06/ (accessed 30 August 2019).
20. Makarova N. N., Chernova N. V. Experience of using electronic educational resources [Opyt primeneniya elektronnykh obrazovatelnykh resursov v protsesse prepodavaniya istorii Rossii v universitete]. *Perspectives of Science & Education – Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2019, no. 3 (39), pp. 474-488. doi:10.32744/pse.2019.3.36
21. Biljana Cvetković Novković, Lazar Stošić, Alla Belousova Media and Information Literacy - the Basis for Applying Digital Technologies in Teaching from the Discourse of Educational Needs of Teachers. *Croatian Journal of Education - Hrvatski časopis za odgoj i education*, 2018, vol. 20, no. 4.
22. Babcock R. D., McMellon B. E., Athyala S. Teaching online courses in linguistics. *Literary and Linguistic Computing*, 2015, vol. 30, issue 4, November, pp. 481-494. doi: 10.1093/lc/fqu039
23. Beatty Ken Teaching and Researching: Computer-Assisted Language Learning London and New York: Routledge, 2013.

Информация об авторах

Никитина Галина Александровна

(Россия, Саратов)

Доцент, кандидат педагогических наук,
заведующий кафедрой английского языка и
методики его преподавания

Саратовский национальный исследовательский
университет имени Н.Г. Чернышевского

E-mail: dimgalnick2@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0003-2941-287X

Тернова Наталья Владимировна

(Россия, Саратов)

Старший преподаватель кафедры английского языка
и методики его преподавания

Саратовский национальный исследовательский
университет имени Н.Г. Чернышевского

E-mail: ternovanv@mail.ru

Information about the authors

Galina A. Nikitina

(Russia, Saratov)

Associate Professor,

PhD in Pedagogical Sciences,

Head of the Department of English and its Teaching
Methods

Saratov State University

E-mail: dimgalnick2@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0003-2941-287X

Natalya V. Ternova

(Russia, Saratov)

Senior Lecturer of the Department
of English and its Teaching Methods

Saratov State University

E-mail: ternovanv@mail.ru



Н. П. Шитякова, И. В. Верховых, И. В. Забродина

Мотивирование будущих учителей начальных классов к преподаванию комплексного курса «Основы религиозных культур и светской этики»

Введение в образовательный процесс начальной школы модульного курса «Основы религиозных культур и светской этики» актуализировало необходимость подготовки соответствующих педагогических кадров. В учебные планы бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» были включены специальные учебные дисциплины. Однако у многих студентов, обучающихся по данному направлению, отмечается несформированность мотивов к преподаванию в школе модулей курса «Основы религиозных культур и светской этики». Видно явное противоречие между целенаправленной профессиональной подготовкой и нежеланием будущих учителей вести соответствующие уроки в начальной школе. Его следствием стала проблема изучения факторов отрицательного отношения студентов к преподаванию вышеназванной дисциплины, мотивов выбора модуля дисциплины, определения содержания и методов профессиональной подготовки, побуждающих молодых педагогов к преподаванию учебных дисциплин духовно-нравственной направленности.

Исследование проводилось на базе факультета подготовки учителей начальных классов Южно-Уральского государственного педагогического университета. В исследовании применялись методы: анкетирования будущих педагогов; ранжирования наиболее значимых мотивов к осуществлению духовно-нравственного воспитания младших школьников; беседа.

Выявлено отношение будущих учителей начальных классов к духовно-нравственному воспитанию личности в целом, к преподаванию курса «Основы религиозных культур и светской этики» в частности; факторы отрицательного отношения студентов к вышеназванной дисциплине; мотивы выбора модуля данного курса.

Выводы связаны с необходимостью обеспечения формирования всех блоков мотива (потребностного, блока «внутреннего фильтра», целевого), введением в содержание программы профессиональной подготовки дидактических единиц, раскрывающих цели преподаваемого учебного предмета, характеристику ценностно-смысловой сферы личности младшего школьника, ожидаемые результаты изучения курса «Основы религиозных культур и светской этики» и т.п.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание в школе, «Основы религиозных культур и светской этики», мотивация, структура мотива, учителя начальных классов

Ссылка для цитирования:

Шитякова Н. П., Верховых И. В., Забродина И. В. Мотивирование будущих учителей начальных классов к преподаванию комплексного курса «основы религиозных культур и светской этики» // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 445-455. doi: 10.32744/pse.2019.6.37



N. P. SHITYAKOVA, I. V. VERKHOVYKH, I. V. ZABRODINA

Motivation of future primary school teachers to the teaching of the course "Fundamentals of religious cultures and secular ethics"

The introduction of the modular course "Fundamentals of religious cultures and secular ethics" into the educational process of primary school actualized the need for training of appropriate personnel. Special academic disciplines were included in the curricula of the bachelor degree in the direction of "Pedagogical education". However, many students studying in this direction, there is a lack of motivation to teach in the school modules of the course "Fundamentals of religious cultures and secular ethics". There is a clear contradiction between targeted training and the reluctance of future teachers to teach in primary schools. Its consequence was the problem of studying the factors of students' negative attitude to the teaching of the above discipline, the motives for choosing the discipline module, determining the content and methods of professional training that encourage young teachers to teach disciplines of spiritual and moral orientation.

In the process of its research such methods as questioning, ranking, conversation were used.

The study, conducted at the Department of training of primary school teachers of South Ural State Pedagogical University, identified the attitude of future primary school teachers to the spiritual and moral education of the whole person, to the teaching of the course "Basics of religious cultures and secular ethics" in particular; factors negative attitude of students towards the above-mentioned discipline; motivation for choosing the module of this course.

The findings of the study relate to the need to ensure that all blocks of the motive (requirement, block "internal filter", target), introduction to the program content of professional training of didactic units, revealing the purpose of teaching the subject, the characteristics of value-semantic sphere of personality of the younger school student the expected results of the study course "Basics of religious cultures and secular ethics", etc.

Key words: spiritual and moral education at school, "Fundamentals of religious cultures and secular ethics", motivation, motive structure, primary school teachers

For Reference:

Shityakova, N. P., Verkhovyykh, I. V., & Zabrodina, I. V. (2019). Motivation of future primary school teachers to the teaching of the course "Fundamentals of religious cultures and secular ethics". *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 445-455. doi: 10.32744/pse.2019.6.37

Введение

В современной российской школе с 2012 г. преподается комплексный курс «Основы религиозных культур и светской этики» (далее – ОРКСЭ). Он носит культурологический характер и предназначен для воспитания подрастающего поколения на отечественных духовно-нравственных традициях.

Судьба учебных дисциплин духовно-нравственной направленности – это превращение их содержания в набор фактов, событий, терминов, имен, или в уроки жизни с опорой на мудрость веков; это навязывание детям религиозных воззрений или подготовка к самостоятельному выбору своих взглядов.

Актуальность нашего исследования обусловлена запросом государства и общества на приобщение подрастающего поколения к духовно-нравственной культуре народов России, подготовку будущих учителей к духовно-нравственному воспитанию детей в условиях их недостаточной мотивации к преподаванию соответствующих учебных дисциплин. В связи с этим актуальной становится проблема изучения факторов отрицательного отношения студентов к преподаванию вышеназванной дисциплины, мотивов выбора модуля дисциплины, определения содержания и методов профессиональной подготовки, побуждающих молодых педагогов к преподаванию учебных дисциплин духовно-нравственной направленности.

В педагогической литературе, освещающей вопросы преподавания новой дисциплины, рассмотрены актуальные проблемы освоения обучающимися курса «Основы религиозных культур и светской этики» [2; 16], сделан акцент на способность педагогов работать в современной образовательной парадигме (опора на деятельностный подход, владение современными образовательными методиками и технологиями обучения, способами и средствами поддержания у школьников интереса к предмету и т.п.) [8]. Опубликованы и реализуются на практике программы подготовки и повышения квалификации учителей, направленных как на преподавание самой дисциплины, так и на духовно-нравственное воспитание школьников в целом. Однако недостаточное внимание, на наш взгляд, уделяется проблеме мотивирования педагогов на преподавание основ религиозных культур.

В психолого-педагогических исследованиях Е.П. Ильина, А.Н. Леонтьева и др. раскрыта сущность понятий «мотив», «мотивация», «мотивирование» [5; 6], в трудах Х. Гранта, О.Ю. Грогoleвой, А. Маркмана и Б. Росса охарактеризованы психологические основы мотивации [3; 4; 15]. Если в понимании мотивации наблюдается некоторое единство (побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность), то в определении мотива мы видим расхождения и в своем исследовании придерживаемся трактовки мотива А.Н. Леонтьевым как опредмеченной потребности. Первостепенные психологические потребности, которые лежат в основе внутренне мотивированной активности (компетентность и самодетерминация), представлены Э. Деси [17]. Психологические факторы, влияющие на силу мотивации, охарактеризованы С.Л. Рубинштейном [9], Йерксем, Додсоном [цит. по: 8], Х. Хекхаузенем [11]. Важными для нас являются следующие из них: знание результатов деятельности, степень приближения к цели (эффект «конечного порыва»), понимание смысла данного задания, свобода действий, творчество, интенсивность эмоций. Т. Брайан [1], А.Н. Николаевым [7], М.В. Шустовой [14]

и др. выделены мотивы профессиональной деятельности студентов, сформулированы принципы мотивации. Определены условия формирования профессиональных мотивов студентов (совместная продуктивная деятельность, создание благоприятного творческого микроклимата и др.) [13], стадии процесса формирования и реализации мотива [5; 12]. Необходимость формирования психологических мотивов и профессиональная поддержка при подготовке педагогических кадров для преподавания ОРКСЭ обоснована С.Г. Тимченко [10]. В своем исследовании мы учитывали такие мотивы как осознание ценностей педагогической деятельности; желание учить и воспитывать детей младшего школьного возраста; стремление достичь более высокого уровня профессиональных знаний и умений; потребность в самосовершенствовании и саморазвитии в профессии; волевая активность, которая выражается в способности преодолевать трудности в процессе формирования профессиональной компетентности. К сожалению, проведенные изыскания не дают ответа на вопросы, связанные с мотивированием будущих учителей на преподавание учебных предметов духовно-нравственной направленности, к которым относится комплексный курс ОРКСЭ.

Нашей целью является выявление отношения будущих учителей начальных классов к духовно-нравственному воспитанию личности в целом, к преподаванию ОРКСЭ в школе в частности; мотивов преподавания и выбора модуля ОРКСЭ; факторов отрицательного отношения студентов к преподаванию данной дисциплины; определение содержательного наполнения основных мотивов преподавания, которые важно сформировать у будущих педагогов.

Материалы и методы

Проведен опрос студентов, изучивших дисциплину «Основы духовно-нравственного воспитания» и дисциплины по выбору «Основы мировых религиозных культур», «Основы светской этики», «Воспитательные аспекты преподавания основ мировых религиозных культур» и «Воспитательные аспекты преподавания основ светской этики» на базе факультета подготовки учителей начальных классов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Выборка составила 156 человек (86,6% от числа студентов, изучивших данные дисциплины). 44,8 % из них изучали первую и третью дисциплины, 55,2 % – вторую и четвертую. Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе использовался метод ранжирования, целью которого было определение наиболее значимых мотивов к осуществлению духовно-нравственного воспитания младших школьников. На втором этапе исследования студентам было предложено ответить на вопросы анкеты. Среди них: «Считаете ли Вы необходимым изучать основы мировых религиозных культур в начальной школе?», «Каково, на Ваш взгляд, предназначение данной дисциплины?», «Как Вы относитесь к участию представителей традиционных для РФ религий в реализации курса ОРКСЭ?», «Если бы у Вас был выбор, какой модуль ОРКСЭ Вы бы выбрали для преподавания в школе?» и др. Часть ответов фиксировалась словами «да», «нет», «не знаю», часть – на основе выбора одного или нескольких вариантов ответа, а некоторые – в виде высказываний в свободной форме.

Результаты исследования

Анализ результатов, полученных в ходе исследования, представим в виде таблиц и рисунков, прокомментируем их и сделаем выводы.

Таблица 1

Оценка стремления будущих педагогов к деятельности по духовно-нравственному воспитанию школьников (в %)

Стремление к деятельности по духовно-нравственному воспитанию	в %
Сформировано	53,7
Скорее да, чем нет	31,2
Скорее нет, чем да или нет	14,8

Результаты анкетирования свидетельствуют о желании преобладающего большинства студентов (84,9%) осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся. Однако, анализируя ответы студентов на вопросы второй анкеты, мы выяснили, что около четверти респондентов (23,7%) выразили свое нежелание преподавать ОРКСЭ.

Полученные данные позволяют констатировать тот факт, что 56,4% будущих учителей начальных классов считают необходимым изучать основы мировых религиозных культур младшими школьниками. 12,8% из них затруднились выразить свою позицию, 30,8% решительно ответили «нет». Полученные результаты свидетельствуют о недостаточном, на наш взгляд, понимании предназначения данной дисциплины. Как показали ответы на последующие вопросы, почти все студенты не выделяют главную цель учебной дисциплины, а именно: воспитание на отечественных духовно-нравственных традициях, к тому же часть из них видит только религиозную направленность этого курса.

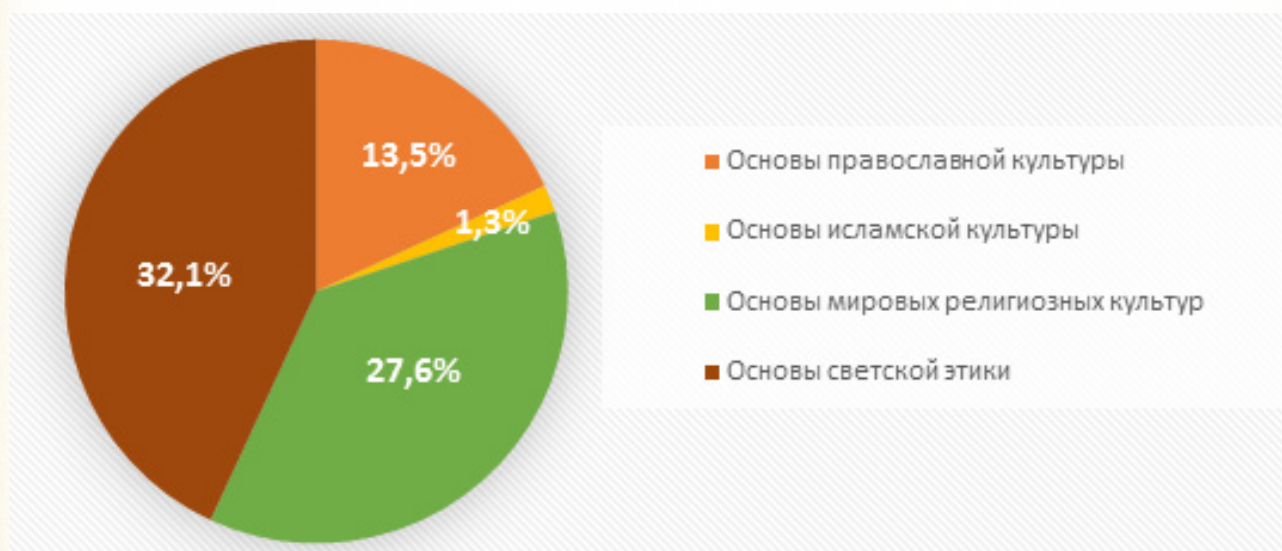


Рисунок 1 Выбор будущими педагогами модуля ОРКСЭ

Студенты сделали выбор предпочитаемого модуля: 32,1% из них хотят преподавать основы светской этики, 27,6% – основы мировых религиозных культур, 13,5% – основы православной культуры, 1,2% – основы исламской культуры, 1,9% – основы буддийской культуры (см. рис. 1).



Рисунок 2 Мотивы выбора будущими учителями модуля ОРКСЭ

Выбор модуля студенты обосновали своим вероисповеданием (19,8%), компетентностью в преподавании выбранного модуля (41%). В то же время 11% опрошенных не знают основ ни одной из перечисленных религий. Почти три четверти опрошенных студентов (73,6%) проявили стремление достичь более высокий уровень компетентности в вопросах религиозных культур (считают, что им необходимо изучить основы мировых религиозных культур). Отрицательный ответ дали 11,5% респондентов, 12,8% затруднились ответить.

23,7% будущих учителей считают, что данный курс не должен преподавать учитель (см. рис. 2).



Рисунок 3 Представления будущих учителей о цели курса ОРКСЭ

Предназначение ОРКСЭ как учебной дисциплины будущие учителя видят:

- в принуждении детей к вере в Бога – 7,7%;
- в воспитании обучающихся на отечественных духовно-нравственных традициях – 12,8%;
- в информировании обучающихся об основных особенностях традиционных религий России – 34%;
- в воспитании культуры поведения на основе знания этических норм – 41%.

Незначительное количество студентов (4,5%) дали свои варианты ответов: предназначение ОРКСЭ как учебной дисциплины видится в изучении детьми разных религий и их особенностей; максимальном информировании школьников, с целью предоставления им в дальнейшем свободы выбора религии; воспитании толерантности в отношении представителей иных конфессий, общение с этими людьми, с учетом этих особенности; формировании представлений о различных религиозных культурах, а не навязывание одной конкретной культуры.

Представления студентов о предназначении вышеназванной учебной дисциплины, на наш взгляд, связаны с выявленными факторами их отрицательного отношения к преподаванию основ религиозных культур.

По их мнению, ОРКСЭ в школе могут преподавать представители традиционных для России религиозных объединений. Из ответов респондентов следует, что 68,6% студентов положительно относятся к этому, поскольку общение с представителями религиозных объединений всегда интеллектуально и духовно обогащает как детей, так и учителя. 31,4% опрошенных негативно относятся к участию представителей религиозных объединений, обосновывая свою позицию нарушением светского характера образования в российской школе.

Таблица 2

Мотивы деятельности студентов по духовно-нравственному воспитанию школьников (в баллах)

№	Мотивы деятельности студентов	Средний балл
1.	понимание духовности как видового признака человека	2,1
2.	интерес к внутреннему миру своих воспитанников	3,8
3.	ценностные установки личности будущего педагога (обеспечение права воспитанника на личностное самоопределение, необходимость принятия ребенка таким, каков он есть)	3,6
4.	интерес к различным видам педагогической деятельности (исследовательской, конструктивной, творческой и др.)	3,6

Ответы респондентов на вопрос о мотивах участия будущих учителей в духовно-нравственном воспитании детей свидетельствуют о более сформированных ценностных установках. Каждый из предполагаемых мотивов, которым могут руководствоваться студенты, предлагалось оценить по пятибалльной системе, а затем высчитывался средний балл. Наибольший средний балл (3,8) получил мотив интереса к внутреннему миру своих воспитанников как мотив включения в деятельность по духовно-нравственному воспитанию. Следует отметить, что он проявлялся и в процессе наблюдения и беседы со студентами-участниками научно-исследовательской работы. Полученные ими в ходе исследования данные об особенностях развития ценностно-смысловой сферы личности младшего школьника стимулировало большинство студентов к проектированию и реализации программ и мероприятий по духовно-нравственному воспитанию. Заметим, что содержание многих учебников по основам мировых религиозных культур ориентировано на разные вопросы и задания, требующие глубоких размышлений младших школьников. Примером таких вопросов могут служить следующие: «Какой мир труднее изменить – внешний или внутренний?», «Зачем нужно преодолевать зависть? Что помогает в борьбе с ней?», «Есть полушуточное определение человека: «Человек – это животное, умеющее краснеть». Объясните его» и др. Если учитель ви-

дит предназначение курса ОРКСЭ не только в информировании обучающихся об особенностях мировых религий, но и в духовно-нравственном развитии их личности, обсуждение подобных вопросов приведет к открытию ими удивительных возможностей младших школьников в развитии ценностно-смысловой сферы личности. На втором месте по значимости находятся два мотива: обеспечение права воспитанника на личностное самоопределение и необходимость принятия ребенка таким, каков он есть.

Обсуждение результатов

Результаты исследования показали, что студенты, выразившие желание преподавать ОРКСЭ, руководствуются в своей профессиональной деятельности такими мотивами, как осознание ценности и предназначения учебной дисциплины ОРКСЭ, стремление достичь более высокого уровня профессиональной компетентности в области преподаваемой дисциплины, интерес к внутреннему миру своих воспитанников. В то же время у них отсутствуют такие мотивы, как желание осуществлять духовно-нравственное воспитание детей на уроках ОРКСЭ (что приведет к реализации только обучающей функции учебного процесса на соответствующих уроках) и стремление преодолевать трудности при решении проблем, связанных с развитием ценностно-смысловой сферы личности ребенка.

Проведенное нами исследование позволило содержательно наполнить структуру мотива, представленную в работах Е.П. Ильина, относительно преподавания основ религиозных культур и светской этики. Потребностный блок мотивов преподавания ОРКСЭ включает такие социальные потребности, как потребность в чувстве компетентности и потребность в возможности выбора своей позиции. Биологические потребности в данном случае выявлены не были. Блок «внутреннего фильтра» содержит интерес (к одному из модулей ОРКСЭ, внутреннему миру своих воспитанников), нравственный контроль (ценностные установки личности будущего педагога, среди которых право воспитанника на личностное самоопределение; принятие ребенка таким, каков он есть; позитивное отношение к необходимости изучения младшими школьниками основ именно религиозной культуры), оценка внешней ситуации (уверенность в необходимости и эффективности духовно-нравственного воспитания детей). Целевой блок – мотив преподавания ОРКСЭ связан с пониманием будущими учителями предназначения этой учебной дисциплины: стремление воспитывать младших школьников на отечественных духовно-нравственных традициях; информировать обучающихся об основных особенностях традиционных религий России; воспитывать культуру поведения на основе знания этических норм.

Практическое применение в полученных результатов исследования мы видим в корректировке содержания рабочих программ дисциплин, обеспечивающих мотивирование молодых специалистов на преподавание ОРКСЭ, и усилении акцента на проблемно-поисковых технологиях обучения. Наше исследование еще раз подтвердило положение С.Л. Рубинштейна о зависимости формирования мотива от осознания и отношения субъекта к цели, которая встает перед человеком. В связи с этим в содержании программы необходимо интегрировать дидактические единицы, раскрывающие цели преподаваемого учебного предмета, и результаты изучения ценностно-смысловой сферы личности младшего школьника. Это позволит студентам понять и принять основное назначение ОРКСЭ – воспитание на духовно-нравственных традициях народов России.

Следующая рекомендация связана с аксиологизацией педагогического образования и активизацией процессов смыслообразования. Не все студенты понимают значение того или иного задания в тексте учебников ОРКСЭ для личностного развития ребенка, зачастую не имея опыта размышления над ними, забывая о важности не только предметных, но и личностных образовательных результатов. Знание и осмысление ожидаемых результатов деятельности являются важным психологическим фактором, влияющим на силу мотивации. Этот вывод требует усилить в программе акцент не только на их определение в государственном образовательном стандарте, в нашем случае начального образования, но и предусмотреть их декомпозицию в соответствии с изучаемыми темами.

Ощущение своей некомпетентности в вопросах религиозной культуры является важной причиной нежелания будущих учителей преподавать ОРКСЭ. Нам видится, что нивелировать этот фактор можно не столько увеличением объема и времени изучения самими студентами ее содержания, сколько переходом от репродуктивных методов преподавания, безусловно, необходимых при освоении большого объема информации, к проблемно-поисковым методам, которые позволят будущим учителям активизировать процессы смыслообразования и уменьшить свою неуверенность.

На наш взгляд, необходимо в рамках подготовки студентов к преподаванию курса ОРКСЭ организовывать встречи с представителями традиционных конфессий, в ходе которых будущие учителя будут иметь возможность получить ответы на интересующие их вопросы.

Одним из факторов, влияющих на силу мотивации является творчество. Поэтому считаем необходимым, акцентировать внимание студентов на творческий подход к проектированию уроков ОРКСЭ. Творчество может заключаться как в построении хода всего урока, так и в подборе творческих заданий, обеспечивающих деятельностный характер обучения.

Заключение

Исследование проблемы мотивирования будущих учителей к духовно-нравственному воспитанию младших школьников (в частности к преподаванию курса ОРКСЭ) демонстрирует стремление студентов к осуществлению процесса духовно-нравственного воспитания младших школьников в целом, но подтверждает наличие слабой мотивации к преподаванию курса ОРКСЭ в школе. Характеристика основных блоков мотивов преподавания ОРКСЭ побудила нас осуществить корректировку содержания рабочих программ дисциплин, направленных на подготовку молодых специалистов к преподаванию ОРКСЭ в школе. В содержание программы интегрированы дидактические единицы, раскрывающие цели преподаваемого учебного предмета и результаты изучения ценностно-смысловой сферы личности младшего школьника. Сделан акцент не только на определение ожидаемых результатов изучения курса ОРКСЭ в государственном образовательном стандарте начального образования, но и предусмотрена их декомпозиция в соответствии с изучаемыми темами. В процесс изучения дисциплин по подготовке студентов к преподаванию ОРКСЭ внесены следующие изменения: проведены встречи с представителями традиционных конфессий, усвоение нового материала построено на основе проблемно-поисковых методов обучения, при проектировании уроков ОРКСЭ студенты включены в групповую деятельность по разработке творческих заданий для детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брайан Т. Мотивация. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 126 с.
2. Виноградова Н.Ф. Преподавание курса «Основы религиозных культур и светской этики» в начальной школе // Начальное образование. 2015. Том 3. № 4. С. 41-44.
3. Грант Х. Психология мотивации: как глубинные установки влияют на наши желания и поступки. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 260 с.
4. Грогалева О. Ю. Психология мотивации. Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2015. 126 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 152 с.
6. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М.: ЧеРо, 2006. С. 57–65.
7. Николаев А.Н. Методика оценки мотивов педагогической деятельности и процедура ее разработки // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2017. № 6. С. 178-183.
8. Раудис Ш. Закон Йеркса-Додсона: связь между стимулированием и успешностью научения // Вопросы психологии. 2008. № 3. С. 119-126.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 720 с.
10. Тимченко С.Г. О факторах готовности педагогов к преподаванию ОПК. Куремяэ, Эстония. 2017. С. 293-300.
11. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. 406 с.; Т. 2. 391 с.
12. Шевченко Н.Н. Формирование ценностно-мотивационного отношения будущего учителя к профессиональной деятельности в контексте непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2018. № 4 (24). С. 33-45.
13. Шитякова Н.П. Концепция и система подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников: дисс. ... д-ра пед. наук. Уфа, 2007. 358 с.
14. Шустова М.В. Формирование мотивов профессиональной деятельности у студентов педагогического вуза. Ишим, 2013. С. 14-17.
15. Arthur V. Markman and Brian H. Ross The Psychology of Learning and Motivation. Academic Press. 2006. Volume 47. 288 с.
16. Gusakova Victoria O. The Basics of religious cultures and secular ethics in lifelong education: specifics of the new course // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2012. №1 (eng). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-basics-of-religious-cultures-and-secular-ethics-in-lifelong-education-specifics-of-the-new-course> (дата обращения: 28.09.2019).
17. Deci E. L., Ryan R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 2000, vol. 11.
18. Anouke Bakx, Maaike Koopman, Judith de Kruijf & Perry den Brok. Primary school pupils' views of characteristics of good primary school teachers: an exploratory, open approach for investigating pupils' perceptions, Teachers and Teaching, 2015, vol. 21:5, pp. 543-564, DOI: 10.1080/13540602.2014.995477
19. María Brígido, Ana Belen Borrachero, Maria Luisa Bermejo & Vicente Mellado. Prospective primary teachers' self-efficacy and emotions in science teaching, European Journal of Teacher Education, 2013, vol, 36:2, pp. 200-217, DOI: 10.1080/02619768.2012.686993
20. Sanja Tatalović Vorkapić, Renata Čepić & Ivana Šekulja. Are There Any Differences in Personality Traits and Life Satisfaction Between Future Preschool and Primary School Teachers? Journal of Research in Childhood Education, 2016, vol. 30:3, pp. 361-373, DOI: 10.1080/02568543.2016.1179236

REFERENCES

1. Brian T. Motivation. Moscow, Mannaya, Ivanov and Ferber, 2014. 126 p. (In Russ.)
2. Vinogradova N.F. Teaching the course "Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics" in elementary school. Primary Education, 2015, vol. 3, no. 4, pp. 41-44. (In Russ.)
3. Grant H. Psychology of motivation: how deep attitudes affect our desires and actions. Moscow, Mann, Ivanov and Ferber, 2014. 260 p. (In Russ.)
4. Grogoleva O. Yu. Psychology of motivation. Omsk: Omsk State University named after F.M. Dostoevsky, 2015, 126 p. (In Russ.)
5. Ilyin E.P. Motivation and motives. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2000. 152 p. (In Russ.)
6. Leontiev A.N. Needs, motives, emotions. Moscow, CheRo Publ., 2006, pp. 57–65. (In Russ.)
7. Nikolaev A.N. Methodology for assessing the motives of pedagogical activity and the procedure for its development. Bulletin of the Pskov State University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences, 2017, no. 6, pp. 178-183. (In Russ.)

8. Raudis S. Yerks-Dodson law: the relationship between stimulation and the success of learning. *Voprosy Psychologii*, 2008, no. 3, pp. 119-126. (In Russ.)
9. Rubinstein S.L. *Fundamentals of General Psychology*. Saint-Petersburg, Peter Publ., 1999. 720 p. (In Russ.)
10. Timchenko S.G. On the factors of readiness of teachers to teach the defense industry. Kuremäe, Estonia. 2017, pp 293-300. (In Russ.)
11. Hekhausen X. *Motivation and activity: in 2 volumes*. Moscow, Pedagogy Publ., 1986, vol. 1. 406 p. ; vol. 2. 391 p. (In Russ.)
12. Shevchenko N.N. The formation of the value-motivational attitude of the future teacher to professional activities in the context of continuing education. *Continuing Education: XXI Century*, 2018, no 4 (24), pp. 33-45. (In Russ.)
13. Shityakova N.P. The concept and system of preparing a future teacher for the spiritual and moral education of schoolchildren: Diss. Dr Ped. Sci., Ufa, 2007. 358 p. (In Russ.)
14. Shustova M.V. The formation of motives for professional activity of students of a pedagogical university. Ishim, 2013, pp. 14-17. (In Russ.)
15. Arthur B. Markman and Brian H. Ross *The Psychology of Learning and Motivation*. Academic Press, 2006, vol. 47. 288 p.
16. Gusakova Victoria O. The Basics of religious cultures and secular ethics in lifelong education: specifics of the new course. *Lifelong Learning: Continuing Education for Sustainable Development*, 2012, no. 1 (eng). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-basics-of-religious-cultures-and-secular-ethics-in-lifelong-education-specifics-of-the-new-course> (accessed 28 September 2019).
17. Deci E. L., Ryan R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 2000, vol. 11.
18. Anouke Bakx, Maaike Koopman, Judith de Kruijf & Perry den Brok. Primary school pupils' views of characteristics of good primary school teachers: an exploratory, open approach for investigating pupils' perceptions. *Teachers and Teaching*, 2015, vol. 21:5, pp. 543-564, DOI: 10.1080/13540602.2014.995477
19. María Brígido, Ana Belen Borrachero, Maria Luisa Bermejo & Vicente Mellado. Prospective primary teachers' self-efficacy and emotions in science teaching. *European Journal of Teacher Education*, 2013, vol, 36:2, pp. 200-217, DOI: 10.1080/02619768.2012.686993
20. Sanja Tatalović Vorkapić, Renata Čepić & Ivana Šekulja. Are There Any Differences in Personality Traits and Life Satisfaction Between Future Preschool and Primary School Teachers? *Journal of Research in Childhood Education*, 2016, vol. 30:3, pp. 361-373, DOI: 10.1080/02568543.2016.1179236

Информация об авторах

Шитякова Наталья Павловна

(Россия, г. Челябинск)

Доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, психологии и предметных методик

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
E-mail: shityakovanp@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0002-1015-5896

Верховых Ирина Валерьевна

(Россия, г. Челябинск)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
E-mail: verhovihiv@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0003-4799-9985

Забродина Инга Викторовна

(Россия, г. Челябинск)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
E-mail: zabrodinaiv@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0003-0885-9461

Information about the authors

Natalya P. Shityakova

(Russia, Chelyabinsk)

Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Subject Techniques

South Ural State University for the Humanities and Education
E-mail: shityakovanp@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0002-1015-5896

Irina V. Verkhovykh

(Russia, Chelyabinsk)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Subject Techniques

South Ural State University for the Humanities and Education
E-mail: verhovihiv@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0003-4799-9985

Inga V. Zabrodina

(Russia, Chelyabinsk)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Subject Techniques

South Ural State University for the Humanities and Education
E-mail: zabrodinaiv@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0003-0885-9461



Г. А. АГАРКОВ, Д. Г. САНДЛЕР, А. Е. СУДАКОВА, А. Д. СУЩЕНКО

Дифференциация университетов по уровню доходов профессорско-преподавательского состава: связь с качеством образования и научной результативностью

Весомым показателем оценки эффективности деятельности российских вузов является отношение заработной платы профессорско-преподавательского состава (далее – ППС) к средней заработной плате в соответствующем регионе. Актуальность темы состоит в том, чтобы получить объективную картину многообразия российских высших учебных заведений, определяющую принципы их дальнейшей кооперации и концентрации человеческих ресурсов (преподавателей, студентов) в тех вузах, где заработные платы выше средней по региону. Проблема исследования заключается в выявлении факторов дифференциации вузов, влияющих на формирование их типов с учетом уровня заработных плат ППС и направленности вузов (их ориентаций на образовательную или исследовательскую активность).

Исследование проведено на базе данных Мониторинга эффективности деятельности вузов образовательных организаций высшего образования вузов РФ (за 2017 г.). Обработано 769 кейсов вузов без учета филиальной сети с учетом их значений по 17 индикаторам формальной и неформальной дифференциации. Применялись методы факторного анализа, классификации, однофакторного дисперсионного анализа.

Сравнительный анализ кейсов вузов показал, что в 74% вузов преподаватели финансово успешны, а в 26% – неуспешны. Выявлено, что вузы, делающие ставку на научные разработки (значимость фактора = 0,696) и исследования (значимость фактора = 0,642), оказываются одновременно «умными» и «богатыми». Обучающие вузы в современных реалиях могут быть «богатыми», если имеют существенный задел в публикационной активности (значимость фактора = 0,322), при этом не предъявляя жестких требований к исследовательской активности всем преподавателям.

Полученные результаты дали основания для совершенствования ориентиров образовательной, научно-исследовательской экосистемы на уровне отдельных регионов и балансировки инструментов управления вузами с учетом их сильных сторон (образование, наука), что позволит выбирать стратегии, усиливающие экономический рост конкретных вузов, кадровый потенциал региона в целом.

Ключевые слова: классификация вузов; институциональное многообразие; формальная, неформальная, вертикальная, горизонтальная дифференциация вузов; высшее образование

Ссылка для цитирования:

Агарков Г. А., Сандлер Д. Г., Судакова А. Е., Сущенко А. Д. Дифференциация университетов по уровню доходов профессорско-преподавательского состава: связь с качеством образования и научной результативностью // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 456-472. doi: 10.32744/pse.2019.6.38



G. A. AGARKOV, D. G. SANDLER, A. E. SUDAKOVA, A. D. SUSHCHENKO

Differentiation of universities by the level of teaching staff income: correlation with the quality of education and research productivity

A significant indicator for assessing the Russian universities' performance is the ratio of teaching staff income to the regional average.

The study allows obtaining an objective picture of the diversity of Russian higher education institutions that determines the principles of their further cooperation and concentration of human resources (teachers, students) in those universities where salaries are above the regional average.

The research problem is to identify the factors of differentiation of universities' differentiation that have a decisive effect on their type, taking into account the level of teaching staff income and the orientation of universities (focus on educational or research activity).

The authors analyze the cases of 769 universities included in the 2017 database for monitoring the Russian Federation universities' performance.

To process the obtained data, the methods of factor analysis, classification, and single-factor analysis of variance were used.

A comparative analysis of university cases showed that 74% of universities teaching staff members are financially successful, and in 26% – unsuccessful. The universities that focus on research (factor significance = 0.696) and scientific (factor significance = 0.642) developments are both "smart" and "rich". The institutions that focus on education can be "rich" in modern realities if they have a significant capacity in terms of publishing activity (factor significance = 0.322) without imposing strict requirements on participation in research for all teaching staff members.

The results of the study have practical implications for improving the educational and research ecosystem benchmarks at the level of individual regions based on balancing university management tools taking into account their strengths (education, research), which will allow choosing strategies to enhance the economic growth of specific universities and to increase the human potential of the region as a whole.

Key words: classification of universities; institutional diversity, formal, informal, vertical; horizontal differentiation of universities; higher education

For Reference:

Agarkov, G. A., Sandler, D. G., Sudakova, A. E., & Sushchenko, A. D. (2019). Differentiation of universities by the level of teaching staff income: correlation with the quality of education and research productivity. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 456-472. doi: 10.32744/pse.2019.6.38

Введение

В современных условиях развития системы высшего образования меняются принципы дифференциации вузов на основе их статуса, ориентаций на региональные либо международные рынки образовательных услуг, а также приоритетов, определяющих направленность вуза (обучающий, научно-исследовательский).

Во-первых, возрастает неопределенность экономической модели финансирования вузов: значительной части вузов присвоена автономность, они вынуждены самостоятельно осуществлять поиск новых источников финансирования. С ростом репутации ведущих вузов на глобальном рынке образовательных услуг должна повышаться и заработная плата преподавателей и научных сотрудников, что сильно увеличивает расходы университета, к тому же возникают издержки на привлеченных специалистов.

Во-вторых, по-прежнему, в основе финансирования большинства вузов лежит механизм распределения средств с учетом количества студентов, обучающихся в вузе. Вузы, не относящиеся к ведущим, зачастую выбирают самый простой вариант, снижая селективность приема абитуриентов на бюджетные места и демпингуя на рынке контрактного обучения для удержания количественных показателей набора студентов, что все более склоняет их стратегию развития к типу бакалаврского «обучающего» университета.

Своей задачей в проведении данного исследования мы ставим систематизацию многообразия российских высших учебных заведений и их дифференциацию, выявление связи между направленностью деятельности вузов и уровнем заработной платы ППС.

Выявление типов дифференциации вузов является, с одной стороны, инструментом оценки конкурентных преимуществ университета и поиска путей достижения эталонных значений ключевых для университета показателей, а, с другой стороны, тот или иной тип вуза привлекает к взаимодействию различных заинтересованных лиц. Важный момент в вопросах дифференциации – это выявление типов вузов и специфики их неформальной (горизонтальной и вертикальной) дифференциации. Актуальность проблемы обосновывается тем, что в условиях решения задач международной конкурентоспособности могут остаться без работающей модели деятельности региональные вузы.

Обзор литературы

Российская система образования на протяжении многих лет (или даже столетий) функционировала в рамках нерыночной системы экономики, однако с принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29 декабря 2012 года механизмы дифференциации вузов стали очевидны, в том числе, определена приоритетность высших учебных заведений в вопросах государственного финансирования.

Для формирования типологии российских вузов с учетом заработных плат ППС необходим анализ ключевых для различных групп вузов параметров дифференциации, что предопределяет взаимоотношения со стейкхолдерами в каждой из ниш.

В системе образования базовые принципы, исходя из подхода, базирующегося на рассмотрении интересов стейкхолдеров, разработаны Бертоном Р. Кларком. Введенный им треугольник координации [1, с. 143] позволяет рассматривать происходя-

щие изменения масштабов и структуры системы высшего образования как результат взаимодействия и постоянно меняющихся степеней влияния трех основных властных групп, участвующих в управлении – государства, рынка и академического сообщества.

Специфика «институциональной дифференциации в той или иной образовательной системе определяется сложившимся в ней подходом к организации двух основных функций – преподавания и исследований» [2, с. 111]. В этой связи укрупненно можно выделить два типа вузов с учетом их направленности: (1) «обучающие»; (2) «исследовательские» [3, с. 62–63].

Но стоит отметить, что нет четких и однозначных параметров отнесения вуза к образовательному или исследовательскому типу. Так в широкомасштабном исследовании, проводимом Институтом Карнеги, представлена классификация высших учебных заведений по уровню подготовки кадров. В качестве одной из групп выделены университеты, занятые подготовкой докторов наук. Для отнесения вуза к этой группе оценивалась интенсивность исследовательской деятельности. Показатель используется в денежных единицах: расходы на научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы (далее – НИОКР), полученные стипендии и количество присвоенных степеней доктора наук [5]. Другой пример отнесения вуза к исследовательскому типу можно наблюдать в международном рейтинге ARWU, оценивающем только исследовательскую составляющую вузов. В нем одним из ключевых критериев оценивания является наличие в вузе лауреатов международных научных премий (Нобелевские и Филдовские лауреаты).

Е. А. Князев, Н. В. Дрантусова отмечают, что с «развитием массового высшего образования вузам стало сложно выполнять взятые на себя обязательства по интеграции исследований в образовательный процесс одновременно по широкому спектру направлений подготовки и для постоянно растущего контингента студентов» [2, с. 111]. В этой связи стала формироваться еще одна институциональная категория университетов: элитные и массовые. Понятия «элитное», «массовое» и «универсальное» высшее образование ввел американский социолог в области образования М. Троу [4, с. 1]. М. Троу отмечал, что для элитного образования характерен акцент на исследовательской деятельности, высоком интеллектуальном уровне обучающихся, а при массовом образовании исследовательская деятельность весьма ограничена.

К факторам, определяющим университеты мирового класса, как отмечают зарубежные и российские исследователи, относятся: высококвалифицированный профессорско-преподавательский коллектив, ценности академического превосходства, удержание ведущих российских ученых, привлечение зарубежных ученых, прорывные исследования, высокое качество образовательного процесса, интернациональный контингент талантливых студентов, активное привлечение государственных и негосударственных источников финансирования, стратегически зрелые структуры управления (административное управление, студенческое самоуправление), а также хорошее техническое оснащение образовательного [6, с. 5–8; 7, с. 765–768] и исследовательского процессов [8, с. 61–74].

В основе дифференциации вузов находится два направления:

- формальная дифференциация по территориальному признаку (например, в российской практике – столичные и региональные вузы; вузы восточной и западной Германии [9, с. 604]) и на основе законодательства в странах, регламентирующих функционирование системы высшего образования;
- неформальная.

Вертикальная дифференциация вузов представляется посредством их классификации на основе критериев – профиль и миссия вуза (классификации Карнеги и U-Map), которая носит описательный характер. При этом не предоставляется информация о том, насколько эффективно вузы осуществляют свою деятельность [10, с. 45].

Для развития институциональных единиц часто применяется вертикальная дифференциация вузов, когда используется их ранжирование, дающее вузу статус относительно других вузов в рамках национального или международного рынка образовательных услуг высшего образования. Рейтингование вузов с целью признания их мирового лидерства приводит к резко вертикальной дифференциации. В такой ситуации, например, находятся вузы Китая, Германии, России, поскольку именно вузы этих стран входят в список лучших университетов мира. В современных реалиях, когда для вузов на первый план становится репутация в академическом сообществе, считается, что страна занимает сильные позиции в развитии науки, если ее университетам удалось занять высокие позиции в мировых рейтингах. Если подобная дифференциация будет в полной мере ориентиром для финансирования, ресурсы сосредоточатся в руках узкого круга вузов-бэнчмарков международного уровня. Такая ситуация может привести к тому, что иные вузы национальной образовательной системы не смогут выполнять важные для экономики страны и (или) региона функции, как например подготовка специалистов, в которых нуждается экономика. С целью недопущения такой ситуации Европейская комиссия поддержала создание многогранговой системы сравнения эффективности университетов [11, с. 87–103]. Научный совет Германии, осознавая риски принятия программы превосходства (аналог российского Проекта «5-100»), заостряет внимание на необходимости мер модернизации высшего образования, направленных на стимулирование горизонтального многообразия и обеспечение качества исследований не только в небольшой группе ведущих университетов, но и в других региональных вузах [12, с. 26–27].

Следует отметить, что есть ряд дискуссионных вопросов в оценке различий между вертикальной и горизонтальной дифференциацией. Например, Институт Карнеги, представляя горизонтальную дифференциацию вузов, оперирует успешностью их научной деятельности. Аналогичное деление представлено в работе Дж. Виссема [3, с. 62], где выделяется в качестве ключевой характеристики исследовательских вузов интенсивность работы. Интенсивность работы вузов выступает в качестве критерия горизонтальной дифференциации. Однако в статье Е. А. Князева, Н. В. Дрантусовой среди прочих признаков вертикальной дифференциации выделено качество работы вузов, что чаще является предметом горизонтальной дифференциации [10, с. 45].

Анализ литературы показывает, что критерии различий между вертикальной и горизонтальной дифференциацией размыты, и при вертикальном ранжировании используют горизонтальные классификации.

Рассматривая практику развития системы отечественного высшего образования, ее дифференциацию, можно сделать вывод, что существующие инструменты направлены на вертикальное ранжирование (мониторинг эффективности образовательных организаций высшего образования; процедура аккредитации вузов; методики международных и российских рейтинговых агентств).

Общепризнанной среди целевых аудиторий и применимой для большинства российских вузов методикой является Мониторинг эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования РФ (далее – Мониторинг). Поэтому именно его данные мы используем в дальнейшем анализе. Как правило, в наиболее

успешных вузах, получивших высокий балл по оцениваемым параметрам Мониторинга, выше вероятность предоставления ППС более высокой заработной платы, конкурентоспособной в регионе. При этом финансовое обеспечение вузов по заработной плате сильно дифференцировано по регионам в зависимости от численности студентов и ППС [13, с. 52].

Возвращаясь к характеристике горизонтальной дифференциации, отметим, что академическое сообщество является ядром любого университета.

Зарубежные исследователи Л. Рамбли, И. Пачеко, Ф. Альтбах отмечают, что академические работники стараются увеличить свою заработную плату за счет дохода от дополнительной нагрузки, исследовательской деятельности, преподавания в нескольких местах, административной работы [14, с. 9–10]. В то же время «несмотря на растущий сегмент высшего образования за счет повсеместного ажиотажа на него (рост набора студентов, рост числа студентов в аудитории), престиж и ценность преподавателя чаще всего измеряется через его исследовательскую продуктивность и значительно реже через качество его преподавания» [14]. Как следствие, преподаватели, работающие в российских вузах с сильной исследовательской составляющей, получают заработную плату выше тех, кто занят только образовательной деятельностью. В дополнение к нашему предположению имеются данные по вузам Германии: финансирование в пересчете на 1 НПР между первой десяткой ведущих вузов и следующими за ними университетами среднего уровня различается менее, чем в 2 раза. При этом первая десятка вузов сосредотачивает более 30% финансирования фондов Немецкой исследовательской ассоциации, а последующие – около 10%. Такой разрыв в заработной плате свидетельствует не о жесткой, а об умеренной дифференциации.

В рамках международного сравнительного исследования заработных плат академического сообщества выявлено, что «заработная плата сама по себе не отражает ситуацию с доходами в академической профессии, вознаграждение в этой сфере должно пониматься более широко» [14, с. 5]. В результате исследований [14; 15] выявлены факторы, определяющие размер заработной платы профессуры. Выделим только те, которые в большей степени дискуссионны и имеют отношение к горизонтальной дифференциации:

- заработная плата ППС формируется на основе зарплатной сетки;
- доплата за исследовательскую деятельность.

В практике западных университетов наблюдается «раскол внутри профессии, все чаще правительство страны и руководство вузов придерживаются гумбольдтовских идеалов интеграции исследований и преподавания: одни преподаватели в основном занимаются преподавательской деятельностью, а другие – большую часть времени исследованиями» [16, с. 324]. В российских вузах большинство преподавателей вынуждены совмещать преподавание с научной деятельностью, от чего снижается их научная продуктивность в роли ученых. В этом смысле горизонтальная дифференциация тесно связана с вертикальной в части того, что через исследовательскую активность определяется статус вуза с точки зрения реализации им национальных приоритетов, например, в России - Проект «5-100», в Китае – Проекты «211» и «985». При этом вузы-участники этих проектов в основном относятся к исследовательскому типу. Без передовых исследований и научных разработок крайне сложно повысить международную репутацию образовательной организации.

Схожая классификация детерминант академической эффективности на основе анализа 40 работ зарубежных авторов представлена в исследовании М. Райема (Кана-

да) [17, с. 604–606], который среди ключевых показателей выделяет размер привлеченного финансирования и научную продуктивность (количество и качество статей). В меньшей степени отмечены качественные характеристики образовательного процесса: соотношение студентов и преподавателей, уровень знаний студентов.

Таким образом, к ключевым факторам, влияющим на уровень заработной платы ППС, относятся, во-первых, те, которые связаны с человеческим потенциалом сотрудника, во-вторых, формальные параметры вуза, в котором он трудоустроен. При этом специфика горизонтальной дифференциации заключается в оценке качественных характеристик, прежде всего, научно-исследовательской активности сотрудников, с которой связаны перспективы становления и развития исследовательского типа вузов как новой ступени после обучающих образовательных организаций. Чем выше конкурентоспособность профессоров и научных сотрудников, тем выше человеческий капитал образовательной организации в целом. Начиная с 2013 года, когда появился Проект «5-100», Россия активно включилась в конкуренцию за зарубежных преподавателей и научных сотрудников,

В связи с этим более детально необходимо обозначить критерии дифференциации вузов с учетом выделенных факторов, которые влияют на размер заработных плат ППС, а также тех показателей, которые измеряются в Мониторинге эффективности вузов. Формализация вопроса по дифференциации вузов обстоятельно изучена российскими исследователями Е. А. Князевым и Н. В. Дрантусовой [10, с. 44–45]. В своей работе мы опираемся на разработанную ими классификацию типов дифференциации вузов и степени проявления институционального многообразия с некоторым уточнением вертикальной и горизонтальной дифференциации. На основе измеряемых показателей Мониторинга эффективности вузов нами выделены типы дифференциации вузов.

В качестве ключевого дифференцирующего параметра выделена «заработная плата ППС» к средней по региону, являющаяся основанием для деления вузов на два типа: (1) вузы, преподаватели которых финансово успешны на региональном рынке труда (их заработные платы выше порогового значения); (2) вузы, преподаватели которых финансово неуспешны на региональном рынке труда (их заработные платы ниже порогового значения). Показатель Мониторинга: Е.5 Заработная плата ППС (пороговое значение – 150).

Формальная дифференциация вузов по территориальному признаку (федеральному округу).

Формальная дифференциация по категориям вузов, представленных в том числе в Законе «Об образовании в Российской Федерации»: (1) федеральные, (2) национальные исследовательские, (3) опорные, (4) прочие.

Неформальная дифференциация (вертикальная) по статусу вузов: (1) ведущие вузы Проекта «5-100», (2) прочие.

Неформальная дифференциация (вертикальная) с учетом отраслевой специализации образовательных организаций: (1) творческой направленности; (2) медицинской направленности; (3) спортивной направленности; (4) сельскохозяйственной направленности; (5) транспортной направленности; (6) отраслевая направленность отсутствует.

Неформальная дифференциация (вертикальная) с учетом наличия у вузов набора на образовательные услуги: (1) уровня бакалавриата, специалитета; (2) уровня магистратуры.

Неформальная дифференциация (вертикальная) с учетом численности обучающихся в вузах студентов: (1) менее 5000 студентов; (2) от 5000 до 10000 студентов;

(3) свыше 10000 студентов. Показатель Мониторинга: общая численность студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры.

Неформальная дифференциация (вертикальная) с учетом наличия набора в докторантуру для расширения среды академического сообщества и его обновления путем подготовки кадров высшей квалификации: (1) вузы, обучающие докторантов; (2) набор в докторантуру отсутствует. Показатель Мониторинга: общая численность докторантов.

Неформальная дифференциация (вертикальная) с учетом функционирования в вузе диссертационных советов: (1) вузы, имеющие диссертационные советы; (2) диссертационные советы в вузе отсутствуют. Показатель Мониторинга: число диссертационных советов.

Неформальная дифференциация (горизонтальная) по признаку соотношения студентов и преподавателей (поскольку среди российских вузов единственным, входящим в топ-100 по версии рейтингового агентства QS и занимающим 34 позицию в мире по соотношению «студент/преподаватель», является МГУ, то его показатель учитывается в качестве отправной точки, определяющей оптимальный уровень преподавательской нагрузки): (1) высокая нагрузка (т.е. выше, чем в МГУ); (2) низкая нагрузка, оптимальная. Показатель рассчитывался как отношение общей численности ППС (без внешних совместителей и работающих по договорам ГПХ) к общей численности студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры.

Неформальная дифференциация (горизонтальная), отражающая принципы Методики Минобрнауки РФ [18], определяющей финансирование вузов на основе повышающих коэффициентов нормативных затрат (свыше 70 баллов по результатам ЕГЭ – коэффициент 1,25 и более, что можно отнести к высокоселективным вузам): (1) высокоселективные (свыше 70 баллов); (2) неселективные (до 70 баллов). При этом в модели использовался показатель Мониторинга: средний балл ЕГЭ студентов, принятых на обучение по программам бакалавриата и специалитета, по всем формам обучения, чтобы оценить качество контингента, обучающегося в вузах, не только на бюджетной основе, а в совокупности.

Неформальная дифференциация (горизонтальная) с учетом средних значений доли магистрантов в российских вузах: (1) вузы с высокой долей магистрантов; (2) вузы с низкой долей магистрантов. Показатель Мониторинга: доля обучающихся по программам магистратуры в общей численности обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры.

Неформальная дифференциация (горизонтальная) с учетом наличия набора в аспирантуру для расширения среды академического сообщества и его обновления путем подготовки кадров высшей квалификации: (1) вузы с высоким уровнем набора аспирантов (в случае, если показатели выше средних значений по численности аспирантов (адъюнктов), интернов, ординаторов, ассистентов-стажеров в российских вузах); (2) вузы с низким уровнем набора аспирантов (прочие). Показатель Мониторинга: общая численность аспирантов (адъюнктов), интернов, ординаторов, ассистентов-стажеров.

Неформальная дифференциация (горизонтальная) по уровню исследовательской активности с учетом количества публикаций: (1) вузы с высокой публикационной активностью (в случае, если показатели выше средних значений по международной системе цитирования WoS и выше средней по международной системе цитирования Scopus среди российских вузов); (2) вузы с низкой публикационной активностью (прочие). Показатели Мониторинга: 2.4. число публикаций организации, индексируемых в

информационно-аналитической системе научного цитирования Web of Science, в расчете на 100 НПР; 2.5. число публикаций организации, индексируемых в информационно-аналитической системе научного цитирования Scopus, в расчете на 100 НПР.

Неформальная дифференциация (горизонтальная) по уровню исследовательской активности с учетом доходов от НИОКР (за исключением средств бюджетов бюджетной системы Российской Федерации, государственных фондов поддержки науки) в расчете на одного НПР: (1) вузы с высоким уровнем доходов от НИОКР; (2) вузы с низким уровнем доходов от НИОКР. Показатели Мониторинга: 2.10 Доходы от НИОКР (за исключением средств бюджетов бюджетной системы Российской Федерации, государственных фондов поддержки науки) в расчете на одного НПР.

Таким образом, основным исследовательским вопросом становится вопрос: какие факторы дифференциации вузов (формальной и неформальной) оказывают решающее действие на формирование тех или иных типов вузов с учетом уровня заработных плат ППС и направленности вузов (их ориентаций на обучение студентов, магистрантов, подготовку аспирантов, докторантов или на исследовательскую активность).

Материалы и методы исследования

Нами проанализирована база данных Мониторинга 2017 года, отражающих результаты деятельности вузов за 2016 год. В выборку вошли кейсы всех рейтингуемых 769 вузов. Однако в системе Мониторинга значение ключевого анализируемого признака «Заработная плата ППС» обнаружено у 713 вузов. Необходимо отметить, что с тех пор ситуация с заработными платами в университетах существенно изменилась, что связано, прежде всего, с выполнением Указов Президента России. Данные Мониторинга 2017 г. показательны, так как именно в этот период складывались подходы университетов к выполнению показателей по обеспечению уровня заработной платы ППС. Анализ данных направлен на исследование ряда важных с научной и практической точки зрения проблем.

Во-первых, необходимо выявить структуру дифференциации вузов с учетом работы в них ППС, которые относятся к финансово успешным и неуспешным. Фактически можно говорить о выделении характеристик условно «богатых» и «бедных» вузов в регионах России, поскольку академическое сообщество – основной человеческий ресурс развития вуза. Средние заработные платы ППС так или иначе отражают конкурентоспособность вуза и его позиции на национальном рынке образовательных услуг, его приоритеты относительно стратегического развития образования и науки внутри организации и того, насколько сбалансированы эти приоритеты.

Во-вторых, важно определить, какие типы вузов оказываются более конкурентными с точки зрения возможностей обеспечения заработных плат ППС, превышающих средний уровень заработной платы по экономике региона, в современных условиях рынка образовательных услуг высшего образования.

В-третьих, планируется оценить влияние дополнительных факторов, уточняющих отдельные характеристики типов вузов (методом однофакторного дисперсионного анализа): его территориальное расположение, специализацию, категорию (федеральный, научно-исследовательский, опорный), численность студентов, селективность.

В первую очередь, проведено сравнение заработных плат ППС по регионам, чтобы оценить различия в доли вузов, в которых преподаватели финансово успешны или не-

успешны (в качестве основания для деления вузов на две группы принято пороговое значение показателя «отношение средней заработной платы ППС к средней по региону» = до 150 или 150 и выше).

Таблица 1

Дифференциация заработных плат в российских вузах в разрезе по регионам*

Федеральный округ	ДФО	ПФО	СЗФО	СКФО	СФО	УФО	ЦФО	ЮФО	РФ
Средние заработные платы ППС	145	165	162	165	166	152	160	165	161
Количество вузов	33	110	78	41	83	49	263	56	713
Стандартное отклонение	28	25	80	29	22	28	56	33	47
Min	92	83	50	40	122	74	12	32	12
Max	206	277	803	224	240	213	731	284	803
Доля вузов с «финансово успешными» ППС, %	52	81	63	85	86	63	71	84	74
Доля вузов с «финансово неуспешными» ППС, %	49	19	37	15	15	37	29	16	26
Средние зарплаты в вузах**, где ППС финансово успешны	166	173	185	172	170	168	179	174	175
Средние зарплаты в вузах***, где ППС финансово не успешны	122	134	123	121	141	125	113	119	121

* данные Мониторинга эффективности вузов по показателю «Е.5. Заработная плата ППС»

** Пороговое значение – 150.

*** Средние зарплаты в вузах – это отношение средней зарплаты ППС в вузах к средней зарплате по региону.

Анализ дифференциации вузов по типу заработных плат показал, что существуют большие различия в структуре условно «богатых» и «бедных» вузов по регионам. Гипотеза о том, что вузы, в которых в среднем работают финансово успешные ППС, сосредоточены в столицах (Москве, Санкт-Петербурге), не подтвердилась. Хотя вузы в этой группе не однородны, наблюдается их разброс по средним заработным платам ППС с учетом высоких показателей стандартного отклонения. В целом в Приволжском федеральном округе, Северо-Кавказском федеральном округе, Сибирском федеральном округе, Южном федеральном округе выше доля вузов, где ППС можно считать финансово успешными. В остальных округах высока доля вузов, в которых ППС по средним заработным платам можно оценить как финансово неуспешных. При этом мы говорим о финансовой успешности или неуспешности в сравнении со средней заработной платой по региону, «очищая результаты» от существенного неравенства средних заработных плат по субъектам Федерации.

Первым шагом в анализе данных являлся расчет средних значений или оценка наличия / отсутствия показателей Мониторинга эффективности вузов с последующим присвоением им наименований типов дифференциации.

Далее применен факторный анализ, произведенный методом анализа главных компонент, и выделены значимые признаки, формирующие в конечном итоге типы вузов. Метод эффективен к использованию, поскольку анализирует информацию на широком массиве кейсов вузов, отсеивает те факторы, которые не оказывают решающее действие на формирование типов вузов, и выделяет группы факторов, на которых строится дальнейшая классификация. Значимые дифференцирующие признаки определены с помощью проверки различных комбинаций апробируемых факторов таким образом, что модель объясняет более половины выборки (с учетом требований к использованию

метода главных компонент). В качестве дополнительного метода анализа данных применен однофакторный дисперсионный анализ, выявлены отдельные факторы, которые оказывают статистическое влияние на формирование тех или иных типов вузов.

В основу классификации вузов для формирования типологии вошли следующие критерии дифференциации:

- неформальная дифференциация (вертикальная): (1) численность обучающихся в вузах студентов (менее 5000, 5000-10000); (2) наличие набора в докторантуру для расширения среды академического сообщества и его обновления путем подготовки кадров высшей квалификации (есть набор, нет набора); (3) функционирование в вузе диссертационных советов (да, нет);
- неформальная дифференциация (горизонтальная): (1) по соотношению студент/преподаватель (высокая нагрузка и низкая нагрузка); (2) доля магистрантов в российских вузах (вузы с высокой долей магистрантов; вузы с низкой долей магистрантов с учетом средних значений показателя); (3) уровень исследовательской активности с учетом количества публикаций (вузы с высокой публикационной активностью, вузы с низкой публикационной активностью); (4) уровень исследовательской активности с учетом доходов от НИОКР в расчете на одного НПП (вузы с высоким уровнем доходов от НИОКР, вузы с низким уровнем доходов от НИОКР).

На основе проведенного факторного анализа в основу классификации вузов вошли в равной степени параметры как вертикальной, так и горизонтальной неформальной дифференциации.

Результаты исследования и их обсуждение

Исследование выявило структуру дифференциации вузов по средним заработным платам ППС. По данным Мониторинга эффективности вузов 2017 года в российской системе высшего образования выявлено 74% вузов, преподаватели которых финансово успешны, еще 26% – преподаватели которых финансово неуспешны. Значительная доля вузов не обеспечивала преподавателям заработную плату даже на уровне 150% по отношению к средней в регионе. С одной стороны, это сохраняет низкий статус профессии преподавателя вуза, с другой стороны, подчеркивает, что государственные постановления о повышении заработных плат ППС в ряде вузов не выполнялись, что в дальнейшем может сигнализировать о неэффективности их деятельности.

Охарактеризуем типы «богатых» и «бедных» вузов, а также их признаки по итогам проведенного факторного анализа.

Таблица 2

Факторы дифференциации вузов, в которых ППС по уровню заработных плат в соотношении к средней по региону относятся к финансово успешным

Матрица повернутых компонент(a),(,)(b)	Компоненты	
	1	2
неформальная дифференциация (вертикальная): численность обучающихся в вузах студентов	0,799	
неформальная дифференциация (вертикальная): наличие набора в докторантуру	0,755	
неформальная дифференциация (вертикальная): функционирование в вузе диссертационных советов	0,806	

неформальная дифференциация (горизонтальная): существенная доля магистрантов в российских вузах	0,559	
неформальная дифференциация (горизонтальная): по соотношению студент/преподаватель		0,475
неформальная дифференциация (горизонтальная): уровень исследовательской активности с учетом количества публикаций	0,322	0,642
неформальная дифференциация (горизонтальная): уровень исследовательской активности с учетом доходов от НИОКР в расчете на одного НПР		0,696

*Метод выделения: Анализ методом главных компонент.

**Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера.

***а. Вращение сошлось за 3 итераций.

***б. В фазе анализа используются только те наблюдения, для которых ранг по заработной плате выше порогового значения –150.

***Мера выборочной адекватности Кайзера-Мейера-Олкина = 0,748.

Анализ результатов показал, что в тех вузах, где заработные платы преподавателей выше средней в регионе, выявлено два типа вузов, при этом представленная модель объясняет 50,89% выборки, что является достаточным для ее надежности.

На формирование первого типа вузов действуют факторы, связанные как с предоставлением широких образовательных возможностей, так и наличием публикационной активности. В первую очередь, это вуз, обеспечивающий студентам возможность реализации образовательной траектории по всем уровням высшего и послевузовского образования: от бакалавриата до аспирантуры, докторантуры. Однако подготовка кадров высшей квалификации невозможна, на наш взгляд, без сильной исследовательской базы, которая влечет за собой публикации научных результатов в международных системах цитирования (не меньше 13,09 публикаций в расчете на 100 НПР в WoS и 18,76 – в Scopus). Ограничением данного типа вуза является недостаточная вовлеченность сотрудников в программы грантовой поддержки. Скорее всего, это вузы, которые еще не встроены на «рельсы» исследовательского типа университетов, поскольку в системе управления недостаточно отлажены механизмы, регулирующие нагрузку сотрудников в части образовательной и научной деятельности, либо активная исследовательская деятельность по получению грантов, стипендий имеет потенциал, но пока не является приоритетной для сотрудников вуза. Такие вузы ориентированы в первую очередь на получение средств субсидии на выполнение государственного задания по образовательной деятельности, а также доходы от контрактников. Этот тип образовательной организации можно отнести к обучающему вузу с научно-исследовательской составляющей.

Согласно дисперсионному анализу, для данной группы вузов статистически значимо распределение вузов по категориям: в нее входят федеральные вузы, а также национальные исследовательские вузы, находящиеся за пределами Москвы и Санкт-Петербурга. Оценивая численность студентов уровней бакалавриата, специалитета, магистратуры, можно сказать, что это преимущественно вузы, обучающие свыше 10 000 студентов, что обеспечивает охват всех уровней высшего образования. Часть студентов также выбирают в дальнейшем научные траектории и могут реализовать их в alma mater.

Интересным фактом является то, что второй тип вуза формируется под действием принципиально иных факторов. Ограничения одного типа вуза выступают преимуществами другого с точки зрения наличия высоких заработных плат у ППС, а именно его ориентация на исследовательскую составляющую. Преимущества такой образовательной организации состоят в том, что это научно-исследовательский вуз с низкой преподавательской нагрузкой. Он обладает высокой исследовательской активностью,

которая выражена не только в количестве публикуемых результатов исследований (не меньше 13,09 публикаций в расчете на 100 НПР в WoS и 18,76 – в Scopus), но и высоком уровне доходов от НИОКР в расчете на одного НПР (свыше 191 тысяч рублей).

Однофакторный дисперсионный анализ также показывает, что изначальная направленность вузов по категориям оказывает влияние на формирование второго типа вузов, поскольку национальные исследовательские вузы в данной подвыборке наиболее выражены в сравнении с другими (федеральными, опорными) университетами, при этом различие является статистически значимым. Стоит также отметить, что научно-исследовательский вуз с низкой преподавательской нагрузкой все же характерен для Центрального и Северо-Западного федеральных округов (для столичных вузов). И это неудивительно, поскольку 50% национальных исследовательских вузов сосредоточены в данных регионах. Они выступают точками притяжения для зарубежных научных сотрудников, в том числе, молодых ученых. В то же время столичные вузы активно поддерживают научные фонды. Например, согласно отчету РНФ за 2018 год организации, в которых реализуются финансируемые проекты, расположены в Москве (34,1%) и Санкт-Петербурге (11,2%) [19].

Важно отметить, что низкую преподавательскую нагрузку в научно-исследовательском вузе обеспечивает регулирование на уровне стратегии развития университета численности поступающих в вуз и приведенного контингента в целом.

Статистически значимой по результатам дисперсионного анализа оказалась связь «богатых» вузов с качественными характеристиками приведенного контингента по среднему баллу ЕГЭ. Можно предположить, что уровень человеческого потенциала вузов, в которых средние заработные платы ППС выше уровня средних по экономике региона, заключается не только в более высоком интеллектуальном ресурсе сотрудников, но и студентах, которые являются мощной движущей силой для развития университетской среды (образовательной, научной, внеучебной).

Обратная ситуация наблюдается среди вузов, в которых преподаватели менее успешны с точки зрения уровня заработных плат по отношению к средним в регионе.

Таблица 3

Факторы дифференциации вузов, в которых ППС по уровню заработных плат в соотношении к средней по региону относятся к финансово неуспешным

Матрица повернутых компонент(a),(,)(b)	Компонента	
	1	2
неформальная дифференциация (вертикальная): численность обучающихся в вузах студентов	0,759	
неформальная дифференциация (вертикальная): наличие набора в докторантуру	0,727	
неформальная дифференциация (вертикальная): функционирование в вузе диссертационных советов	0,802	
неформальная дифференциация (горизонтальная): существенная доля магистрантов в российских вузах	0,545	0,483
неформальная дифференциация (горизонтальная): по соотношению студент/преподаватель		-0,698
неформальная дифференциация (горизонтальная): уровень исследовательской активности с учетом доходов от НИОКР в расчете на одного НПР		0,719

*Метод выделения: Анализ методом главных компонент.

**Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера.

***а. Вращение сошлось за 3 итераций.

***б. В фазе анализа используются только те наблюдения, для которых ранг по заработной плате ниже порогового значения – 150.

***Мера выборочной адекватности Кайзера-Мейера-Олкина = 0,665.

Представленные результаты показывают, что можно выделить еще два типа образовательных организаций, но уже среди вузов, где заработные платы ППС ниже средней в регионе, при этом модель объясняет 55,41% выборки. Специфика данной модели заключается в том, что из перечня проверяемых факторов исключен параметр публикационной активности сотрудников вузов, поскольку он имел низкую значимость для всех вузов этой группы, демонстрировал несущественность данного вида деятельности и соответственно его использование при сопоставлении некорректно. Это обусловлено тем, что стратегия развития данных вузов либо не связана с повышением научно-исследовательской активности, либо предпринимается попытка перехода к типу исследовательского университета за счет нагрузки преподавателей, сверх их трудовых обязанностей, традиционно связанных преимущественно с организацией и реализацией образовательного процесса.

Третий тип вуза в классификации можно обозначить как *обучающий вуз*, поскольку на него действует совокупность факторов, определяющих образовательную направленность: численность обучающихся (свыше 10000 студентов, в меньшей степени – 5000–10000 студентов), подготовка специалистов уровня магистров и докторантов, наличие собственных диссертационных советов. Результаты дисперсионного анализа свидетельствуют, что эти вузы во многом схожи по характеристикам с первым типом вузов: по категории вузов (федеральный, научно-исследовательский, реже – опорный), по количеству студентов – это крупный вуз, однако это не ведущий вуз, а также не высокоселективный с точки зрения критериев отбора абитуриентов. Научно-исследовательская деятельность в них по масштабам и разнообразию сильно ограничена либо полностью отсутствует, не оказывает статистически значимого влияния на формирование типа вуза. По сути, такой вуз оказывается неконкурентоспособным в долгосрочной перспективе, потому что мировая практика эволюции типов вузов движется к университетам «третьего поколения» с прорывными научными исследованиями [3, с. 62–63]. Однако он занимает свою нишу в подготовке кадров для регионального рынка труда.

В то же время в подвыборке вузов, в которых работают преподаватели с заработными платами ниже, чем в регионе, выявлен специфический четвертый тип образовательной организации – *научно-исследовательский вуз с высокой преподавательской нагрузкой*. Особый тип вузов формируется под действием таких факторов, как высокая исследовательская активность в форме доходов от НИОКР, предоставление магистерского образования. Однако по классификации исследователя Йохана Виссема данный вуз относится к университетам второго типа [3, с. 63], поскольку управление человеческими ресурсами в этом типе вуза не сбалансировано. Видимо, в этих вузах от преподавателей требуется высокая вовлеченность не только в реализацию исследований, на которых они могли бы зарабатывать больше, но и в процессе обучения студентов. При этом у тех, кто не включился в исследовательскую деятельность, сильно ограничены шансы на получение высоких заработных плат. Поскольку данная организация изначально ориентирована в большей степени на проведение исследований.

Высокая нагрузка на преподавателей выступает существенным препятствием к повышению количества и качества исследований и публикаций их результатов в журналах, включенных в международные системы цитирования WoS и Scopus. В среднем у группы вузов, где заработные платы ниже средней в регионе, число публикаций в WoS на 100 НПП составляет 5,21, в Scopus – 8,23, что почти в 2,5 раза меньше, чем в вузах, где преподаватели финансово успешны. Как следствие, такая ситуация не позволяет обеспечить уровень заработной платы ППС выше, чем в среднем в регионе.

Дисперсионный анализ отдельных факторов, формирующих данный тип вуза, показывает, что статистически значимым оказывается действие неформальной вертикальной дифференциации образовательных организаций по отраслевой специализации (к ним относятся как вузы без профиля, так и сельскохозяйственные и спортивные). Видимо, такое распределение также указывает на то, что человеческие ресурсы сильно ограничены, а изначальной ориентацией вузов «второго эшелона» является обучение студентов для удовлетворенности потребностей региона в трудовых ресурсах.

Таким образом, пока вузам удастся (1) либо следовать традиционной модели обучающего вуза с минимальной научно-исследовательской активностью, поскольку ему не хватает внутриуниверситетских человеческих ресурсов, чтобы встроиться в механизмы современной конкуренции ученых за грантовые программы, (2) либо предоставить возможность сотрудникам реализовывать научные исследования на высоком уровне, сокращая преподавательскую нагрузку. Вузы, делающие ставку только на обучение студентов или те, кто пробует нарастить одновременно и научную, и образовательную составляющую без снижения нагрузки на штатных сотрудников, теряют возможности по повышению статуса преподавателей как особой социальной группы и их финансовой успешности с точки зрения получения высоких заработных плат ППС вуза в соотношении со средней по экономике региона.

Заключение

В современных условиях развития российской экономики и с учетом внутренних принципов дифференциации вузов можно сделать вывод о том, что обучающие вузы традиционно оцениваются в рамках сложившейся системы высшего образования, их формирование происходит в основном под действием формализованных показателей, таких, как численность обучающихся, наличие аккредитованных Минобрнауки бакалаврских, магистерских образовательных программ высшего образования и разрешений осуществлять набор в аспирантуру, докторантуру, функционировать диссертационным советам. Их деятельность больше, чем в университетах исследовательского типа, подвержена следованию регламентам, которые выступают их ограничителями дальнейшего развития.

Те вузы, которые пробуют не только организовать в вузе образовательную деятельность, но и наращивают исследовательскую составляющую, получают преференции, позволяющие преподавателям обеспечить высокий уровень своей финансовой успешности с учетом предъявляемых государством требований к соотношению заработной платы ППС и средней заработной платы в регионе.

Анализ кейсов российских вузов показал, что высокая преподавательская нагрузка смещает акценты в сторону от исследовательской деятельности, наравне с научными сотрудниками, которые активно участвуют в реализации НИОКР, это приводит к тому, что заработная плата ППС низкая по отношению к средним заработным платам по экономике региона.

Стоит отметить, что авторы статьи считают, что повышение научной и соответственно публикационной активности не является задачей по оперированию несколькими финансовыми и кадровыми показателями. Напротив – ее решение это комплекс мер, включая внедрение современных образовательных технологий, развитие проектного обучения, повышение роли самостоятельной работы студентов.

Фактор исследовательской активности, измеряемый через оценку количества публикаций в WoS и Scopus, не влияет на формирование вузов, где заработные платы ППС ниже средних заработных плат по экономике региона, а значит, именно он ограничивает в дальнейшем переход, с одной стороны, от обучающего вуза к исследовательским вузам второго и третьего поколения, с другой стороны, от «бедных» вузов к «богатым» в рамках российской системы высшего образования.

С учетом действия факторов вертикальной и горизонтальной неформальной дифференциации по типу заработных плат ППС вузы можно при первом приближении разделить на две группы: (1) условно названные «богатые» вузы, где преподаватели финансово успешны; (2) «бедные» вузы, где преподаватели финансово неуспешны с учетом соотношения их заработных плат к средним по экономике региона. Российская система высшего образования представлена четырьмя типами. Во-первых, в классификацию вошли два типа из числа богатых вузов: (1) обучающий вуз с научно-исследовательской составляющей; (2) научно-исследовательский вуз с низкой преподавательской нагрузкой; во-вторых, два типа – из числа бедных вузов: (3) обучающий вуз, (4) научно-исследовательский вуз с высокой преподавательской нагрузкой.

Перспективами исследования являются анализ кейсов российских университетов в динамике за последние 3-5 лет, а также сравнение показателей дифференциации отечественных и зарубежных вузов. Результаты таких проектов будут способствовать уточнению подходов к анализу принципов дифференциации вузов, факторов, которые определяют формирование тех или иных типов вузов (как среди обучающих, так и среди исследовательских вузов), также возможно рейтингование вузов и выявление лучших практик лидеров в образовании и науке, применимых для совершенствования механизмов функционирования национальной системы российского высшего образования.

Финансирование

Исследование поддержано программой 211 Правительства Российской Федерации, контракт № 02.A03.21.0006.

REFERENCES

1. Clark B. (1983). The higher education system: academic organization in cross-national perspective. Los Angeles: University of California Press, 315.
2. Knjazev E. A., Drantusova N. V. (2014). *Evropejskoe izmerenie i institucional'naja transformacija* [European measurement and institutional transformation]. *Voprosy obrazovanija – Educational Studies Moscow*, 2, 109–128. doi: 10.17323/1814-9545-2014-2-109-131.
3. Wissema J. G. (2009). Towards the third generation university: managing the university in transition. Cheltenham; Northampton: Edward Elgar, 252.
4. Trow M. (1973). Problems in the transition from elite to mass higher education. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, 57.
5. Altbach P. (2003). The costs and benefits of world-class universities. *International Higher Education*, 33, 5–8. doi:10.6017/ihe.2003.33.7381.
6. Khoon K. A., Shukor R., Hassan O., Saleh Z., Hamzah A., Ismail R. H. (2005). Hallmark of a world-class university. *College Student Journal*, 39 (4), 765–768.
7. Niland J. (2007). The challenge of building world-class universities. In: Sadlak J., Liu N. C. (eds). The world-class university and ranking: aiming beyond status. Bucharest: UNESCO-CEPES, 378, 51–74.
8. Koksharov V. A., Agarkov G. A. (2018). *Mezhdunarodnaja nauchnaja migracija: progress ili ugroza nauchno-tehnicheskoy bezopasnosti Rossii* [International scientific migration: progress or threat of Russia's scientific and technical security]. *Ekonomika regiona – Economy of the region*, 14 (1), 243–252. doi:10.17059/2018–1–19.
9. Rhaïem M. (2017). Measurement and determinants of academic research efficiency: a systematic review of the evidence. *Scientometrics*, 110, 581–615.
10. Knjazev E. A., Drantusova N. V. (2012). *Differenciacija v vysshem obrazovanii: osnovnye koncepcii i podhody*

k izucheniju [Differentiation in higher education: basic concepts and approaches to the study]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz – University management: practice and analysis*, 5, 43–52.

11. Van Vught F. (2009). Mapping the higher education landscape: towards a European classification of higher education. Dordrecht: Springer, 170.
12. Human council of science and humanities. (2013). Perspectives of the German science system (Drs. 3228–13). Brunswick: Wissenschaftsrat, 118 p.
13. Abankina I. V., Abankina T. V., Filatova L. M. (2016). *Lovushki differenciacii v finansirovanii rossijskikh vuzov* [The pitfalls of differentiation in the financing of Russian universities]. *Aktual'nye problemy jekonomiki i prava – Actual problems of economics and law*, 10 (2), 38–58.
14. Rumbley L. E., Pacheco I. F., Altbach P. G. (2008). International comparison of academic salaries: an exploratory study. Boston, MA: Boston College, Centre for International Higher Education, 128.
15. Altbach P., Reisinger L., Yudkevich M., Androushchak G., Pacheco I. (2012). Paying the professoriate a global comparison of compensation and contracts. New York, Routledge, 370.
16. Welch A. (1997). The peripatetic professor: the internationalization of the academic profession. *Higher Education*, 34, 323–345.
17. Rhaïem M. (2017). Measurement and determinants of academic research efficiency: a systematic review of the evidence. *Scientometrics*, 110, 581–615.
18. *Perechen' i sostav grupp special'nostej i napravlenij podgotovki po gosudarstvennym uslugam po realizacii osnovnyh professional'nyh obrazovatel'nyh programm vysshego obrazovanija Minobrnauki Rossii ot 06.08.2015 № AP-63/18vn. (Prilozhenie 10)*. [List and composition of groups of specialties and areas of training in public services for the implementation of the main professional educational programs of higher education of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 06.08.2015 No. AP-63 / 18vn. (Appendix 10)]. Available at: https://www.glavbukh.ru/npd/edoc/99_420319088 (accessed 29 June 2019).
19. *Rossijskij nauchnyj fond predstavil rezul'taty svoej raboty po itogam 2018 goda* [The Russian Science Foundation presented its results for the 2018]. Available at: <http://rscf.ru/ru/node/rossiyskiy-nauchnyy-fond-predstavil-rezultaty-svoey-raboty-po-itogam-2018-goda> (accessed 28 June 2019).

Информация об авторах

Агарков Гавриил Александрович
(Россия, г. Екатеринбург)

Доцент, доктор экономических наук, заведующий научно-исследовательской лабораторией по проблемам университетского развития
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
E-mail: g.a.agarkov@urfu.ru
ORCID ID: 0000-0002-6533-3557
Scopus ID: 56582108700

Сандлер Даниил Геннадьевич
(Россия, г. Екатеринбург)

Доцент, кандидат экономических наук, ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории по проблемам университетского развития
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
E-mail: d.g.sandler@urfu.ru
ORCID ID: 0000-0002-5641-6596
Scopus ID: 56581474400

Судакова Анастасия Евгеньевна
(Россия, г. Екатеринбург)

Кандидат экономических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории по проблемам университетского развития
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
E-mail: ae.sudakova@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-3791-1129
Scopus ID: 57194490425

Сущенко Анастасия Дмитриевна
(Россия, г. Екатеринбург)

Кандидат социологических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории по проблемам университетского развития
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
e-mail: a.d.sushchenko@urfu.ru
ORCID ID: 0000-0003-0273-4422
Scopus ID: 57190430255

Information about the authors

Gavriil A. Agarkov

(Russia, Ekaterinburg)
Doctor of Economics,
Head of Laboratory, Research Laboratory for University Development Issues
Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin
E-mail: g.a.agarkov@urfu.ru
ORCID ID: 0000-0002-6533-3557
Scopus ID: 56582108700

Daniil G. Sandler

(Russia, Ekaterinburg)
PhD in Economic Sciences, Associate Professor of the Department of Financial Management, Leading Researcher, Research Laboratory for University Development Issues
Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin
E-mail: d.g.sandler@urfu.ru
ORCID ID: 0000-0002-5641-6596
Scopus ID: 56581474400

Anastasia E. Sudakova

(Russia, Ekaterinburg)
PhD in Economic Sciences,
Senior Researcher, Research Laboratory for University Development Issues
Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin
E-mail: ae.sudakova@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-3791-1129
Scopus ID: 57194490425

Anastasia D. Sushchenko

(Russia, Ekaterinburg)
PhD in Sociological Sciences,
Senior Researcher,
Research Laboratory for University Development Issues,
Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin
E-mail: a.d.sushchenko@urfu.ru
ORCID ID: 0000-0003-0273-4422
Scopus ID: 57190430255



А. К. ПОГРЕБНИКОВ, В. Н. ШЕСТАКОВ, Ю. Ю. ЯКУНИН

Персональная образовательная среда как инструмент повышения успеваемости студентов

В настоящее время для многих направлений подготовки высшего образования остро стоит проблема повышения успеваемости студентов, решение которой рассматривается в плоскости организационных мер и кибернетических методов, а в качестве инструмента – персональная образовательная среда. Исследование направлено на выявление возможности и целесообразности использования этой среды как инструмента повышения успеваемости студентов. Для этого определялась зависимость между использованием студентом персональной образовательной среды и его успеваемостью в учебном процессе методами кластеризации и математической статистики. Студенты, использующие инструменты персональной образовательной среды, имеют более высокий средний балл, успешнее проходят промежуточные аттестации, реже прибегают к пересдачам, реже отчисляются за неуспеваемость. В результате исследования были получены четыре кластера студентов, имеющих явно выраженные характеристики и представляющие собой самостоятельные группы студентов, к которым можно применять организационные воздействия для повышения их успеваемости. Показана возможность гибкого применения инструментария персональной образовательной среды (рейтинги, достижения, значки, активные уведомления) для воздействия на студентов из разных кластеров. Эти инструменты с точки зрения учебного процесса являются обслуживающими, т.к. не используются непосредственно для обучения, но позволяют дисциплинировать студентов, повысить самоорганизацию и интерес к процессу обучения, как следствие повышается успеваемость студентов и эффективность деятельности образовательной организации в целом.

Ключевые слова: персональная образовательная среда, успеваемость студентов, рейтинги, игрофикация

Ссылка для цитирования:

Погребников А. К., Шестаков В. Н., Якунин Ю. Ю. Персональная образовательная среда как инструмент повышения успеваемости студентов // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 473-483. doi: 10.32744/pse.2019.6.39



A. K. POGREBNIKOV, V. N. SHESTAKOV, YU. YU. YAKUNIN

Personal learning environment as a tool for improving students' performance

At present, for many areas of higher education, the problem of improving students' performance is acute. The solution to this problem is considered from the perspective of organizational measures and cybernetic methods, and the personal learning environment is regarded as a tool. The study aims to reveal the possibility and feasibility of using this environment as a tool to improve students' performance. For this purpose, the relationship between students' use of a personal learning environment and their academic performance in the educational process was determined by the methods of clustering and mathematical statistics. Students who use the tools of the personal learning environment have a higher average grade, are more successful in interim attestations, less frequently retake examinations or are expelled due to academic failures. The study resulted in identifying four clusters of students with pronounced characteristics, representing independent groups of students, to which a certain organizational impact can be applied to improve academic performance. The possibility of flexible use of tools of the personal learning environment (ratings, achievements, signs, and active notifications) to influence students from different clusters is shown. From the perspective of the educational process, these tools are auxiliary because they are not used directly for training, but make it possible to discipline students, to increase self-organization and interest in the learning process. As a result, students' performance and the effectiveness of the activity of the educational organization in general are improved.

Key words: personal learning environment, students' performance, ratings, gamification

For Reference:

Pogrebnikov, A. K., Shestakov, V. N., & Yakunin, Yu. Yu. (2019). Personal learning environment as a tool for improving students' performance. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 42 (6), 473-483. doi: 10.32744/pse.2019.6.39

Введение

Проблема успеваемости студентов является актуальной и чувствительной для образовательных организаций, решению которой посвящены исследования, ориентированные на педагогические методы [1; 2]. Тем не менее, данную проблему следует рассматривать в комплексе, наряду с организацией учебного процесса и его обеспечением цифровыми технологиями. Современные студенты активно используют новые технологии, гаджеты, инструменты, для них активность в цифровом мире имеет существенное значение [3]. Современное образование должно учитывать эту тенденцию, корректно внедряя цифровые образовательные инструменты.

Предлагаемое авторами решение проблемы влияния на успеваемость студентов в образовательном процессе на протяжении всего периода обучения лежит в плоскости информационного взаимодействия со студентами. Одним из инструментов захвата внимания студентов и влияния на их успеваемость может стать персональная образовательная среда (ПОС).

Понятие персональной образовательной среды все больше проникает в отечественное высшее образование и связано с намечающимися тенденциями преобразования информационного общества в общество взаимного обучения [4]. Важность создания и использования персональной образовательной среды на современном этапе развития образовательной практики обусловлено современными тенденциями развития образовательных технологий [5]. Исследования ПОС, проводимые за рубежом, с одной стороны связаны с изучением поведения пользователей в этой среде [6], с другой стороны рассматривают ПОС как один из способов решения проблемы насыщенного и сложного информационного ландшафта, наряду с другими технологиями [7].

Выявлены преимущества использования этой среды в образовательном процессе, представляющей собой инструменты и сервисы web 2.0 [8; 9], с помощью которых пользователи осуществляют доступ, конструируют, управляют и делятся знаниями и образовательным контентом с целью удовлетворения своих потребностей в обучении. ПОС бывают разных видов и часто комбинируют в себе следующие технологии и инструменты: библиотека; энциклопедия (например, Wikipedia); поисковая система (Google, Yandex); социальная сеть (VK, Facebook); совместная работа с документами Google Docs); электронная почта (mail.ru, mail.ya.ru); графика (Google фото, Instagram); блог (Blogger, WordPress); микроблог (Twitter); чат (Skype, Viber); презентация (SlideShare); календарь (Google Calendar); видеоресурс (YouTube).

Авторами статьи в составе коллектива в течение нескольких лет проводилась исследовательская работа по моделированию ПОС на базе автоматизированной информационной системы Института космических и информационных технологий (ИКИТ) Сибирского федерального университета (СФУ) [10; 11], результаты которой приведены в данной работе.

Персональная образовательная среда студента СФУ включает в себя: систему электронных курсов вуза, сайт вуза, сайт института, электронную библиотеку, мессенджеры, социальные сети, внешние электронные курсы. ПОС студента ИКИТ СФУ дополнена еще одной информационной системой, которая состоит из: персональной информации студента; данных о его успеваемости и учебном

процессе; совокупности сервисов, обеспечивающих взаимодействие студентов друг с другом, с преподавателем, администрацией, а также с другими сервисами университета, включая библиотечный. ПОС оснащена инструментом для получения обратной связи от студентов посредством анкетирования, проводимого в конце каждой промежуточной аттестации, и позволяет получать информацию об отношении студентов к учебному процессу и к каждой дисциплине в отдельности. Кроме этого, данный инструмент позволяет измерить активность студентов в ПОС, что является одним из показателей, характеризующим заинтересованность студентов в учебном процессе.

Цель проводимого исследования заключалась в выявлении возможности использовать ПОС как инструмент повышения успеваемости студентов. Поставлены и решены следующие задачи исследования:

1. Изучить взаимосвязь использования персональной образовательной среды и показателей успеваемости студентов, чтобы понять влияет ли активная работа в ПОС на их успеваемость. Исходя из активности студентов, они были разделены на использующих ПОС и не использующих.
2. Изучить возможности кластеризации студентов на однородные группы для дальнейшей настройки параметров организационно-стимулирующей работы в проектируемой ПОС.
3. Выбрать инструментарий (элементы ПОС) для проектирования обновленной ПОС, чтобы сделать её максимально способствующей повышению успеваемости студентов.
4. Сопоставить инструменты с результатами кластеризации студентов, чтобы организационно-стимулирующий потенциал ПОС применялся с учетом показателей успеваемости студентов.

Материалы и методы

В качестве исходных данных для анализа изучения взаимосвязи использования персональной образовательной среды и показателей успеваемости студентов были взяты сведения по 420 студентам 2015 года набора из 18 учебных групп за весь период обучения в течение четырех лет. Измерялись следующие показатели:

- активность студента в ПОС $X_1 = \{0,1\}$, где 1 – проходил анкетирование в ПОС, 0 – не проходил анкетирование;
- средняя оценка по дисциплинам промежуточной аттестации $X_2 = [3.0,5.0]$;
- среднее число пересдач по сформировавшимся задолженностям в результате неуспешного прохождения промежуточной аттестации $X_3 = [0.0,2.0]$;
- общий результат промежуточной аттестации $X_4 = \{-5,-4,-3,-2,-1,1,2,3,4\}$, где отрицательное число – количество долгов от 1 до 5, 1 – промежуточная аттестация пройдена с оценкой «удовлетворительно» хотя бы по одной дисциплине, 2 – промежуточная аттестация пройдена с оценкой «хорошо» по всем дисциплинам; 3 – промежуточная аттестация пройдена с оценками «хорошо» и «отлично»; 4 – промежуточная аттестация пройдена только на «отлично»;
- отчисление за неуспеваемость $X_5 = \{0,1\}$, где 1 – отчислен, 0 – не отчислен.

Анализ проводился по результатам каждой промежуточной аттестации. Обработка данных осуществлена с помощью программного пакета для статистического анализа

Statistica 10.0. Связь активности студентов в ПОС (X_1) с показателями успеваемости (X_2 , X_3 , X_4) изучена с помощью U-критерия Манна-Уитни. Связь активности студентов в ПОС (X_1) с показателем отчисления (X_5) изучена критерием Хи-квадрат Пирсона.

Для выделения групп студентов, с целью дальнейшей настройки параметров организационно-стимулирующей работы в ПОС, проведен кластерный анализ данных по семи семестрам. Анализ проводился отдельно по студентам, использующим и не использующим ПОС. Кластеризация осуществлялась методом К-средних с помощью программного пакета Statistica 10.0. Метод К-средних был настроен на выделение двух кластеров в группах, использующих и не использующих ПОС студентов. Выбор двух кластеров в каждой группе обусловлен результатами предварительной древовидной кластеризации студентов методом Варда с мерой расстояния «городских кварталов (Манхэттенское расстояние)».

Кластеризации подвергнуты 1769 объектов (результаты прохождения студентами промежуточной аттестации). Признаки кластеризации: средняя оценка по дисциплинам промежуточной аттестации (X_2); среднее число пересдач по сформировавшимся задолженностям в результате неуспешного прохождения промежуточной аттестации (X_3); общий результат промежуточной аттестации (X_4).

Результаты исследования

Результаты статистического анализа взаимосвязи использования персональной образовательной среды и показателей успеваемости студентов приведены в таблице 1. Значения показателей для каждой промежуточной аттестации разделены на две строки (да\нет) в зависимости от активности в ПОС. Поскольку данные распределены ненормально, для показателей X_2 , X_3 , X_4 указаны медианные значения, для показателя X_5 приведен процент отчисленных студентов.

Таблица 1

Результаты статистической обработки данных показателей успеваемости студентов

Промежуточная аттестация (ПА)	Использование ПОС (X_1)	Средняя оценка (X_2), медиана	Пересдачи (X_3), медиана	Результат ПА (X_4), медиана	Отчислено студентов (X_5), %
1	Да (1)	4,50	0,00	3,00	0,00
	Нет (0)	3,50	1,44	1,00	1,07
2	Да (1)	4,23	0,09	1,00	0,00
	Нет (0)	3,90	1,88	-0,34	4,31
3	Да (1)	4,27	0,13	3,00	0,00
	Нет (0)	3,75	1,80	-0,34	6,19
4	Да (1)	4,40	0,02	1,00	0,00
	Нет (0)	4,00	1,25	-1,00	2,09
5	Да (1)	4,33	0,20	3,00	0,55
	Нет (0)	4,00	1,17	1,00	0,82
6	Да (1)	4,23	0,10	1,00	0,00
	Нет (0)	4,00	1,25	1,00	2,87
7	Да (1)	4,67	0,06	3,00	0,00
	Нет (0)	4,34	1,50	1,00	0,37

По показателям средней оценки (X_2), пересдач (X_3) и результатов ПА (X_4) значения для студентов использующих ПОС и не использующих существенно различаются. Во всех семестрах медиана средней оценки для студентов использующих ПОС выше, чем у не использующих, в среднем на 0,45; медиана среднего числа пересдач для студентов использующих ПОС ниже, чем у не использующих, в среднем на 1,38; медиана результата ПА для студентов использующих ПОС выше в среднем на 1,81. Достоверность различий по показателю средней оценки (X_2) во всех семестрах кроме 6-го находится на уровне менее 0,05. В 6-м семестре достоверность равна 0,10. Достоверность различий по показателям пересдач (X_3) и результатов ПА (X_4) во всех семестрах находится на уровне 0,01. Показатель отчисления за неуспеваемость (X_5) также различается для студентов, использующих ПОС и не использующих. Во всех семестрах кроме 5-го ни один студент, использующий ПОС не был отчислен.

Результаты проведения кластерного анализа студентов, с целью дальнейшей настройки параметров мотивационной работы в проектируемой ПОС, приведены на рисунке 1 и в таблице 2. На рисунке 1 представлены графики средних значений четырех кластеров. Слева представлен график средних значений признаков двух кластеров у студентов, использующих ПОС, справа – у студентов, не использующих ПОС.

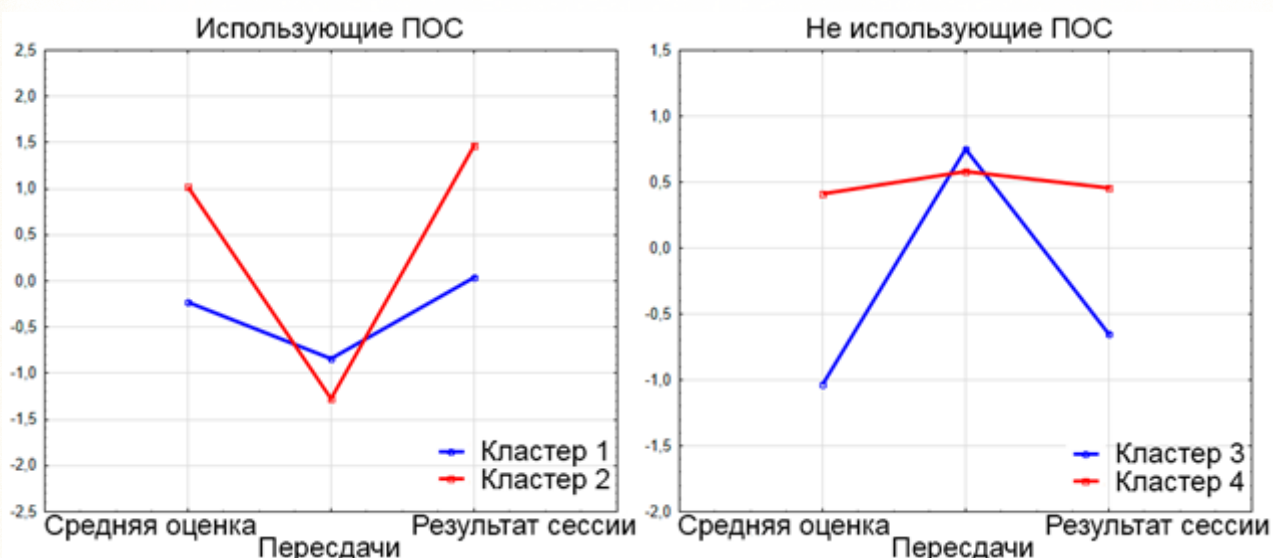


Рисунок 1 Графики средних для кластеров в подгруппах студентов, использующих и не использующих ПОС

Для наглядности графиков на рисунке 1 данные предварительно нормализованы, поэтому вертикальная шкала безразмерна. Кластеры на левом и правом графиках отличаются, можно сказать, что они зеркальны друг другу. Кластеры использующих ПОС студентов характеризуются высокими средними оценками, малым значением пересдач и высокими значениями результата промежуточной аттестации. Кластеры не использующих ПОС студентов напротив демонстрируют сниженные средние оценки и результат сессии, а также высокое число пересдач.

В таблице 2 представлены описательные статистики для каждого из кластеров: число и процент студентов, объединенных в кластер; среднее значение, стандартное отклонение и дисперсия каждого из показателей успеваемости студентов в семестре.

Таблица 2

Описательные статистики кластеров

Использование ПОС	Номер кластера	Число студентов; процент студентов, %	Показатель успеваемости обучения в семестре	Среднее	Стандартное отклонение	Дисперсия
Да	1	490; 28	Средняя оценка	3,94	0,55	0,30
			Число пересдач	0,32	0,38	0,15
			Результат ПА	0,24	1,04	1,09
	2	346; 19	Средняя оценка	4,67	0,31	0,10
			Число пересдач	0,06	0,13	0,02
			Результат ПА	3,30	0,56	0,31
Нет	3	279; 16	Средняя оценка	3,58	0,60	0,36
			Число пересдач	1,51	0,41	0,17
			Результат ПА	-2,59	1,22	1,49
	4	654; 37	Средняя оценка	3,81	0,62	0,38
			Число пересдач	1,45	0,42	0,18
			Результат ПА	0,87	1,25	1,56

Кластер 1 является вторым по значениям всех показателей: по числу объектов (28% выборки), средней оценке, числу пересдач, результату промежуточной аттестации. Индикаторы изменчивости (стандартное отклонение и дисперсия) средней оценки и числа пересдач невелики относительно других кластеров, что говорит об относительной стабильности характеристик этой подгруппы студентов. Стандартное отклонение и дисперсия показателя «результат промежуточной аттестации» перекрывают среднее значение, что указывает на неоднородность соотношения средних оценок и числа пересдач, которые заложены в этом показателе. Целесообразно рассматривать среднее значение, стандартное отклонение и дисперсию не абсолютно, а в сравнении с другими кластерами. Для студентов первого кластера характерно получать хорошие оценки, относительно редко пересдавать дисциплины.

Кластер 2 занимает третье место по числу объектов (19% выборки), остальные показатели имеют лучшие значения, относительно других кластеров. Высокий стремящийся к пяти средний балл, стремящееся к нулю число пересдач, максимальный среди всех кластеров результат сессии. Важно, что показатели изменчивости минимальны, что говорит об однородности объектов кластера. Для студентов этого кластера характерно получать хорошие и отличные оценки, очень редко пересдавать предметы. В отличие от первого кластера показатели успеваемости выше и стабильнее.

Кластер 3 является наименьшим по числу объектов (16% выборки), где студенты показывают худшие показатели успеваемости. Самый низкий средний балл, много пересдач, низкий общий показатель результата промежуточной аттестации. В третьем кластере значения показателей стандартного отклонения и дисперсии большие, и несмотря на наименьшее число объектов, группа неоднородна. Для студентов этого кластера характерно получать не только плохие оценки, но и очень часто пересдавать дисциплины.

Кластер 4 является самым большим кластером по числу объектов (37% выборки). Показатели успеваемости ниже первого и второго кластера, но выше третьего. Хорошие средние оценки, много пересдач. Следует отметить, что в этом кластере у показа-

телей самые большие значения стандартного отклонения и дисперсии, что указывает на неоднородность группы. Для студентов этого кластера характерно получать хорошие оценки, но часто пересдавать предметы.

Обсуждение результатов

Результаты исследований (см. табл. 1) свидетельствуют, что студенты, использующие ПОС, получают на сессии более высокие оценки, имеют меньшее число пересдач, общие результаты промежуточных аттестаций выше. Использующих ПОС студентов преимущественно не отчисляют за неуспеваемость. Таким образом, определена тесная связь между успеваемостью студентов в процессе обучения и использованием ими ПОС. Следовательно, использование ПОС как инструмента повышения успеваемости обосновано. Для разработки стратегии вовлечения студентов в ПОС и мер воздействия на успеваемость посредством ПОС была проведена кластеризация студентов.

Результат кластеризации показывает явно выраженные четыре кластера групп студентов, каждый из которых требует специальной интерпретации и анализа для моделирования структуры организационно-стимулирующих воздействий на каждую из групп студентов. Студенты первого кластера характеризуются нестабильностью результатов промежуточных аттестации, вероятны просадки по среднему баллу и повышенное число пересдач. Эта группа представляет собой «хорошистов» и организационное воздействие может быть связано с повышением интереса к более успешному обучению. Студенты второго кластера представляют собой успешную группу студентов, стабильно показывающих хорошие результаты обучения по всем показателям, влияние для таких студентов должно быть направлено на развитие успехов, выходящих за пределы учебного процесса. Студенты третьего кластера относятся к группе риска, связанного с отчислением. По всем параметрам они показывают плохие результаты и воздействие должно быть направлено на самоорганизацию, возможно, на индивидуальную помощь для выхода из сложной ситуации. Студенты четвертого кластера представляют собой группу уверенных «троечников». В независимости от низких показателей, они стабильно проходят промежуточные аттестации, что требует влияния связанного с повышением интереса к обучению и более высоким показателям.

Для каждого объекта (студента) строятся расстояния до центров кластеров. Это позволяет определить меру воздействия того или иного организационного влияния в зависимости от типа кластера и отношения к нему студента. Чем меньше расстояние, тем более типичным представителем кластера является студент, тем более уместны для него соответствующие организационно-стимулирующие воздействия.

Для решения задачи влияния на успеваемость студента авторами предлагается интегрировать в ПОС следующие инструменты: рейтинги; задачи учебного процесса; системы достижений; активные уведомления; инструменты самовыражения. Рассмотрим каждый из выбранных инструментов и свяжем с их с обнаруженными кластерами студентов.

Рейтинг представляет собой отсортированный список студентов за определенный период, демонстрирующий успехи в освоении дисциплин из учебного плана. Рейтинговая система побуждает студентов к активному и равномерному освоению образовательных программ. Рейтинг позволяет получить дифференцированную и разностороннюю информацию о качестве и результативности обучения, а также о персональных

учебных достижениях студентов, в том числе, для принятия управленческих решений [12]. Благодаря возможности предоставлять данные списки в различных разрезах рейтинг может влиять успеваемость через различные мотивы студентов. Например, индивидуальный рейтинг в рамках института или группы влияет на мотив конкурентности и самоутверждения. Дополнительным инструментом в случае таких рейтингов может служить демонстрация прогресса и регресса конкретного студента. С другой стороны, групповой рейтинг, который демонстрирует успеваемость всей группы в сравнении с остальными, позволяет воздействовать на мотив сотрудничества в рамках данной группы. Рейтинг как инструмент влияния на успеваемость полезен всем студентам. Максимальный потенциал воздействия рейтингов ожидается для студентов 2-го и 4-го кластеров. Недотягивающий до максимумов, высокий рейтинг студентов 2-го кластера, будет стимулировать их стремиться в первый кластер. Нестабильный рейтинг 4-го кластера, вероятно, будет стимулировать уменьшить число пересдач, чтобы закрепиться в верхних строчках.

Система достижений – один из вариантов игровой формы представления и обработки информации (игрофикация) является надстройкой над задачами и показывает прогресс в процессе обучения. Игрофикация предполагает использование игровых элементов и методов игрового проектирования в неигровых контекстах, применение подходов, характерных для компьютерных игр неигровых процессов с целью повышения вовлечённости пользователей в некоторый процесс или решение некоторых задач. В основе игрофикации лежит анализ поведения человека, а также методология правильной мотивации, исходящая из анализа поведения данного человека [13]. Этот подход уже частично используется в ИКИТ в некоторых электронных образовательных курсах по дисциплинам и планируется его расширение в рассматриваемой подсистеме ПОС. Система достижений также использует значки для усиления стимулирующей функций. В качестве примера приведем сервис Open Badges [14], который предлагает использовать значки, полученные в результате обучения как возможность верификации пройденных курсов, аттестации навыков и достижений в организациях, подключенных к этому сервису. Структура значков показывает реальные достижения и навыки, получение которых могут помочь в будущей. В более узком смысле значки помогают структурировать статус студента и представить его достижения и прогресс по списку задач в наглядном виде. Достижения – это небольшие шаги, помогающие отстающим почувствовать реальность целей обучения, что полезно всем студентам, особенно отстающим (из 3-го кластера). Значки систематизируют высокие достижения, поэтому они особенно полезны 1, 2, 4 кластеру студентов.

Активные уведомления являются вспомогательным инструментом предоставления информации студенту. Уведомления представляют из себя активную систему оповещения о персональных событиях на основе текущих показателей студента. Эта система может использовать различные формы оповещения с разной степенью навязчивости: от электронной почты до push-уведомлений. Согласно исследованию Института информации Мичиганского университета [15] студенты с низким средним баллом более склонны принимать решения на основе активных уведомлений о своем учебном состоянии, в то время как для студентов с высоким средним баллом навязчивые оповещения могут скорее оттолкнуть. Следовательно, имеет смысл сосредоточить активные уведомления на 3 и 4 кластерах.

Применение представленных инструментов обеспечит более глубокое погружение участников образовательного процесса в ПОС, усиление двусторонней связи меж-

ду системой и ее участниками. Это в дальнейшем позволит провести исследования и разработать математическую модель, позволяющую для каждой полученной группы студентов синтезировать из заданного множества: структуру и состав персонифицированной информации для размещения в ПОС; способы доставки такой информации до каждого студента; частоту повторений. По мере накопления исторических данных, модель будет самообучаться и настраиваться для оптимального взаимодействия с каждой группой студентов.

Заключение

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о возможности и целесообразности использования ПОС как инструмента повышения успеваемости студентов. Исследуемая ПОС продемонстрировала наличие связи между показателями успеваемости студентов и использованием персональной образовательной среды. Активная работа в ПОС связана с высокими показателями успеваемости студентов. Кластерный анализ позволил выделить четыре группы студентов с различными профилями показателей успеваемости. Обоснована возможность гибкого применения нового инструментария ПОС (рейтинги, достижения, значки, активные уведомления) для повышения успеваемости студентов из разных кластеров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шабалина, М.Р. Педагогические условия повышения академической успешности студентов // Вестник ВятГУ. 2009. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-povysheniya-akademicheskoy-uspeshnosti-studentov> (дата обращения: 09.10.2019).
2. Шибяев, В.П. Система работы по повышению успеваемости студентов / В.П. Шибяев, Л.М. Шибяева // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 4 (41). С. 202-203.
3. Сапа А. В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 2.
4. Стародубцев В. А. Персонализация виртуальной образовательной среды // Педагогическое образование в России. Вып. 7. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2015.
5. Ксенофонтова А.Н., Бебешко Л.О. Инновационные модели обучения в персональной образовательной среде // Высшее образование сегодня. М.: Издательская группа «ЛОГОС», 2016. Вып. 11. С. 30-32.
6. Engel A., Saz A., Salvador C. C. Introducing a personal learning environment in higher education. An analysis of connectivity // Digital Education Review. 2016. № 29. С. 1-14.
7. Hicks A., Sinkinson C. Critical connections: personal learning environments and information literacy // Research in Learning Technology, 2015. № 23. С. 1-12.
8. Sahin S., Uluyol Ç. Preservice Teachers' Perception and Use of Personal Learning Environments (PLEs) // International Review of Research in Open and Distributed Learning, 2016. Т. 17. № 2. С. 141-161.
9. Kompen R. T. et al. Personal learning Environments based on Web 2.0 services in higher education // Telematics and Informatics. 2019. Т. 38. С. 194-206.
10. Якунин Ю. Ю., Погребников А. К. Анализ обратной связи в персональной образовательной среде // Информатика и образование. 2018. № 10. С. 36-41.
11. Якунин Ю. Ю., Погребников А. К. Персональная образовательная среда в системе управления институтом // Информатика и образование. 2017. № 2. С. 55-60.
12. Павлов Н. и др. Контроль знаний студентов // Высшее образование в России. 2000. № 1. С. 116-121.
13. Варенина Л.П., Геймификация в образовании // Историческая и социально образовательная мысль. Том 6, № 6, Часть 2, 2014. С. 314-317.
14. Open Badges. URL: <https://openbadges.org/> (дата обращения: 30.07.2019).
15. Teasley S. D., Whitmer J. The impact of student-facing LMS dashboards. Technical report, School of Information, University of Michigan and Director of Analytics-Research Blackboard, Inc, 2017.

REFERENCES

1. Shabalina, M.R. Pedagogical conditions for increasing the academic success of students. *Bulletin of Vyatka State University*, 2009, no. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-povysheniya-akademicheskoy-uspeshnosti-studentov> (accessed 9 October 2019). (in Russ.)
2. Shibaev V.P. The system of work to improve student performance. *World of science, culture, education*, 2013, no. 4 (41), pp. 202-203. (in Russ.)
3. Sapa A.V. Generation Z - generation of the GEF era. *Innovative projects and programs in education*, 2014, no. 2.
4. Starodubtsev V.A. Personalization of the virtual educational environment. *Pedagogical education in Russia*, 2015, Issue 7. Yekaterinburg, Ural State Pedagogical University. (in Russ.)
5. Ksenofontova A.N., Bebesheko L.O. Innovative models of learning in a personal educational environment. *Higher education today*. Moscow, LOGOS Publishing Group, 2016, issue 11, pp. 30-32. (in Russ.)
6. Engel A., Saz A., Salvador C. C. Introducing a personal learning environment in higher education. An analysis of connectivity. *Digital Education Review*, 2016, no. 29, pp. 1-14. (in Russ.)
7. Hicks A., Sinkinson C. Critical connections: personal learning environments and information literacy. *Research in Learning Technology*, 2015, no. 23, pp. 1-12. (in Russ.)
8. Sahin S., Uluyol Ç. Preservice Teachers' Perception and Use of Personal Learning Environments (PLEs). *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2016, vol. 17, no. 2, pp. 141-161. (in Russ.)
9. Kompen R. T. et al. Personal learning Environments based on Web 2.0 services in higher education. *Telematics and Informatics*, 2019, vol. 38, pp. 194-206. (in Russ.)
10. Yakunin Yu. Yu., Pogrebnikov A.K. Feedback Analysis in a Personal Educational Environment. *Informatics and Education*, 2018, no. 10, pp. 36-41. (in Russ.)
11. Yakunin Yu. Yu., Pogrebnikov A.K. Personal educational environment in the management system of the institute. *Informatics and Education*, 2017, no. 2, pp. 55-60. (in Russ.)
12. Pavlov N. et al. Student knowledge control. *Higher education in Russia*, 2000, no. 1, pp. 116-121. (in Russ.)
13. Varenina L.P., Gamification in education. *Historical and socially educational thought*, vol. 6, no. 6, Part 2, 2014. pp. 314-317. (in Russ.)
14. Open badges URL: <https://openbadges.org/> (accessed 30 July 2019). (in Russ.)
15. Teasley S. D., Whitmer J. The impact of student-facing LMS dashboards. Technical report, School of Information, University of Michigan and Director of Analytics-Research Blackboard, Inc, 2017. (in Russ.)

Информация об авторах**Погребников Александр Константинович**

(Россия, г. Красноярск)

Старший преподаватель базовой кафедры
интеллектуальных систем управления
Институт космических и информационных
технологий

ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»

E-mail: akpogrebnikov@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-6003-2555

Шестаков Вячеслав Николаевич

(Россия, г. Красноярск)

Кандидат философских наук, доцент кафедры
современных образовательных технологий
Институт педагогики, психологии и социологии
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»E-mail: shestakoffs@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0001-7737-2900

Якунин Юрий Юрьевич

(Россия, г. Красноярск)

Доцент, кандидат технических наук, заведующий
кафедрой базовой кафедры интеллектуальных
систем управленияИнститут космических и информационных
технологий

ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»

E-mail: yakuninyu@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-2330-2963

Information about the authors**Alexander K. Pogrebnikov**

(Russia, Krasnoyarsk)

Senior Lecturer,
Departmentof Intelligent Control Systems
Space and Information Technology Institute
Siberian Federal UniversityE-mail: akpogrebnikov@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-6003-2555

Vyacheslav N. Shestakov

(Russia, Krasnoyarsk)

PhD in Philosophy, Associate Professor of the
Department of Modern Educational Technologies
Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology
Siberian Federal UniversityEmail: shestakoffs@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0001-7737-2900

Yuri Yu. Yakunin

(Russia, Krasnoyarsk)

Associate Professor,
PhD in Technical Sciences,
Head of the Department of the Basic Department of
Intelligent Control SystemsSpace and Information Technology Institute
Siberian Federal UniversityE-mail: yakuninyu@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-2330-2963