



Основатель
**РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ
ЗАВЕДЕНИЕ**
**«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»**
(г. Ялта)

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-
ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ**
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
(295007, Республика Крым, г. Симферополь,
проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по
надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ
(лицензионный договор № 171-03/2014)

Свидетельство о регистрации средства массовой
информации

Серия ПИ № ФС77-61793 от 18.05.2015 г.

Международный стандартный номер серийного
издания **ISSN 2409-5591**

Подписной индекс **64995**

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Наталья Горбунова (ответственный за выпуск)
Анна Люликова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Геннадий Рогачев (компьютерная верстка)
Дизайн: Геннадий Рогачёв,
Екатерина Никадимова,
Елена Катранжи,
Анна Максименко

Адрес издательства:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 22.12.2020 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. № 38. Бесплатно.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент,
идея, композиционное решение этого издания
не могут копироваться или воспроизводиться
в любой форме и любыми способами – ни элек-
тронными, ни фотомеханическими, ни путём
ксерокопирования и записи или компьютерного
архивирования без письменного разрешения
издателя.

© «Гуманитарные науки», 2020 г.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал
№ 4 (52) / 2020

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН



Журнал входит в перечень рецензируемых науч-
ных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируе-
мых научных изданий от 01.12.2015 г. №13-6518)

Утверждено решением учёного совета Гуманитарно-
педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени В. И. Вернадского»
в г. Ялте, протокол № 10 от 26 ноября 2020 г.

Редакционная коллегия

Глузман А. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Крымского регионального научного центра Российской академии образования, заведующий кафедрой музыкальной педагогики и исполнительства, Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, *главный редактор*.

Горбунова Н. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Редькина Л. И. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и управления учебными заведениями Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Глузман Ю. В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Шушара Т. В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и управления Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Гордиенко Т. П. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной деятельности ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Шерайзина Р. М. – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Донина И. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Овчинникова Т. С. – доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.

Штец А. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Севастопольского государственного университета.

Петрушин В. И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Московского педагогического государственного университета.

Егорова Ю. Н. – доктор педагогических наук, профессор Самарского государственного университета.

Люликова А. В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и украинской филологии с методикой преподавания Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, заместитель главного редактора.

Чёрный Е. В. – доктор психологических наук, профессор, декан психологического факультета, заведующий кафедрой социальной психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Калина Н. Ф. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой глубинной психологии и психотерапии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Павленко В. В. – доктор психофизиологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Пономарёва Е. Ю. – кандидат психологических наук, профессор, заместитель директора по научной деятельности, заведующая кафедрой психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Бура Л. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Андреев А. С. – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Савенков А. И. – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

Микляева А. В. – доктор психологических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Василенко И. В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Севастопольского государственного университета.

Султанова И. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Севастопольского государственного университета.

Волкова И. П. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой основ коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.



Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of the Crimean Regional Science Center of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Musical Pedagogy and Artistic Performance, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief.

Gorbunova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Redkina L. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Pedagogics and Management of Educational Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gluzman J. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Social and Pedagogical Technology and Pedagogy of Deviant Behavior, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Shushara T. V. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics and Management of Educational Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gordienko T. P. – Doctor of Pedagogics, Professor, Vice-Principal on Scientific Activity, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Sheraizina R. M. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Donina I. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Ovchinnikova T. S. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Correctional Psychology, A. S. Pushkin Leningrad State University.

Shtec A. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Sebastopol State University.

Petrushin V. I. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Psychology, Moscow State Pedagogical University.

Egorova Y. N. – Doctor of Pedagogics, Professor of Samara State University.

Liulikova A. V. – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Ukrainian Philology and Teaching Methods, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, deputy editor-in-chief.

Cherny E. V. – Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Kalina N. F. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Deep Psychology and Psychotherapy, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Pavlenko V. V. – Doctor of Psychophysiology, Professor, Head of the Department of General Psychology Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Ponomareva E. Y. – Candidate of Psychology, Professor, Deputy Director on Scientific Activity, Head of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Andrejev A. S. – Doctor of Psychology, Professor of the Psychology Department, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Savenkov A. I. – Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Members of Russian Academy of Education, Director of Institute of Pedagogics and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University.

Miklyajeva A. V. – Doctor of Psychology, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Vasilenko I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Sultanova I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Volkova I. P. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogics, the Herzen State Pedagogical University of Russia.



Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	
<i>ГЛУЗМАН А. В.</i>	8
ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>ГЛУЗМАН Н.А., ГОРБУНОВА Н.В.</i> Университетское образование XXI века: векторные характеристики глобальных тенденций развития.	10
<i>СТЕПАНОВА Г.А., ДЕМЧУК А.В., АРПЕНТЬЕВА М.Р.</i> Современная стратегия обновления и развития образования: кризис, проблемы, пути решения.	19
<i>РОМАНОВА Г.В.</i> Цифровизация высшего образования: новые тренды и опыт внедрения.	31
<i>ЛЮЛИКОВА А.В.</i> От информационной грамотности к медиакомпетентности: приоритетный вектор развития педагогического образования в России.	36
<i>ПАЗУХИНА С. В.</i> Типы адаптации студентов к условиям обучения в цифровой среде.	41
<i>ФЕТИСОВ А. С., БИРЮКОВА Н. В.</i> Формирование здоровьесбережения учащихся в предуниверсарии: определение факторов риска в распределении бюджетного времени.	47
<i>КОМАРОВА Э. П., ФЕДОРОВ В. А.</i> Подготовка поликультурной личности на основе интеллектуально-эмоциональной рефлексии.	52
<i>УСМАНОВА С. М.</i> Особенности обучения студентов высших педагогических учебных заведений Турции.	56
МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ	
<i>СЕЛЕЗНЕВА Л.В., ТОРТУНОВА И. А.</i> Ценностные ориентиры в системе дополнительного профессионального образования.	69
<i>ПЕРЕВЕРЗЕВ М.В.</i> Особенности подготовки кадров для сферы гостиничного и туристического бизнеса в Канаде.	76
<i>ГЛУЗМАН А.В., ФАЙЗРАХМАНОВА Л.Т., ЛАБА А. А., АЛЕКСЕЕНКО Н.В.</i> Формирование системы обобщенных приемов учебной работы у будущих учителей музыки	89
<i>СИМАТОВА О.Б.</i> Мотивация профессионального выбора и карьерные ориентации студентов вуза различных поколенческих циклов.	94
<i>ИВАНОВА С. И., ИВАНОВА М. Н., ИВАНОВ И.А., ГРУШЕВСКИЙ С.П.</i> Использование методов теории чисел при подготовке специалистов по информационной безопасности...	104
<i>А. С. ПЕТЕЛИН, Ф. ЧЖУН, О. Б. МАЗКИНА</i> Диагностика сформированности нравственно-эстетического самоопределения китайских студентов в музыкально-образовательном процессе российского вуза.	108



<i>ПЕТРИЩЕВ И. О.</i>	
Субъектное взаимодействие участников образовательного процесса как фактор формирования средовой зоны университета.....	114
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ	
<i>ГЛУЗМАН Ю. В., КИРИЛЕНКО А. В.</i>	
Подготовка будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности в сфере инклюзии: возможности тренинговых технологий.....	118
<i>ИБРАГИМОВА А. Р., РАМАЗАНОВА Р. К.</i>	
Психолого-педагогические условия формирования социальных компетенций у младших школьников с умственной отсталостью во внеклассной деятельности.....	124
<i>МУРОВАННАЯ Н. Н., КУРБАНГАЛИЕВА Ю. Ю.</i>	
Коррекция дисграфии у младших школьников с учетом нейропсихологического подхода.....	128
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	
<i>АНАНЬЕВА Е. П.</i>	
Психологическое пространство личности: социально-психологическое осмысление и развитие понятия.....	136
<i>БОРИСОВА Д. П.</i>	
Выявление взаимосвязи агрессивного поведения и гендерных особенностей у несовершеннолетних с девиантным поведением.....	141
<i>МУСХАДЖИЕВА Т. А., ДУБАЕВА Е. Ч.</i>	
Социально-психологический аспект реагирования человека в чрезвычайной ситуации COVID-19	145
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
<i>ЛЕБЕДЕНКО О. А., ШЕВКАЛЕНКО А. С.</i>	
Особенности социального интеллекта подростков с разной стратегией самоутверждения.....	151
<i>ЛУЧИНКИНА А. ., ХАИРОВА С. И., ЛУЧИНКИНА И. С.</i>	
Студенческая психологическая служба как способ эффективной адаптации первокурсников к образовательной среде университета.....	156
<i>ВИНОГРАДОВ В. Е., БРУННЕР Е. Ю.</i>	
Исследование эстетического объекта в процессе изучения истории искусства методом констелляции.....	161
<i>СЫЧЕНКО Ю. А.</i>	
Профессиональная идентичность студентов в контексте периодизации профессионального развития личности.....	170
НАШИ АВТОРЫ.....	178





COLUMN OF CHIEF EDITOR		MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRENDS AND DEVELOPMENT VECTORS	
<i>GLUZMAN A. V.</i>	8	<i>SELEZNEVA L. V., TORTUNOVA I. A.</i> Value Guide lines in the System of Additional Professional Education.....	69
HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION		<i>PEREVERZEV M.V.</i> Features of Training for the Hotel and Tourism Industry in Canada.....	76
<i>GLUZMAN N. A., GORBUNOVA N. V.</i> University Education in the XXI Century: Vectors Characterizing the Global Trends of Development.....	10	<i>GLUZMAN A. V., FAYZRAKHMANOVA L. T., LABA A. A., ALEKSEENKO N.V.</i> Formation of a System of Generalizing Teaching Methods for Future Teachers of Music.....	89
<i>STEPANOVA G.A., DEMCHUK A.V., ARPENTIEVA M.R.</i> Modern Strategy of Renewal and Development of Education: Crisis, Problems, Solutions.....	19	<i>SIMATOVA O. B.</i> Motivation of Professional Choice and Career Orientations of University Students of Various Generations.....	94
<i>ROMANOVA G. V.</i> Digitalization of Higher Education: New Trends and Experience of Implementation.....	31	<i>IVANOVA S. I., IVANOVA M. N., IVANOV I.A., GRUSHEVSKIY S.P.</i> Using the Methods of Number Theory in Training Specialists of Information Security.....	102
<i>LIULIKOVA A. V.</i> From Information Literacy to Media Competence: a Priority Vector for the Development of Pedagogical Education in Russia.....	36	<i>PETELIN A. S., ZHONG F., MAZKINA O. B.</i> Diagnostics of the Formation of Moral and Aesthetic Self-Determination of Chinese Students in the Musical and Educational Process of a Russian..	108
<i>PAZUKHINA S. V.</i> Types of Students' Adaptation to Conditions of Learning in Digital Environment.....	41	<i>PETRISHCHEV I. O.</i> Subjective Interaction of Participants in the Educational Process as a Factor in Formating the Environment Zone at University.....	114
<i>FETISOVA A. S., BIRYUKOVA N. V.</i> Formation of Health Preservation of Students in Pre-University: Identification of Risk Factors in the Distribution of Budget Time.....	47	INCLUSIVE EDUCATION OF THE XXI CENTURY: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS	
<i>KOMAROVA E. P., FEDOROV V. A.</i> Preparation of a Multicultural Personality Based on Intellectual and Emotional Reflection.....	52	<i>GLUZMAN Y.V., KIRILENKO A.V.</i> Training Future Primary School Teachers for Innovative Activities in the Inclusive Field: the Possibilities of Training Technologies.....	118
<i>USMANOVA S. M.</i> Peculiarities of Students' Studying at Higher Pedagogical Educational Institutions in Turkey.....	56		



<i>IBRAGIMOVA A. R., RAMAZANOVA R. K.</i>	
Psychological and Pedagogical Conditions for the Formation of Social Competencies of Primary Schoolchildren with Mental Retardation at Extracurricular Activities	124
<i>MUROVANAYA N. N., KURBANGALIEVA Y. Y.</i>	
Dysgraphia Correction in Primary Schoolchildren due to the Neuropsychological Approach...	128
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES AND MODERN PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE	
<i>ANANYEVA E. P.</i>	
Psychological Space of Personality: Social and Psychological Understanding and Development of the Concept.....	136
<i>BORISOVA D. P.</i>	
Revealing the Relationship Between Aggressive Behavior and Gender Characteristics of Minors with Deviant Behavior.....	141
<i>MUSKHADZHIEVA T.A., DUBAEVA E.CH.</i>	
Social and Psychological Aspect of Human Response in a COVID-19 Emergency.....	145
PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	
<i>LEBEDENKO O.A., SHEVKALENKO A.S.</i>	
Features of Social Intelligence of Adolescents with Different Strategies of Self-Affirmation.....	151
<i>LUCHINKINA A. I., KHAIROVA S. I., LUCHINKINA I. S.</i>	
Student Psychological Service as a Way of Effective Adaptation of First-year Student to the Educational Environment of University.....	156
<i>VINOGRADOV V.E., BRUNNER E. Y.</i>	
Research into an Aesthetic Object Using the Constellation Method in the Process of Studying Art History.....	161
<i>SYCHENKO Y.A.</i>	
Professional Identity of Students in the Context of Professional Development Periodization of Personality.....	170





СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



А. В. Глузман,
главный редактор журнала
«Гуманитарные науки»

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Редакционная коллегия подготовила последний в этом году выпуск журнала «Гуманитарные науки», резюмирующий результаты образовательной деятельности 2020 года – года, который предложил всему мировому научному и педагогическому сообществу новый формат работы. Ухудшение эпидемиологической обстановки, случившееся в конце предыдущего учебного года и вновь наблюдаемое в текущем учебном году, привело к обязательной апробации технологий дистанционного обучения для продолжения учебного процесса в образовательных организациях разных уровней во всех регионах России. Сегодня, когда уже имеется опыт совмещения контактной аудиторной и дистанционной работы, можно говорить о наиболее эффективных формах организации образовательного процесса в средней и высшей школе.

Текущий год стал периодом активной апробации образовательных технологий, онлайн- и офлайн-форматов, предопределив неизбежные изменения не только в учебной и воспитательной деятельности, но и в научно-исследовательской работе высшей школы. Переход к дистанционным формам работы в сфере образования был незамедлительным: несмотря на все трудности и непредсказуемые обстоятельства образовательные организации быстро отреагировали на требования времени, сумев наладить контактную работу с обучающимися в онлайн-режиме.

На вопросы о неизбежности изменений в сфере образования и их последствиях сегодня пытаются ответить большинство российских методистов и педагогов-практиков. В первой рубрике нашего журнала «История, теория и методология педагогического образования» представлены статьи, раскрывающие основные векторы развития педагогического



образования XXI века. В контексте тенденций университетского образования авторы пишут о цифровизации высшего образования, особое внимание при этом уделяя здоровьесберегающим факторам в условиях адаптации студентов к цифровой образовательной среде. Современная цифровая среда является не только основой для дистанционной образовательной деятельности, но и своего рода концепцией по проектированию медийной и информационной компетентности обучающихся.

Авторы статей, вошедших в рубрику «*Модернизация профессионального образования: тенденции и векторы развития*», делятся своими взглядами на профессиональную подготовку специалистов в разных сферах. Наблюдения авторов могут быть полезны при планировании профориентационной работы, а также при организации дополнительного профессионального образования, которое особенно востребовано в условиях перехода современной образовательной модели от парадигмы «получение знания» к парадигме «получение компетенции». Предложенные авторами статей результаты исследования содержат основательное обоснование преимуществ дополнительного профессионального образования перед альтернативными тренинговыми формами. Представляется, что выстраивание вектора профессионального образования с учетом карьерных ориентаций обучающихся и уже дипломированных специалистов призвано решить ряд актуальных проблем в связи с переводом значительного объема образовательных услуг в Интернет-пространство.

Возможности использования инновационных форм работы при обучении детей с ограниченными возможностями активно обсуждаются специалистами в области инклюзивного образования. В рубрике «*Инклюзивное образование XXI века: теория, опыт, перспективы*» авторы статей рассматривают образовательный потенциал тренинговых технологий при подготовке специалистов к работе в инклюзивной среде и делятся опытом работы с детьми, требующими особого подхода в развитии навыков письменной и устной речи. Для устранения различных дисграфических

нарушений педагоги-практики рекомендуют коррекционные упражнения, поскольку результаты системного применения таких упражнений свидетельствуют об очевидном улучшении графомоторных навыков и в целом письменной речи школьников. Особое внимание авторы статей уделяют формированию социальной компетентности, которая позволит обучающимся с нозологическими формами заболеваниями координировать свои действия в ходе дальнейшего социального взаимодействия.

Тема психологического сопровождения образовательной среды освещена в последующей рубрике с одноименным названием, а актуальные для психологии образования вопросы раскрыты в рубрике «*Теоретико-методологические основы и современные практики психологической науки*». Круг исследовательских интересов составляют вопросы социального развития личности и ментального здоровья молодого поколения. Наблюдения коллег-психологов над процессом взаимодействия личности с ближайшим окружением позволяют увидеть результаты таких корреляционных отношений и вместе с тем открывают перспективы для дальнейших научных изысканий.

Редакционная коллегия выражает благодарность всем авторам, поделившимся на страницах журнала «Гуманитарные науки» своими научными размышлениями, и приглашает к дальнейшему сотрудничеству!

*С уважением,
главный редактор журнала «Гуманитарные науки», доктор педагогических наук, профессор, академик НАПН Украины, член-корреспондент РАХ, Заслуженный работник образования Украины и Республики Крым
Александр Глузман*





ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. А. Глузман, Н. В. Горбунова

УДК 378:001 [74.04]

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ВЕКТОРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГЛОБАЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ



На современном этапе одним из самых признанных процессов в мировой экономике является интенсивное развитие глобального рынка образовательных услуг, что вносит существенные коррективы в международные экономические отношения субъектов, деятельность которых связана со сферой образования. Растет роль университетов в предоставлении образовательных услуг как товаров высшего качества, которые обеспечивают международную конкурентоспособность стран путем создания интеллектуального капитала, генерирование новых знаний, технологий, их коммерциализацию и предоставляют субъектам рынка конкурентные преимущества в глобальном экономическом пространстве. В связи с этим возникает необходимость создания интегрированного предпринимательского университета, который сочетает научно-исследовательскую и инновационно-предпринимательскую деятельность и требует исследования и прогнозирования не на уровне отдельных явлений или фактов, а *тенденций* как обобщенных векторных характеристик, присущих не только конкретной стране или ее образовательному звену, а имеющих распространение и проявления континентального и трансконтинентального характера.

Тенденции развития педагогического университетского образования исследовали О. В. Акулова, А. В. Глузман, Н. Д. Никандров, С. В. Сапожников, А. И. Субетто, В. В. Чекмарев. Значимыми для выделения тенденций развития университетского образования являются ис-



следования В. И. Байденко, А. Г. Бермуса, А. М. Новикова, Д. А. Новикова, В. А. Садовниченко и др.

Отдельные аспекты развития университетского образования рассматривали Е. П. Белан (стратегическое управление развитием регионального университета как исследовательско-ориентированного вуза) [1], В. Г. Пищулин (становление университетского образования в условиях филиала) [6], Л. Н. Рулиене (ценности и тенденции развития современного университетского образования) [7], М. В. Сероштан, Н. П. Кетова (наращивание конкурентных позиций отечественных университетов) [8], В. А. Федоров (теория развития профессионально-педагогического образования в современных условиях).

Учитывая актуальность, степень изученности и целесообразность разработки проблемы для проектирования единого концептуального направления образовательной политики страны сформулирована *цель статьи*: выделить и обосновать тенденции развития университетского образования эпохи академической революции XXI века.

В начале XXI в. миссия университета заключается в воспитании граждан, способных жить и работать в условиях глобализирующегося мира и мультикультурной среды. Современное университетское образование в глобальном мире может развивать знания, навыки, интеркультурные компетентности, ценности, необходимые для мира более справедливого, мирного, толерантного, инклюзивного, надежного и экобезопасного. Оно представляет собой концептуальный сдвиг в том, что признает значимость образования в понимании и решении глобальных проблем в их социальных, политических, культурных, экономических и экологических аспектах. Таким образом, университетское образование XXI в. призвано сохранять культурное наследие в условиях глобализации и транснационализации, не превращая университеты в транснациональные корпорации.

Под академической революцией понимают масштабные, разнообразные и динамичные изменения, происходящие в системе европей-

ского высшего образования в начале XXI века. Это, в частности, увеличение контингента обучающихся и их социальной мобильности, преобразование элитарного высшего образования в массовое, увеличение продолжительности обязательного образования, усложнение структуры высшего образования и разнообразие сети вузов (увеличение и рост роли сектора негосударственного образования), новые формы финансирования, профессионализация и стандартизация высшего образования, совершенствование системы управления высшим образованием, обеспечение качества высшего образования, усложнение критериев поступления в элитные вузы, увеличение разрыва между престижными и массовыми образовательными организациями. В исследованиях А. В. Глузмана [2; 3; 4] изучены и обобщены общемировые и региональные тенденции развития университетского образования, глобальные тенденции (мегатенденции) и подчиненные им субтенденции (см. табл. 1)

Определяющими тенденциями большинство ученых считает расширение доступа к высшему образованию, а также обеспечение и гарантию качества высшего образования.

Глобальные тенденции были определены в результате совместной работы представителей стран, которые подписали Болонскую декларацию и стран, которые на Всемирной конференции по высшему образованию под эгидой ЮНЕСКО (2009 г.) одобрили Коммюнике «Новая динамика высшего образования и научных исследований для изменения и развития общества» [5]. В результате обсуждений были выделены тенденции и проблемы мировой и европейской высшей школы, которые кратко можно охарактеризовать так: «процессы изменений в вузах; совершенствование качества и повышение креативности университетов; болонские реформы в европейском измерении; коррекция болонских преобразований с точки зрения общества, высших учебных заведений и бизнеса; развитие бакалаврских образовательных программ и усиление их ориентации на рынки труда; обзор магистерских степеней в Европе; Болонский процесс между требованиями и реаль-



Таблица 1

Глобальные тенденции, определяющие развитие университетского образования XXI века

МЕГАТЕНДЕНЦИИ	СУБТЕНДЕНЦИИ	ЛОКАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ
<p>– международная мобильность студентов, состоящая из двух потоков (студентов с Азии и внутри Европейского Союза);</p> <p>– изменение характера преподавания и содержания образовательных программ; рост значимости качества образования, квалификационных структур и подотчетности;</p> <p>– изменение финансирования высшего образования («общественная польза – личная выгода»); изменение профессии преподавателя, переход полномочий от ученых до чиновников, бюрократизация университетской науки; изменение роли и миссии университетов, формирование исследовательского пространства (исследовательские университеты как непосредственные участники глобальной сети информации и знаний, изменение триады «университет – наука – промышленность» на «университет – правительство – промышленность» с последующей дифференциацией этих вузов на исследовательские, лидерские, учебные, учебно-исследовательские; проблема интеллектуальной собственности); распространение дистанционных форм обучения, информационных и коммуникационных технологий; с учетом ключевых демографических изменений; тенденции с учетом последствий экономических кризисов</p>	<p>– университетизация высшего образования; профессионализация; преобразование университетского образования: от элитарной через массовую к эгалитарной; массовизация; потеря университетской монополии на подготовку кадров высшей квалификации; соотношение в образовательной политике инновационного обучения и воспитания; развитие духовно-нравственных, эстетических и культурологических качеств личности; развитие мотивации к непрерывному образованию; формирование инновационной компетентности; гибкость образовательной системы в выборе стиля, типа обретения человеком знаний, умений и навыков; создание цельного «образовательного пространства»; гендерной политики; регулирование сферы занятости; взаимосвязи рынка труда и рынка предоставления образовательных услуг; медиаглобализация; развитие парадигм</p>	<p>– расширение знаний; развитие самоуправления; развитие сферы технической защиты информации; защиты права интеллектуальной собственности; гуманитарное знание; научно-техническое развитие; использование имеющихся ресурсов; развитие трансграничного сотрудничества; развитие института прав человека; развитие мирового рынка ИКТ: интенсификации; развитие научной деятельности; формирование и развитие рынка образовательных услуг; воспитательного процесса в современных высших учебных заведениях; изменение статуса; влияние СМИ; этнонациональных процессов; применение ИТ для повышения качества обучения в вузах; развитие технократического и гуманистического подходов; процесс высвобождения работников; инновационно-инвестиционной деятельности; развитие государственного управления высшего образования в просветительской сфере; эволюция научных идей и изобретений др.</p>



ностью; критический анализ опыта проведения болонских реформ в общеевропейском и государственных контекстах; системы обеспечения качества в вузах, развитие институциональной культуры качества; новые подходы к формированию современных систем аккредитации; влияние глобального ранжирования на исследования в сфере высшего образования и производства знаний; роль и миссия университетов в современном мире образования в течение жизни, предпринимательства и социального развития» [5].

Значимой в контексте исследования глобальных тенденций развития высшего образования стала научная книга Филиппа Дж. Альтбаха, Лиз Райзберг, Лаура Е. Рамбли «Тенденции в глобальном высшем образовании: отслеживание направлений академической революции» [9], в которой выделены проблемы и тенденции университетского образования: «глобальная социально-экономическая среда; взрывной характер массификации; всемирные рейтинги вузов; противоречие между общественным и личностным благом; увеличение частного сектора и приватизация вузов; исследовательский университет и исследовательская среда; студенты и учебные программы; противоречие изоморфизма; глобализация и интернационализация (возможности, вызовы, риски); конструктивные действия положительной дискриминации, квоты, программы резервирования мест; преподавание и поддержка разнообразного студенческого контингента; управление мобильностью; обеспечение качества; ориентация на результаты образования; мировые тенденции в финансировании высшего образования; элитные и полужитные высшие учебные заведения; ухудшение квалификации профессорско-преподавательского состава; рост количества преподавателей, работающих по совместительству или на неполную ставку; бюрократизация профессуры; глобальный академический рынок; диверсификация студенческого контингента; трансформация вузов и систем высшего образования; преподавание в традиционном университете; факторы, изменяющие университетское преподавание; новые

учебные программы и изменения содержания и целей образования третичной; подходы к обучению студентов на основе результатов образования; информационно-коммуникационные технологии и дистанционное образование; общесистемная политика и научно-исследовательские университеты; тенденции в области организации фундаментальных исследований; связь «университет–промышленность»; исследование и профессия преподавателя; модель «обучение–работа»; предпринимательское образование; обучение руководителей и профессиональное развитие; лицензирование интеллектуальной собственности; вузовские процессы (разработка политики, внутренняя организационная структура и т. д.); изменения моделей приема; успешность обучения: от поступления до завершения; профессионализация управления и руководства системой высшего образования и лидерство и др.» [9].

Таким образом, среди глобальных тенденций развития высшего образования с учетом реалий XXI века ученые и аналитики выделяют следующие:

– «международная мобильность студентов, которая состоит из двух потоков (поток студентов из Азии, поступающих в основные академические системы Северной Америки, Западной Европы и Австралии; поток студентов внутри Европейского Союза в рамках программ поддержки мобильности студентов);

– изменение характера преподавания, обучения и образовательных программ: задачи большинства вузов – меньше обучать базовым дисциплинам и предлагать больше профессиональных программ широкому кругу студентов;

– рост значимости обеспечения качества образования, квалификационных структур и подотчетности;

– изменение финансирования высшего образования и увеличение дебатов «общественная польза – личностная выгода»;

– революция в частном секторе университетского образования (появление квазикоммерческих учебных заведений);



– изменение профессии преподавателя (напряжение, реагирование на массификацию, снижение общего уровня квалификации профессорско-преподавательского состава, глобальный характер академического рынка труда, недостаточность уровня заработной платы, потеря профессурой автономии, переход полномочий от ученых до чиновников, бюрократизация университетской науки и др);

– формирование исследовательской среды (исследовательские университеты как непосредственные участники глобальной сети информации и знания, смена триады «университет – наука – промышленность» на «университет – правительство – промышленность» с последующей дифференциацией вузов на исследовательские, учебные, учебно-исследовательские; проблема интеллектуальной собственности);

– распространение информационных и коммуникационных технологий;

– тенденции с учетом ключевых демографических изменений (расширение контингента студентов за счет иностранцев, представителей разных возрастных категорий и социальных слоев и т. п.);

– тенденции с учетом последствий экономических кризисов (сокращение бюджетных средств для университетских исследований, уменьшение студенческих кредитов, роста платы за обучение и прочее) [5].

Указанные тенденции наблюдаются во время академической революции в условиях создания нового рынка образовательных услуг через открытый доступ к высшему образованию, когда организационно-корпоративные бизнес-ценности приходят на смену классическим академическим, а университеты должны адаптировать свою деятельность к требованиям социокультурного развития.

В конце XX века вводится в научный оборот термин «академический капитализм» (Ш. Слотер и Л. Лесли «Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University», 1999) [11], который объясняет смену традиционной модели университетской профессиональной деятельности в условиях глобализации экономики начала XXI

века и превращение ее в рыночную с такими явлениями, как приватизация, разделение расходов и временная занятость, увольнение, угроза академической свободе и местной культуре и т. п. Это обуславливает интеграцию типа «университет-промышленность-правительство» (или вторая академическая революция).

Выделим два пути такой интеграции:

1. Университет заинтересован в непосредственной прибыли от патентов, лицензий, научных разработок, внедрения результатов в работу коммерческих учреждений, спонсорских акциях, пожертвованиях и т. п.;

2. Университет пытается получить дополнительное внешнее финансирование без прибыли от внедрения результатов исследований или заключения соглашений типа «университет-промышленность».

Стоит усилить попытки, направленные на подготовку квалифицированных специалистов – преподавателей высших учебных заведений. Увеличение количества студенческого контингента – массовизация, которая наблюдается в условиях академической революции, негативно сказывается на качественных характеристиках преподавательских кадров, поскольку формирование высококвалифицированного преподавателя вуза требует гораздо больше времени, усилий и финансов по сравнению с подготовкой студента.

Глобализация образования, интернационализация обучения, развитие дистанционных форм придают образовательным услугам новые специфические характеристики. Распространение инновационных процессов, обновление экономической парадигмы модифицирует положение о материально-вещественных формах образовательных услуг – элементом передачи знаний являются электронные носители. Таким образом, образовательная услуга приобретает материальную (электронную) форму. С появлением «виртуальных» университетов исчезают прямые контакты «традиционных» педагогов со студентами и слушателями, что дает основание определить «образовательную услугу как объем учебной и научной информации, которая



трансформируется в процессе обучения в качественный продукт для удовлетворения потребностей физических и юридических лиц в общеобразовательной, профессионально-квалификационной подготовке, переподготовке, обучении на протяжении всей жизни» [10].

Выделены следующие критерии качества образовательных услуг: степень доступности, связанная с расположением учебного заведения вблизи места жительства «покупателя» образовательных услуг; репутация вуза; знания и опыт преподавательского персонала, а также знание потребностей клиентов; надежность; безопасность в обучении; компетенция в сфере предоставления образовательных услуг; культурный уровень преподавательского персонала; реакция преподавательского персонала на дополнительные требования со стороны студентов или организаций-потребителей; уровень коммуникации и т. п.

Представленные позиции кардинально меняют роль преподавателя университета, поскольку изменение социальных и академических ценностей и образовательных приоритетов влияют на его деятельность. Исследовательская, преподавательская, инновационная, предпринимательская составляющие меняют соотношение и, к сожалению, не в сторону роста качества преподавания или осуществления фундаментальных исследований; прикладные исследования приобретают коммерциализированный характер; инновационная деятельность носит адаптивный характер.

Во всем мире наблюдается практика так называемой неполной занятости (работа по совмещению, совместительству), что связано с недостаточной для качественной жизни оплатой преподавательского труда; миграция квалифицированных преподавателей-исследователей в те страны, где статус преподавателей и оплата их труда выше. Именно такие явления снижают общий качественный показатель работы профессорско-преподавательского состава страны, что негативно сказывается на всех составляющих деятельности: исследовательской, преподавательской, инновационной, предпринимательской. Наблю-

даем замкнутый круг снижения качества обучения, преподавания, деятельности в целом во всех учреждениях страны, поскольку подготовка специалистов для различных сфер происходит именно в условиях высшего, в том числе университетского образования.

Как тенденции выделяем снижение качества образовательных услуг в результате вынужденного поиска дополнительных источников дохода; нисходящую мобильность (потенциально талантливые выпускники университетов не находят вакансий для работы на преподавательских или исследовательских должностях); тенденцию меритократии в высшем образовании (стремление университетов привлекать на работу ведущих специалистов, что повысит рейтинговые позиции заведения, а не вкладывать ресурсы в подготовку собственных кадров); тенденцию к старению квалифицированного преподавательского состава. При этом молодежь стремится к трудоустройству в вузы, но, как правило, или сразу на обучение в аспирантуре или на должности, которые не соответствуют их компетентности. Значительное количество квалифицированных преподавателей, которые не имеют возможности реализоваться в вузе, стремятся реализовать себя в других сферах деятельности.

Таким образом, налицо проблема недостаточного количества квалифицированных преподавателей. Следовательно, есть запрос на получение профессионального педагогического образования через обучение по программам различных видов и форм с применением новейших подходов, технологий, что позволит выпускникам университетов на высоком уровне обучать других. Хотя увеличение количества студенческого контингента не гарантирует их трудоустройство по полученным специальностям и выполнение профессиональных функций. Необходимо проводить профориентационную, разъяснительную и мотивационную работу среди студенческого контингента, но государственная политика должна поддерживать академические инициативы, не уменьшая академических свобод.



Преподавательская деятельность становится дифференцированной и сегментированной в соответствии с профилирующей деятельностью уровня заведения, в котором работает преподаватель, к возможности карьерного роста, возможности осуществления научных исследований и методической деятельности, количественных характеристик учебного и других видов нагрузки, дополнительных поручений, получение вознаграждений и поощрений, условий труда и т. п. Не сравнивая дифференциацию и сегментацию преподавательской деятельности в разных вузах, отметим, что важнейшими проблемами современного состояния преподавательской профессии определены следующие: снижение квалификации; недостаточное поощрение (моральное и материальное); бюрократизация профессуры, связанная с потерей автономии и ростом подчиненности административным структурам; глобальный академический рынок; снижение статусности профессии.

Многообразие контингента обучающихся влечет за собой необходимость разработки и внедрения новой системы академической поддержки и модернизирование подходов к профессиональной и психолого-педагогической подготовке. Университетское преподавание непосредственно влияет на привлечение обучающихся к учебной деятельности (повышение качества усвоения учебного материала, практической подготовки, посещение дисциплин избирательного блока и т. п.) и научной деятельности (участие в студенческих научных конференциях различных уровней как слушателями, докладчиками, авторами презентаций и проектов; подготовка научных работ для возможного участия во Всероссийских конкурсах научных работ и Всероссийских олимпиадах; подготовка научных публикаций и т. п.).

Учитывая демографические изменения мирового характера, ученые утверждают, что численность обучающихся в системе высшего образования будет расти, студенческий контингент будет разнообразным из-за увеличения количества иностранных студентов, студентов третьей возрастной группы, тех,

кто учится неполный день. Доступ к системе высшего образования расширяется и через разнообразие образовательных программ, изменение политики предоставления и получения инклюзивного образования и образования для так называемых уязвимых слоев населения.

Профессия преподавателя приобретает международно-ориентированный характер и мобильность, что требует не только профессиональной подготовки, но и знания иностранных языков, навыков преподавания специальных дисциплин на иностранном языке, что диверсифицирует преподавательскую деятельность и увеличивает ее специализацию.

Мобильность преподавательского состава наблюдается в таких направлениях – транснациональная и физическая; структурная и индивидуальная; миграция на определенный период со стремлением к возвращению на родину. При реализации любого направления мобильности преподавательского состава возрастает роль английского языка как основного в научной коммуникации. Можно даже провести параллель между применением латыни как языка научного общения средневековой Европы и использованием английского языка как языка международного общения в учебной и научной сферах в начале XXI века.

Информационные и коммуникационные технологии позволили создать универсальные средства связи для увеличения эффективности научных коммуникаций. Чтобы воспользоваться информационной базой необходимо владеть языком, следовательно, языковая компетенция становится базовой не только для студентов и молодых специалистов, но и для всех поколений профессорско-преподавательского состава. Освоение иностранных языков сейчас становится важным проблемным вопросом для преподавателей, поскольку XX век не предполагал массового владения иностранными языками. Такими же проблемными (по их освоению и целесообразному применению в учебном процессе высшего учебного заведения) являются ИКТ (информационно-коммуникационные техно-



логии). Отсутствие свободного владения этими двумя аспектами значительно снижает возможность мобильности преподавательского состава, даже при условии их высокой профессиональной компетентности и педагогического мастерства. Соответственно, чтобы осуществлять такую деятельность необходимо иметь целесообразную профессиональную и психолого-педагогическую подготовку с учетом того, что преподаватель имеет значительную нагрузку как профессиональную, так и психологическую.

Напряженность деятельности, ограниченность бюджетных средств, повышенная ответственность и подотчетность создали неблагоприятные условия для профессии преподавателя. Это создает определенное противоречие: университет не в состоянии обеспечить условия для эффективной продуктивной деятельности преподавателя, в то же время университет не может быть эффективным и престижным как учебное заведение без квалифицированного и ответственного преподавателя. Техника и технологии не в состоянии заменить преподавателя, какими бы дорогими, эффективными и инновационными они бы ни были. Максимально хороший ремонт не компенсирует последствий учебной деятельности минимально квалифицированного преподавателя. Именно профессионализм преподавателя является основной составляющей успеха высшего образования, подготовки квалифицированных студентов, роста престижности заведений, изменения формирования ценностей в сторону общечеловеческих; повышения качества жизни и т. п.

Восстановление престижа профессии преподавателя позволит привлечь квалифицированных ученых и преподавателей к системе высшего образования, подготовке собственных кадров с возможностью карьерного роста. Этому должны способствовать и новые магистерские программы, которые гарантируют надлежащий уровень подготовки студентов, привлечение их ко всем видам преподавательской деятельности во время обучения. Изменение отношения к профессии надо начинать немедленно как на уровне госу-

дарства, так и отдельных людей – только так сформируется новая мысль и новое видение преподавательской профессии.

Появление новых тенденций в образовательной отрасли обусловило потребность в ее обновлении и пересмотре. Кардинальные изменения на рынке образовательных услуг высшего образования в наше время осуществляются под влиянием следующих факторов: приобретение знанием статуса основного капитала для общественного развития; сокращение и изменение механизмов государственного финансирования образования; развитие новых информационных технологий; процессы глобализации, интернационализации и европеизации образования. Несмотря на преимущества транснационального образования, традиционные формы обучения вряд ли потеряют свое значение, поэтому стоит определить пути реализации стратегии достижения эффективного равновесия между традициями и нововведениями в этой сфере.

На основании вышепредставленных обобщенных глобальных тенденций нами определены новые векторы тенденций развития университетского образования XXI века, а именно: *тенденции ноосферизации, социальной ответственности, трансграничности, политизации, институционализации, консолидации и коммерциализации, конкуренции.*

Тенденции ноосферизации образования рассматриваем в контексте стратегического планирования устойчивого развития общества и человеческого развития, что способствует формированию критически-инновационного потенциала университета, нового мышления человека в условиях университетского образования. Ноосферизация образования предполагает формирование ноосферного мышления и ноосферного сознания в контексте целей развития тысячелетия, определенных для мира и Российской Федерации.

Тенденция социальной ответственности обусловлена вопросами Человеческого развития, что предполагает, в частности, социальное вовлечение и социальное отторжение; оптимизацию связи между экономическим ростом и человеческим развитием.



Это предусматривает реагирование на социальные, экономические, научные и культурные аспекты, формирование глобальных знаний для решения глобальных проблем; развитие критического инновационного мышления и активной гражданской позиции; информированность, открытость и прозрачность деятельности высшего образовательного учреждения в рамках его автономии.

Тенденция трансграничности как расширение возможности доступа к образованию за счет открытых образовательных ресурсов, дистанционного обучения и информационно-коммуникационных технологий, создание мегауниверситетов предусматривает экономическое, научное и образовательное сотрудничество в регионах и является проявлением интернационализации, глобализации и регионализации в университетском секторе для достижения преимуществ открытого образования.

Тенденция политизации рассматривается как государственная поддержка научной и инновационной деятельности университетов, многоаспектности третичного образования, прогнозирования переменных потребностей образовательной сферы; политические решения по финансированию деятельности университетов, диверсификация доходов. Государство определяет приоритетные направления развития науки и техники, которые требуют государственного финансирования.

Тенденция институционализации рассматривает определение профилей, приоритетов, миссии, инструментария – создание потенциала общественной пользы университетского образования; педагогическое субъект-субъектное взаимодействие в рамках образовательного процесса, сотрудничество университета со школой и др. заведениями.

Тенденция консолидации предусматривает объединение университетов с целью решения общих проблем и стратегических задач; сотрудничество между правительствами, учебными заведениями, студентами, сотрудниками, работодателями и т. п.; коммерциализацию и конкуренцию – движение интеллектуального капитала относительно создания

взаимовыгодного для всех участников рыночного продукта из объектов интеллектуальной собственности с целью получения прибыли через создание новой экономически-социальной среды (человеческий интеллектуальный капитал и академический интеллектуальный капитал).

АННОТАЦИЯ

В статье речь идет о новых контурах, которые приобретает университетское образование в контексте глобализационных и информационных изменений. Акцентировано внимание на глобальных тенденциях, которые составляют концептуальную основу развития университетского образования эпохи академической революции XXI века и в результате которых формулируются рекомендации по стратегии развития современных университетов и новейших основ государственной образовательной политики.

Ключевые слова: академическая революция, высшее образование, глобальные тенденции, университетское образование, Болонская декларация.

SUMMARY

The article deals with the new contours that University education is acquiring in the context of globalization and information changes. Attention is focused on global trends that make up the conceptual framework for the development of University education in the era of the academic revolution of the XXI century and on the basis of which recommendations are formulated for the development strategy of modern universities and the latest foundations of state educational policy.

Key words: academic revolution, higher education, global trends, university education, Bologna declaration.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белан Е. П. Стратегическое управление развитием регионального университета как исследовательско-ориентированного вуза: дисс. ... д-ра пед. наук. – Ростов-н/Д., 2007. – 380 с.
2. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: моногра-



фия. – К.: Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.

3. Глузман А. В. Трансформация педагогического образования в современном мире // Гуманитарные науки. – 2018. – № 1 (41). – С. 8–11.

4. Глузман А. В., Глузман А. А. Технология профессионально-педагогической подготовки студентов университета: системный подход // Гуманитарные науки. – 2019. – № 1. – С. 43–56.

5. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / под науч. ред. В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 352 с.

6. Пищулин В. Г. Становление университета: дисс. ... д-ра пед. наук. – Оренбург, 2003. – 399 с.

7. Рулине Л. Н. Современное университетское образование: ценности и тенденции развития // Ценности и смыслы. – 2013. – № 2 (24).

8. Сероштан М. В., Кетова Н. П. Современные российские университеты: позиционирование, тренды развития, возможности наращивания конкурентных преимуществ // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 2. – С. 27–40.

9. Тенденции в глобальном высшем образовании: мониторинг академической революции [Электронный ресурс]: доклад, подготовленный для Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию 2009 года / пер. Е. Н. Карачаровой. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e/pdf>.

10. Филимонцева Е. М. Образовательная услуга как ключевой элемент сферы образования // Известия Сочинского государственного университета. – 2014. – № 1 (29). – С. 132–138.

11. Slaughter S. Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University / Slaughter S., Leslie L. L. – JHU Press, 1999. – 276 p.

**Г. А. Степанова, А. В. Демчук,
М. Р. Арпентьева**

УДК 159.98+377

СОВРЕМЕННАЯ СТРАТЕГИЯ ОБНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: КРИЗИС, ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ РЕШЕНИЯ

Негативные проявления в обучении и воспитании в российском образовании на его разных ступенях, включая начальную, начали появляться уже давно. Однако в последние десятилетия они особо обострились. Весьма заметно их наличие стало уже к началу 80-х годов XX века. В периоды перестройки и деструкции СССР они переросли в последовательную и системную деформацию всех областей науки и искусства, а также образования и культуры в целом. Конечно, и до 80-х годов XX века, в том числе уже в начале 70-х годов XX века, они были весьма заметны. Их развитие связано с преобладанием репродуктивных методов обучения, с переходом к всеобщему среднему образованию на фоне отказа от приоритетного внимания к методической стороне образования, переходу к более сложным программам обучения и унификации содержания образования на фоне подмены ценностей жизни и деятельности человека с ценностей любви, социального служения, чести на ценности конюмеристского толка [23; 30; 31; 32; 38 и др.]. Большую роль сыграла также научно-техническая революция, отразившая неспособность.

Чтобы решить стоящие перед образованием проблемы, важно проанализировать основные тормозящие совершенствование образования инновации и реставрации, факторы и условия организации общей и профессиональной подготовки современных школьников и студентов. Основной акцент при этом мы делаем на проблемы начального образования, начальной школы.





Цель исследования состоит в изучении проблемных аспектов совершенствования российского начального среднего и высшего образования в современном мире.

Уже в середине 1980-х годов стало заметно, что лучшее в мире образование, каким было образование СССР в 1950-е годы, по ряду параметров значительно отстает от зарубежного [19; 38; 44]. СССР в целом начал отставать от развитых стран по масштабам высшего образования, а отдельные его регионы – по качеству образования. Усилилась и стала выпуклой тенденция к свертыванию объемов полного среднего образования, обеднению высшего образования. Значительно опередили СССР зарубежные педагоги по уровню дифференциации и индивидуализации образования. Начала отставать советская школа и по продолжительности образования. В СССР типичная продолжительность образования была около 10,5 лет. В США и Японии – уже 12–13,5 лет. При этом Япония и иные лидеры широко внедряли наработки других стран, в том числе ученых и педагогов СССР, лежавшие в сфере повышения качества образования, прежде всего, за счет его методического обеспечения.

Значительный период времени в начальной, средней и высшей школах СССР доминировали установки на унификацию, на единые, хотя и относительно высокие стандарты, на приоритетность коллективного начала. Это привело к нивелированию (значимости) индивидуальности учащегося, недостаточному раскрытию самобытности его отношений с собой и другими людьми, снижению активности, инициативы, творческого потенциала, репродуктивности образования и нацеленности образования на обучающий модус в ущерб воспитывающему. В последнее десятилетие реализована система шагов содержательной «модернизации» среднего и высшего профессионального образования, заявлена декларативная цель повышения его качества, в том числе путем интеграции российского профессионального образования в международное образовательное пространство (во времена СССР тотально отстававшего от отечествен-

ного). В первую очередь, речь шла о том, что нужно войти в общую систему образования, в том числе, в Болонский процесс (с его странностями и ограничениями, очевидными с позиции достоинств отечественной системы образования). Много писали об увеличении (рыночной) гибкости образовательных программ (повышении доли «образовательных услуг», которые могут быть проданы кому угодно и когда угодно). Часто отмечали важность предотвращения ранней и узкой (под которой подразумевался высокий профессионализм) специализации (блокировании профессионализации в целом, уничтожении возможности осознания учеником различий между знанием и незнанием, умением и неумением, ценностями и псевдоценностями, профессиональным и непрофессиональным трудом и т. д.). В итоге все сфокусировалось на внедрении и бесконечном «совершенствовании» федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования. Предполагалось, что стандарты создают условия самостоятельности образовательных организаций, возможности индивидуализации. Но в реальности стандарты и связанные с ними дисгармонии «документально-оформительского» типа (эскалация документооборота за счет 5- 10- 20- и т. д. кратного увеличения учебно-методической документации, блокирующего возможность нормальной работы учреждений и сотрудников учреждений образования и замещающей его на производство сотрудниками документов как в рабочее, так и вне рабочее время) приводят к окончательному развалу тех остатков образования, которое осталось после развала СССР.

Средняя и высшая школа России, а за ними и начальная школы, качнулись в иную крайность: пропагандируя индивидуализм, эгоцентризм, консюмеризм и псевдотворчество, в том числе с помощью новаций и псевдоноваций [1; 2; 14; 16; 18; 21; 25]. Декларированное ранее намерение трансформировать смыслы образования, уточнив его цели и ценности в плане формирования и развития человека как члена сообщества, вылились в тотальное обесценивание и обездушивание образования как



сферы предложения и потребления «образовательных услуг», нацеленной на (транс) формирование «грамотных потребителей» и иных, потребных функционалистски упрощенной модели западного образца, эрзацев человечности. Важно то, что кроме вопросов неспособности/неготовности той или иной системы или компонента системы российского образования, того или иного региона и т. д., к инновациям в образовании, все более актуальными в нынешнем веке становятся проблемы псевдоноваций, симуляции новаций и введение реформ деструктивного типа [25; 38; 39]. В противовес разнообразным «форсайтам» и иным проектам будущих трансформаций образования России [5; 11; 27; 28; 37; 38; и др.], «компетентностное», дистанционное и аналогичные «гринфилд»-модели и технологии образования, продвигаемые в рамках пропаганды концепций прагматикой и функционалистов типа Дж. Дьюи, его последователей и предшественников, например, в рамках проектов Global Education Futures (GEF), не только не могут быть рассмотрены как инновационные, но отражают процессы и итоги деструкции образования, культуры и общества. Эти подходы в массе своей нацелены на возвращение образования к доуниверситетскому способу обучения, на содержательное обеднение и разрушение образования, нормализацию невежества и постоянной зависимости человека от того, кто продает «образовательные услуги» и того, кто потребляет результаты их «покупки». Этот, по сути, содержательный развал образования при его формальном совершенствовании – цель современного капитализма, находящегося на пороге самоуничтожения и стремящегося уничтожить все остальное [11, с. 1]. Однако российская школа не смогла в полной мере осмыслить недостатки рекламируемого подхода, ведь перед ней были поставлены другие задачи. Весьма традиционная для Российской империи и ныне повсеместно почти торжествующая тенденция «чужебесия» – лишь одна из сторон такого процесса. Другой, более важной тенденцией, представляется все более прогрессирующая коммодификация и симу-

ляция образования. Последние прямо и явственно ведут образование, культуру, человечество в целом к закономерному краху [2; 16; 24; 33; 38]. Иллюстрацией выступают, в частности, различные «рейтинги»: рейтинговые модели оценки продуктивности и эффективности учреждений образования, преподавателей и учителей, студентов и школьников [4; 22; 33; 35]. Другой пример – модели «оптимизации» учреждений образования и культуры. Рейтинговая технология быстро демонстрирует свою суть как технология директивного управления безликой массой: это технология концлагерного типа, побуждающая человека оценивать себя и других с точки зрения их экономической успешности/стоимости, психологически закрепляющая коммодификацию, resentment и рабство. Российская начальная, средняя и высшая школы и сейчас изолированы по отношению к социальной среде, пытаются разрешить стоящие перед ними проблемы «своими силами», однако противостоять давлению государственного монолита и интересам бюрократии, состоящим в защите интересов бюрократии и больше ни в чем еще, школа не может.

Школа (средняя, высшая и т. д.) пока существенно отстает по формированию и укреплению у детей, подростков, молодежи, взрослых, и даже пожилых высокой социальной адаптивности и мобильности, жизненной устойчивости, самостоятельности, предприимчивости, инициативы). Она мало работает в сфере развития у учащихся и обучающихся качеств, нужных при переходе общества к рыночной экономике, чтобы противостоять ее разлагающему, десакрализирующему и коммодифицирующему воздействию. Напротив, как это декларируется в школах США и иных метрополий Великобритании, школа России стремится воспитывать людей, максимально «удобных» для бизнеса и лоббирующих интересы бизнеса государств. Ценностью общества, как и ценностью государства, стали материальные ценности, выступающие не только как мерило успеха человека в экономической сфере, но и мерило ценности человека в целом [23; 30; 31; 32; 38].



Понятно поэтому, что, несмотря на декларации и программы, на отдельные продуктивные примеры, начальная, средняя и высшая школа России оказываются на обочине забот государства, в том числе в сфере финансов. Со всеобщего и бесплатного образования как сферы (ре)трансляции и творчества культуры Россия перенесла свое внимание на торговлю частями этой культуры, обеспечивающими человеку «обслуживающий минимум». Этот минимум призван гарантировать относительную востребованность человека на рынке труда в определенный интервал времени, отсутствие возможности формирования и развития профессионального сознания и ценностей, лоскутное осознание себя и мира с такими же лоскутными знаниями и умениями. На фоне такой лоскутности проясняется функция имитаций и коммерциализаций образования: «непрерывности», «метапредметности», «конкурентоспособности», «компетентностной ориентированности» и т. д., его коммодификация и деградация к стандартным образовательным минимумам наряду с «лоскутизацией», качественным и количественным обеднением образовательных программ и т. д. [12; 33; 36; 37]. Ежегодно образование в России становится все более «оптимизированным», «экономным». Программы урезаются, шаблонизируются и содержательно выхолащиваются, чтобы создавать и поддерживать иллюзию разнообразия (дополнительное, глобальное, неформальное и т. д. и т. п.). Ступенчатость и непрерывность на фоне продажи минимальных пакетов устаревшей информации, организации содержания образования по схеме «циклических возвратов» оставляет ощущение того, что обучение топчется на месте и призвано не столько развивать, сколько тормозить развитие человека [19; 33; 38; 42 и др.]. «Ступенчатость» является необходимой для того, чтобы торговать «образовательными услугами». В реальности она подменяется циклическим дублированием одних и тех же знаний и умений: на уровне сравнения программ разных ступеней (классов) средней школы можно увидеть, что учебники разных классов порой удивительно похожи между собой не только по коли-

честву методических и иных ошибок и «ляпов», но и содержательно. Такое бесконечное повторение наиболее общих знаний фиксирует человека на уровне начального образования, ведет к отуплению (включая «цифровую дебилизацию» и т. п.), сужению кругозора и иллюзии компетентности на фоне тотального невежества и безграмотности, а также невоспитанности, неуважения к образованию, к миру и самим себе. Управление образованием во многих школах и вузах передано неким абстрактным «менеджерам», не имеющим никакой иной реальной цели, как экономический обогащение за счет школы, достижение некоего экономического «эффекта» и некоторых иных показателей деструкции образования как сферы социальной жизни. Сюда входят и задачи традиционного для России конца прошлого и начала нынешнего веков разграбления и уничтожения всех возможных активов и аспектов образовательной системы, в том числе ее «материальной части». Человеческое достоинство школой больше не воспитывается и не поддерживается, оно существует как артефакт «гуманизирующегося», деформирующегося до уровня наиболее примитивных операций, псевдообразовательного процесса. Все это отражает кризисные аспекты социального и государственного развития: в начале 90-х годов XX века в связи с перестройкой экономики и социальной жизни, имитациями попыток развития для форсированного перехода к «дикой» рыночной экономике, в стране возник и продолжает усиливаться системный социально-экономический, а в настоящее время и политический кризис, который не может не отражаться на образовании и его «инновациях» [7; 17; 33; др.]. Поэтому в последнее время учеными введены и развиваются понятия стресса инноваций и эдьюктогеней (нарушений, возникающих как результат взаимодействия человека с содержательно, нравственно, юридически, экономически и т. д. деформированной системой образования, с разрушенной, в том числе в контексте процессов коммерциализации и коммодификации, образовательной средой) [21; 33; 43; 44].



В рамках изменяющихся социально-экономических условий весьма заметные потери понесло начальное звено образования и воспитания – детские дошкольные учреждения. Многочисленные ранее ведомственные детские сады оказались брошенными. Многие были закрыты или преобразованы в образовательные учреждения иного вида. Еще одна важная потеря связана с тем, что развалилась старая система воспитания. Ранее существовавшая система воспитания была отвергнута: изменение идеологических ориентиров. Произошла «де-идеологизация» образования и жизни, связанная с переходом от хотя и декларативной, идеологии коммунистического толка, фиксировавшей ценности развития всесторонне развитой личности, к идеологии «финансовой объективности», поставившей экономический успех и политическую «стабильность» на первое место в системе приоритетов жизни страны. Авторитарность, формализованность, «мероприятийный» характер, «школоцентризм» и иные аспекты неполного использования и удовлетворения педагогических и образовательных возможностей и потребностей учеников, педагогов и образовательной среды в целом, под покровом «демократизации», «гуманизации» и откровенной «коммерциализации» (коммодификации), сменились на то, что было в начале нынешнего века названо «смерть университета» [3; 4; 13; 29; 34; 38; 40; 45]. «Смерть» начальной и средней школы прошла незамеченной. Педагогам и ученикам созданы условия, делающие обучение и воспитание невозможными. Хаотический, спорадически-лоскутный, «бизнес-центрированный» характер современного образования некоторые учителя, сознающие причины и последствия развала своей деятельности, ее целей и ценностей, профессиональной деформации и имитации своего профессионального труда и учебного труда своих учеников, отражают в оправдательных, критических и иных высказываниях типа: «мы живем в другом государстве», «культуроцид» и т. д. [5; 21; 38]. Дети и родители обучающихся и обучаемых часто фиксируют многочисленные претензии не только к учи-

телям и преподавателям, но и к системе образования в целом. Денормализация отношений в образовании выражается в понятиях «педигении», «матетогении» и «эдьюктогении» – социально-психологических деформациях на личностном, межличностном и организационном уровнях, возникающих как последствия расчеловечивания отношений людей к себе и миру в контексте взаимодействий людей по поводу образовательных задач (в образовательных учреждениях).

Вопреки всем трудностям система российского образования пытается выжить и сохранить свой статус, свои функции в сообществе России и мира. Более того, российское образование приобрело новые качества: созданы некоторые предпосылки для того, чтобы оно было более мобильным, паритетным и вариативным. У учеников и абитуриентов вузов стала более реальной возможность выбора типа и уровня учебного заведения, содержания и уровня сложности изучаемых программ, степени и характера помощи со стороны педагога, тьютора и т. д. Важно подчеркнуть, что образование выживает потому, что оно обновляется, сохраняя лучшее. Оно выживает благодаря тому, что настойчивый и продуктивный поиск новых вариантов, нового содержания и средств обучения и воспитания, сочетается с удержанием лучшего из того, что было достигнуто «старым» образованием, в том числе ценностью и целью образования в конкретном взаимодействии конкретных педагогов и учеников. В России все еще есть те, кто хотят учить и кто хотят учиться. Хотя весьма нередки и многочисленные, системные профанации и симуляции образования (на уровне отдельных людей, групп или организаций, регионов).

Кризис российского образования формировался и усиливался на фоне кризиса детства, который проявляется в сокращении рождаемости, высоком уровне заболеваемости детей (по последним данным, в России менее 10 % здоровых детей и 35 % – хронически больных), росте преступности несовершеннолетних, бродяжничестве и социальном сиротстве (при живых родителях), появлении



большой группы детей, подростков и молодых людей, которые не учатся и не работают. Вместо акселерации в последние годы наблюдается «децелерация», то есть замедление темпов роста и развития молодого поколения. Социологи и многие иные исследователи фиксируют снижение ценности детства, потребности в детях, любви к детям, которые подменяются потребительским, жестоким, отношениям родителей к детям как источникам тех или иных благ даже в самих семьях. Аналогично, дети, подростки и взрослые, живущие в мире десакрализаций, с трудом способны к пониманию ценности родителей и учителей, образования [9; 10; 38; 39]. Как продемонстрировал период дистанционного обучения всей страны весны-лета 2020 года, и продолжает демонстрировать актуальная ситуация, многие дети и подростки впервые осознали, что учителя и преподаватели – важная часть их жизни, что эта часть несет для них множество смысловых опор как в сфере обучения, так и воспитания. Ученики, лишённые контакта с педагогами, начали просить родителей и общество вернуть их в школы.

О сложностях, ограничениях и иных «проблемах» дистанционного, цифрового обучения написано много [6; 26; 43]. Однако до сих пор есть работы, возносящие эту частную технологию в ранг всеобщей и наиболее перспективной, «инновационной» формы обучения и воспитания. Это «образование будущего» прославляет отчуждение и противостояние человека человеку и миру в целом [37]. Продвижение «цифрового», дистанционного образования (даже в форме «телевизионных лекций» и т. д.) – часть проекта «цифровизации» сообщества в целом. Эта цифровизация – процесс превращения жизни людей в то, что в малочисленных научных и многочисленных массмедиа публикациях обозначается как «цифровой концлагерь» [4; 22]. Законы современного сообщества и способы взаимодействия людей в нем, в том числе в контексте доктрин «золотого миллиарда» и «устойчивого развития» все быстрее и отчетливее приближаются к идеям «паноптикума» И. Бентама, а также реальности, описанной в

исследованиях концлагерей, каторг, тюрем (Б. Бетельхейма, В. Франкла, А. Кемпински и многих иных бывших заключенных) [8; 10; 22; 33; 39; 41 и др.]. «Шестой технологический уклад» раскрывает выбор между приоритетом экономических отношений и приоритетом отношений человека к человеку (социальных отношений). Выбор в качестве приоритетного первого вида отношений ведет к тотальной дегуманизации и возвращению к рабовладельческим отношениям и далее – вырождению в дочеловеческие. Этот выбор также сопровождается закономерным последовательным падением в сферы дотехнологические. Выбор социальных отношений как приоритета существования и развития человека, науки, искусства, промышленности и бизнеса означает перецентрацию на ценности человеческой жизни, развитие и осознание людьми того, что иного пути преодолеть кризис современности и остаться людьми у них нет. Об этом свидетельствуют двойственные в своей сути, но прямо обращенные к пониманию роли человека и социальных отношений как первичных и наиболее значимых в развитии человечества понятия типа «человеческий капитал», «социальный капитал», «культурный капитал» и т. д. Конечно, эти термины могут толковаться как с акцентом на понятие «капитал», так и с акцентом на понятие «человеческого», «социального». В настоящее время в России и многих иных странах «первого, второго и третьего мира» превалирует первое толкование. В посткапиталистических странах (Швеция, Норвегия и др.) – второй: уважение традиций и достоинства народа, уважение достоинства отдельного человека, приоритетное внимание к жизни, ее ценностям, по сравнению с ценностями бизнеса и власти, – для современной России в массе своей недостижимы.

Дискуссия. Кризис образования, как и всей социальной сферы, не является фатальным, скорее, это кризис обновления. Он имеет масштабные последствия, преодоление которых требует системных усилий. Одно из таких последствий в начале XX века было обозначено задачей «ликвидация безграмот-



ности». Сегодняшние ученики частично умеют читать, писать, частично знают свой язык, но по оценкам исследователей, уже десятилетие назад уровень образованности абитуриентов и школьников снизился до 1-2% от уровня учеников и абитуриентов середины XX века. Обновляясь, система образования и воспитания стремится преодолеть кризис, вырваться из него, но важно понимание того, что выйти из него, можно лишь восстанавливая успехи прошлого, в том числе достижения образования СССР эпохи И. Сталина, руководителя неоднозначного, но последовательно стимулировавшего развитие всех уровней образования в стране. И. Сталин поставил перед страной цель всеобщего высшего образования, хотя и не успел ее реализовать. Этот руководитель поддерживал идеи новаторов, не забывая о национальных традициях, включая «этнопедагогические» школы и исследования, а также успехи собственно российского, гимназического образования, много внимания уделявшего именно методической, а не собственно технической, части обучения и воспитания [19].

Становление человека, способного и готового к реализации своих возможностей, здоровой, социально устойчивой и одновременно мобильной, адаптирующейся, способной вырабатывать и изменять собственную стратегию в меняющихся обстоятельствах жизни и быть счастливой личности – такова подлинная цель и критерии успешности современного образования, отвечающие прогрессивным не только и не столько экономическим и политическим, сколько нравственным современным социальным ориентирам. В этом плане стратегические цели образования вернее определить как социально-личностные, ориентированные на гармоническое сочетание социальных (общественных, государственных, общечеловеческих) ценностей, с одной стороны, и ценностей личностно-индивидуальных – с другой. Что же касается непосредственно педагогического процесса, целей, содержания и способов общения педагога и учащихся, детей в коллективе, то тут приоритет отдается личностной ориентации, развиваю-

щему обучению, в котором особую роль играют психологические знания и подходы.

Заключение. Для восстановления и развития образования России важно произвести ряд изменений по нескольким направлениям:

Коррекция содержания образования:

1. Образование – сфера заботы людей о своих потомках, поколения современных взрослых заботятся о поколениях нынешних детей. Оно не может и не должно быть сферой «образовательных услуг»: оно есть – сфера родительской любви, в ее «общественном измерении», это – сфера передачи культурного опыта, в том числе опыта выживания и развития. Акторами образования как культурного феномена являются его непосредственные участники – поколения людей, знания и умения, которые люди формируют в рамках институтов искусства и науки.

2. Государству и обществу важно пройти период собственной трансформации для того, чтобы обеспечить не постановку и решение задач «конкурентоспособности», маскирующих задачи дезориентации человека, но решение задач совершенствования человека, общества, государства. Государство оправдано там, где оно поддерживает трансляцию и развитие культуры, в том числе качество образования, а там, где оно образование и культуру, и, следовательно, человечество, уничтожает, государство, очевидно, деструктивно. Образование нуждается в декоммодификации и даже в декоммерциализации. Бизнес и государство могут и должны участвовать в образовании как «стейкхолдеры», гаранты и организаторы: взаимодействовать с учреждениями образования на уровне помощи в его организации (формы образования), а также пожеланий к содержанию образования.

3. Требуется существенное увеличение культурной емкости образования, основой его должна стать вся мировая и отечественная культура (включая критическое осмысление массовой псевдокультуры с ее идеологическими фильтрами и симуляциями, пропагандой расчеловеченной «гласности», «демократии», «толерантности» и т. п.). В этих целях весьма понятна значимость повышения роли



гуманитарных знаний и умений как основы развития, как содержательного «ядра» человека как личности, партнера и профессионала.

4. Образование – взаимодействие людей. Оно может быть обеспечено и в отдельных ситуациях реализовано при помощи цифровых и иных технологий, однако, ведущей его формой является обмен жизненными, культурными смыслами между людьми. Фокуса современного образования на технические аспекты прогресса недостаточно. Человеку нужны знания и умения о том, что значит быть человеком, а не «роботоустойчивым специалистом». Человек не должен жить в вечном страхе и сражении за успех с другими существами: бывшими когда-то или еще могущими стать людьми или просто – роботами и т. д. Культура технических инноваций – часть общей культуры образования как института культурной трансмиссии. Важно учить людей безопасно для их души взаимодействию с техническими устройствами. То же касается и культуры телесного бытия и технологий: пропаганда гендерно-нейтрального образования, сексуального просвещения в начальных и средних школах при умалчивании аспектов, разрушающих человека и человеческие отношения, должна быть запрещена. Отказ от культурных норм и запретов ведет к разрушению человека, социальным коллапсам и смерти культуры.

5. Трансляция человеку тех или иных знаний и умений должна быть сообразна уровню его культурного развития и по возможности «полноценна». Если знание и умение передается, то оно должно быть передано в «полном контексте»: как факт, осмысленный конкретным педагогом, конкретным сообществом и государством, наукой и искусством в целом. Если передача полного контекста по тем или иным причинам невозможна, такие знания и умения передаваться не должны. Эта проблема особенно сложна и носит явный этический характер в образовании (обучении и воспитании) детей дошкольного, младшего и среднего школьных возрастов, подростков: традиции каждого народа имеют систе-

му предписаний и запретов относительно того, какие знания и умения могут и должны передаваться человеку того или иного возраста, пола, статуса и т. д., а какие – нет.

6. Содержанием образования должно выступить не только полученное знание и умение в науке и искусстве, но и традиции и опыт творческой деятельности, достижения здравого смысла каждого конкретного народа, конкретного региона. Культурная трансмиссия как основное содержание образования на всех его ступенях означает, что передаются не отчужденные знания и умения «сами по себе», но знания и умения конкретных людей и специалистов, конкретных организаций и профессиональных сообществ, конкретных этносов и народов. При этом важно ориентироваться не на сиюминутные запросы «меняющегося мира», а на богатства человеческой культуры. Эти богатства не просто существуют, они нуждаются в том, чтобы быть освоенными, а не просто «представленными в открытом доступе» Интернета и т. д., освоение их ведет к формированию и развитию новых субъектов культуры, а не просто «квалифицированных потребителей» и «конкурентоспособных» и успешно продающих свои знания и умения специалистов с фрагментарными наборами компетенций.

7. Важно поставить и решить задачу возвращения к моделям образования, в которых ступени образования были качественно различны: они должны отчетливо различаться как уровни образования, дающие качественно новые знания и умения, а не только имитирующие «новый уровень» освоения ранее пройденного и освоенного (как это успешно осуществляют многие современные «спиральные модели»). Ученику важно иметь доступ к наиболее современным представлениям и технологиям, важным для его успешной жизнедеятельности в обществе. В настоящее время программы дополнительного образования часто просто дублируют основное так же, как дублируют друг друга в образовании разных «ступеней». Цель – не дать возможность получить «лишние» знания и умения – деструктивна по отношению к человеку и геноцид-



на/культуроцидна по отношению к человечеству.

8. Образование не является нейтральным ни в своих формах, ни в содержании. Будучи средством профилактики и преодоления невежества, неведения человека о себе самом, оно передает знания и метазнания о должном и здоровом, важном, сакральном. В этом контексте ни в содержании, ни в формах образования нельзя упускать моменты, связанные с трансляцией культурных норм, освоением культуры как системы запретов и предписаний каждого народа, каждой страны. Культурные смыслы педагогов, родителей, учащихся и обучающихся являются более или менее репрезентативным отражением «общекультурных» смыслов. Забота образования – помочь человеку стать субъектом культуры. Она состоит в том, чтобы научить его различать временные, изменяемые и неизменные, сакральные смыслы, вытекающие из них запреты и предписания, личностные и организационные «варианты» и человеческие инварианты, гарантирующие развитие и выживание в краткосрочной и долгосрочной перспективах.

Коррекция форм образования, технологий и методик преподавания.

1. Образование необходимым образом должно обогащаться методическими и технологическими наработками современного ему уровня, которые существуют в искусстве и науке. Такие методические и технологические находки, их применение должны сопровождаться в своем внедрении, применении или изъятии представлениями о человеческом и культуре человеческого (духовно-нравственными, эргономическими и т.д.) бытия как важнейшими принципами (транс)формирования образовательного процесса и системы образования в целом.

2. Этнопедагогические наработки и методики обучения/преподавания должны быть включены в систему подготовки человека к жизни в обществе таким образом, чтобы усилить общий уровень методического и технологического сопровождения образования. Важно и продуктивно периодическое сопоставле-

ние успехов различных национальных школ, диалог национальных традиций образовательных учреждений мира.

3. Важно поддерживать и создавать условия развития движения от обязательного, одинакового для всех содержания к вариативному и дифференцированному, а в предельном случае – индивидуализированному образованию. Однако главной ценностью при этом является качество образования: оно должно создавать опоры личностной, межличностной и профессиональной успешности на протяжении всей жизни человека (то есть его успеха как личности, партнера и профессионала).

4. Важен отказ от добровольно-принудительной системы ступенчатой продажи «образовательных услуг» в режиме «непрерывного образования». «Непрерывность образования» должна быть обеспечена как необязательная возможность учиться и совершенствоваться в рамках разных направлений и форм самостоятельно (в свободное время), на работе и в семье, в клубах и иных общественных организациях. Образовательные ступени начального, среднего и вузовского уровней должны полностью обеспечивать специалиста знаниями и умениями, необходимыми для успешной жизнедеятельности на протяжении многих десятков лет. Курсы переподготовки, повышения квалификации и т. д., многочисленные формы цифрового обучения – необходимость, которую, однако, не стоит возводить в ранг планомерно-принудительной и неизбежной. «Поливариативная» карьера в сфере трудовой жизни человека, как и повторные браки в сфере его семейной жизни, – всего лишь одна возможность. Нет необходимости заранее настраивать человека на измены: себе, партнерам, профессии. Судьба каждого человека и его выборы уникальны, решать – получать ли ему дополнительное образование, образование «следующей ступени», должен сам человек. Превозносить же скорость изменений человечества бессмысленно. На сегодня даже технологически человечество движется к деструкции и выкачиванию ресурсов планеты и самого человека: действительно инновационные подходы блокируются, мно-



гие страны и народы, как и Россия, живут в откровенном невежестве, не замечая этого. Даже взрослые люди просто не знают и не умеют многое из того, что ранее знали школьники.

5. Отчетливо обозначилось также движение от унифицированных форм организации образования (средняя общеобразовательная школа, профтехучилище) к разнообразию форм образования и типов образовательных учреждений: гимназии, лицеи, колледжи, частные школы, высшие профтехучилища, комплексные образовательные учреждения типа сад-школа, лицей-колледж-вуз и т. д. Важны развернутые и системные поиски в сфере модернизации и обновления массовой школы. Нужно, чтобы она была (ре)адаптирована к возможностям и ограничениям развития, ориентациям и потребностям разных категорий учащихся и обучающихся.

6. Весьма значимы аспекты инноваций, связанные с развитием реабилитационных, образовательно-оздоровительных и специализированных учреждений и комплексов учреждений разного профиля. Образовательная организация может стать центром «междисциплинарных» комплексов развития человека: от «образовательных сред» мы можем обратиться к средам «развития человека», фокусирующимся на поддержке его личностного, межличностного и профессионального совершенствования. Не менее значимой, как показывает опыт традиционного и современного образования, является и задача телесного воспитания подрастающих поколений. Этот аспект образования необходимым образом должен быть осмыслен и трансформирован.

7. От единых государственно, официально утверждаемых содержания и форматов образования, ведущих к бюрократизации управления образования, разрушению систем обучения и воспитания, необходимо перейти к оригинальным авторским программам, курсам и учебникам (с обязательным сохранением единого образовательного ядра, определяемого обязательным «максимумом»). Этот «максимум» должен позволять человеку ощу-

щать себя полноценным субъектом культуры, закрепленным в государственных стандартах). Образование нужно ориентировать не на то, чтобы «недогрузить» ученика «лишними» знаниями и умениями, не на то, чтобы бездумно изменять методики и технологии (методические подходы, технологии и т. д.), но на то, чтобы укрепить ценности и цели образования как процесса воссоздания человека и человечества. Нужно сделать так, чтобы «всесторонне развитый человек» был не артефактом, а естественным и регулярным результатом обучения и воспитания.

8. Качество образования означает полноценную передачу человеку необходимых ему для успешной жизнедеятельности знаний и умений. Полноценность передачи знаний и умений обеспечивается сообразностью, согласованностью содержательного, методического и технологического аспектов образования. Это может достигаться лишь при наличии четко осознанных целей и ценностей образования как института культурной трансмиссии, возможностей и ограничений уровня развития человека и образовательной системы (включая ее организационные, методические и технологические аспекты), уровня развития науки и искусства.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу современных проблем и стратегий обновления и развития российского образования. Авторы анализируют основные тормозящие совершенствование образования инновации и реставрации, факторы и условия организации общей и профессиональной подготовки современных школьников и студентов. Основной акцент делается на проблемы начального образования, начальной школы.

Ключевые слова: кризис образования, образовательные технологии, методическое обеспечение образования, подготовка педагогических кадров, ценности образования, эдьюкотонии, инновации в образовании, стресс инноваций.

SUMMARY

The article is devoted to the analysis of modern problems and strategies for the renewal



and development of Russian education. The authors analyze the main factors and conditions of the organization of general and professional training of modern schoolchildren and students that hinder the improvement of education, innovations and restoration. The main focus is on the problems of primary education, primary school.

Key words: crisis of education, educational technologies, methodological support of education, training of teaching staff, values of education, educatogenia, innovation in education, stress of innovation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ангеловский К. Учителя и инновации: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
2. Арпентьева М. Р., Ташёва А. И., Гриднева С. В. Дидактогении и стрессы инноваций в образовании // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – Т. 29. – № 3. – С. 45–56.
3. Арпентьева М. Р., Ташева А. И., Гриднева С. В. Коммодификация образования: процессы и результаты // Профессиональное образование в современном мире. – 2019. – Т. 9. – № 1. – С. 2406–2420.
4. Арпентьева М. Р. Социально-психологические проблемы балльно-рейтинговой системы оценки труда сотрудников образовательных учреждений // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – Т. 10. – № 1. – С. 3121–3129.
5. Арпентьева М. Р. Дилеммы и решения современного форсайта [Электронный ресурс] // Present Innovative Technologies in Economics, Science, Education. – Hg. VI. Grinev. Berlin: West-Ost-Verlag Berlin, 2017. – S. 395–412. – URL: <http://d-nb.info/114343983X>.
6. Арпентьева М. Р. Цифровые беспризорики: потери и приобретения медиатизации образования // Information and education: borders of communication. Academic Journal. Gor-no-Altai: Gorno-Altai State University. – 2017. – № 9 (17). – Pp. 121–126.
7. Барроуз М. Будущее раскочерчено. Каким будет мир в 2030 году. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – С. 37–41.
8. Бентам И. Введение в основания нравственности и законодательства. – М.: РОССПЭН, 1998. – 415 с.
9. Беспалова Ю. М. Этические проблемы реформы образования в аспекте проблемы безопасности // Вестник Московского института государственного управления и права. – 2018. – № 1 (21). – С. 13–18.
10. Беттельхейм Б. Самоучитель по выживанию в концлагере // Психология господства и подчинения: хрестоматия. – Минск: Харвест, 1998. – С. 157–281.
11. Жукова Г. К. Сага о форсайте или об идолах Global Education в российском образовании [Электронный ресурс] // VIII заседание Молодежного дискуссионного клуба Российского института стратегических исследований «Иностранное влияние на сферу образования в России». – СПб.: РИАС, 2016. – 30.09.2016. – URL: <http://katyusha.org/view?id=3365> (дата обращения 10.09.2020).
12. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования // Современное высшее образование. – 2006. – Том. 4. – С. 20–27.
13. Иглтон Т. Медленная смерть университета // Совет ректоров. – М.: ООО «Образование 3000» (Москва), 2015. – № 4. – С. 19–26.
14. Кан-Калик В. А., Никифоров Н. Д. Педагогическое творчество. – М.: Просвещение, 2017. – 140 с.
15. Карпов А. О. Коммодификация образования в ракурсе его целей // Вопросы философии. – 2012. – № 10. – С. 85–96.
16. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии. – М.: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
17. Ключарев Г. А., Дежина И. Г. Российское образование для инновационной экономики: «Точки давления» // Социологические исследования. – 2018. – № 9. – С. 40–48.
18. Коссов Б. Б. Личность и педагогическая одаренность: новый метод исследования. – М.: Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2018. – 128 с.
19. Костенко И. П. Проблема качества математического образования в свете исто-



- рической ретроспективы. – М.: Ростовский гос. ун-т путей сообщения (фил. в г. Краснодаре), 2013. – 501 с.
20. Кунаковская Л. А. Деструктивные проявления в профессиональной деятельности преподавателя вуза // Преподаватель XXI век. – 2016. – № 2. – С. 78–82.
21. Кунаковская Л. А., Гайдар К. М., Арпентьева М. Р. Стресс инноваций в образовании // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – Т. 29. – № 4. – С. 56–67.
22. Любарец А. В. Неоконны рывок к созданию общемирового электронного концлагеря // Научный поиск в современном мире: сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. – Махачкала, 30 сентября 2017 г. – Махачкала: ООО «Апробация», 2017. – С. 32–33.
23. Никандров Н. Д. Проблема ценностей в российском обществе и цели воспитания // Школа. – 2015. – № 4. – С. 6–9.
24. Никольский В. С. Коммодификация знания и образования: эссе о ценностях и ценах // Высшее образование в России. – 2010. – № 3. – С. 149–152.
25. Остапенко А. А., Хагуров Т. А. Образовательные инновации и реформы глаз учителей и преподавателей: краткий обзор социологического исследования. Образовательные инновации и реформы глазами учителей и преподавателей: краткий обзор социологических исследований // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 4. – С. 221–226.
26. Панферов В. Н. [и др.]. Эффективность обучения и академическая мотивация студентов в условиях онлайн-взаимодействия с преподавателем (на примере видеолекции) // Социальная психология и общество. – 2020. – Т. 1. – № 1. – С. 127–143.
27. Песков Д. [и др.]. Что такое форсайт образования [Электронный ресурс] // Наука и технологии России. – URL: http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=354&d_no=72965#.WcgOQLJbIV (дата обращения: 10.09.2020).
28. Полат Е. С. Педагогические технологии XXI века // Современные проблемы образования. – Тула, 2017. – С. 45–50.
29. Ридингс Б. Университет в руинах. – Минск: БГУ, 2009. – 248 с.
30. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – М.: НИИ школьных технологий, 2016. – Т. 1.
31. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М.: Академия, 2017. – 240 с.
32. Сергеева Т. Аксиосфера русской педагогики // Высшее образование в России. – 2014. – № 7. – С. 102–104.
33. Степанова Г. А., Демчук А. В., Арпентьева М. Р. Обновление и развитие отечественного образования в условиях социально-экономического кризиса: к вопросу о путях продуктивных решений // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2020. – № 3. – С. 63–76.
34. Стронг М. Злокачественное образование [Электронный ресурс] // Искусство жить красиво. – 2014. – 12 июля. – № 1. – URL: <https://esquire.ru/archive/5497-michael-strong/> (дата обращения: 15.03.2020).
35. Яшина Г. Рейтинги международная афера. Зачем министр образования пытается сократить число «передовых» университетов [Электронный ресурс] // Капитал страны. – 2017. – 12 октября. – URL: http://kapital-ras.ru/articles/article/reitingi_mejdnarodnaya_af_era_zachem_ministr_obrazovaniya_pytaetsya_sokrat (дата обращения: 08.09.2020).
36. Anderson T., Varnhagen S., & Campbell K. Faculty adoption of teaching and learning technologies: Contrasting earlier adopters and mainstream faculty // The Canadian Journal of Higher Education, 1998. – Vol. 28(23). – P. 71–78.
37. Aoun J. E. Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence. – New York, London: MIT Press, 2017. – 216 p.
38. Arpentieva M. R. [и др.]. Environmental education in the system of global and additional education [Электронный ресурс] // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. – 2019. – Vol. 3 (379). – P. 11–18. – URL: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.45>.
39. Bettelheim B. The Informed Heart: Autonomy in a Mass Age. – Glencoe, Ill: Penguin Books, 1991. – 320 p.



40. Collini S. The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey // London Review of Books. – London: LRB Ltd, 2011. – Vol. 33. – № 16. – P. 9–14.

41. Foucault M. Surveiller et punir: Naissance de la prison. – Paris: Gallimard, 1975. – 328 p.

42. Kassymova G. K. [и др.]. Stress of the innovation and innovation in education [Электронные ресурсы] // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan 2019. – Vol. 6. – № 382. – P. 288–300. – URL: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.173>.

43. Kassymova G. K. [и др.] Innovation in education: prevention and correction of the pedogenesis and matogenesis in students and teachers [Электронный ресурс] // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. – 2019. – Vol. 5. – № 381. – P. 11–18. – URL: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.130>.

44. Kassymova G. K. [и др.]. Self-development management in educational globalization [Электронный ресурс] // International Journal of Education and Information. – 2018. – № 12. – P. 171–176.

45. Magna Charta Universitatum [Электронный ресурс] // Magna Charta Universitatum, 1988. – 2 p. – URL: <http://www.magna-charta.org/> (дата обращения: 08.10.2019).



Г. В. Романова

УДК 378

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЕ ТРЕНДЫ И ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ

Непрерывные инновации являются неотъемлемой чертой современной действительности во всех сферах деятельности, что мотивирует к постоянному совершенствованию и развитию, овладению новыми знаниями и компетенциями, в том числе в смежных отраслях науки. В то же время это подразумевает автоматизацию формальных и рутинных действий, открывающую простор для человеческого творчества и критического оперирования потоком данных, и, как следствие, глобализацию человеческой деятельности.

Неудивительно, что в современную цифровую эпоху в сферу образования активно внедряются информационные технологии, в корне меняя образовательную парадигму. Традиционная система обучения, базирующаяся на аудиторных занятиях, формализованной структуре содержания изучаемых дисциплин и использовании библиотек, активно трансформируется в более гибкий образовательный процесс, ориентированный не на передачу знаний от преподавателя студентам, а на активное сотрудничество в цифровом пространстве, позволяющее сделать процесс обучения более индивидуально-ориентированным, не ограничивающимся работой в аудитории и открывающим доступ к наиболее современным и качественным источникам информации от ведущих специалистов в разных уголках мира как альтернативе стандартному учебнику.

Целью данной статьи является изучение и анализ мировых тенденций в области использования цифровых технологий в высшей



школе, а также анализ применимости изученного опыта зарубежных университетов в данной области в отечественной высшей школе. Актуальность исследования объясняется тем, что высшее образование во всем мире переходит на широкое применение информационно-коммуникационных технологий и онлайн-платформ, и российские университеты активно включаются в этот процесс. Вузы осваивают новые форматы построения образовательного процесса, в частности разработку онлайн-курсов. Специфика данной области заключается в том, что она динамично развивается, постоянно предлагая все новые возможности совершенствования образовательного процесса. В связи с этим представляется целесообразным отслеживать результаты цифровизации образовательного процесса различных университетов мира с целью анализа возможности применения наработок в отечественной высшей школе.

Отечественная высшая школа активно включается в этот процесс, о чем свидетельствует экспоненциально растущее количество научных статей, посвященных этой тематике. Коллективом Федерального института развития образования (ФИРО) подготовлен проект дидактической концепции цифрового профессионального обучения, в котором цель реорганизации образовательного процесса сформулирована как максимально полное использование потенциальных дидактических возможностей цифровых технологий. Цель трансформации таких технологий, в свою очередь, видится в оптимальном их приспособлении к эффективному решению поставленных педагогических задач [2].

Российскими учеными сформулированы общие принципы информатизации образования, определены педагогические условия применения ИКТ в этой сфере; разработаны дидактические и технологические принципы формирования и функционирования систем электронного образования [1; 6; 7] и др. Как отмечают Л. М. Андрюхина и соавторы, цифровизация профессионально-педагогической деятельности дает колоссальное ускорение поиска и возможностей переработки инфор-

мации, возможность использования в образовательных целях информационных ресурсов как отдельной страны, так и всей планеты, возможность преодолеть пространственные, временные и культурные барьеры в коммуникации, несоизмеримо возрастающие масштабы и возможности участия в совместной творческой деятельности любого человека, имеющего доступ к современным цифровым технологиям [1].

В частности, широкое применение получила виртуальная обучающая среда Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), активно применяющаяся в ряде российских вузов, таких как Казанский национальный исследовательский технологический университет, Томский государственный университет, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса и многих других.

Опыт Казанского национального исследовательского технологического университета показывает, что среда Moodle является достойной альтернативой традиционному учебному процессу, что особенно актуально в свете набирающего обороты дистанционного обучения. Она позволяет студентам не только ознакомиться с теоретическим материалом и выполнить отчетные проверочные работы, результаты которых будут мгновенно известны преподавателю, но также и увидеть структуру учебной дисциплины, наиболее важные аспекты, выполнить творческие индивидуальные проекты и просто закрепить или повторить пройденный материал. Неоспоримым плюсом использования этой системы обучения является неограниченное использование наглядного материала, в том числе из сети Интернет, а также насыщенность игровыми методами обучения. Это способствует созданию в университете творческой среды, развивающей метакогнитивные умения студентов, что мотивирует их к инновационной профессиональной деятельности [12]. В частности, на кафедре «Иностранные языки в профессиональной коммуникации» Казанского национального исследовательского технологического университета среда Moodle эффек-



тивно применялась при обучении студентов иностранному языку дистанционно, включая онлайн-тестирование и выполнение индивидуального финального проекта [13; 14].

Цифровизация также стимулирует привлечение в образовательный процесс различных интернет-ресурсов, в частности общедоступные ресурсы международных образовательных платформ, такие как Coursera, edX, XuetangX, Udacity и др. Довольно часто российские вузы сочетают использование данных образовательных ресурсов с собственными разработками, а также комбинируют различные международные платформы, адаптируя их под особенности и специфику своих учебных дисциплин. Кроме того, активно создаются учебные интернет-сайты, цифровые технологии используются для вычислений, построения графиков и 3D-моделей, проведения виртуальных экспериментов.

Масштабное исследование использования цифровых технологий в европейских, австралийских и новозеландских университетах, проведенное компанией Jisc в 2017–2018 годах и охватившее в общей сложности более 50 тысяч студентов из 83 университетов, выявило наиболее перспективные мировые тренды в данной области [9]. Исследование охватило такие высшие учебные заведения, как: The University of Sheffield, UK; The University of Nottingham, UK; Curtin University Library, Australia; La Trobe University, Australia; Macquarie University, Australia; Massey University, New Zealand; Murdoch University, Australia; Southern Cross University, Australia; University of Adelaide, Australia; University of Southern Queensland, Australia; University of Queensland, Australia; Victoria University, Australia; Victoria University of Wellington, New Zealand; Western Sydney University, Australia и др.

Заслуживает внимания тот факт, что результаты и выводы, полученные в Великобритании, практически не отличались от данных по Австралии и Новой Зеландии, что свидетельствует об универсальности данных трендов, а, следовательно, их применимости к российской действительности.

Исследование показало, что 75 % опрошенных студентов полагают, что использование

цифровых технологий помогло им эффективнее внедрить образовательный процесс в свою жизнь. Однако, по мнению самих университетов, чтобы цифровые технологии могли реализовать свой потенциал максимально, необходимо создать целостную среду, обеспечивающую этот процесс. В качестве обязательного условия реализации этого направления все вновь прибывающие студенты проходят курс ознакомления с цифровыми сервисами, ресурсами и службой поддержки, существующими в университете.

Цифровая среда вуза поддерживается продуманной системой обеспечения использования цифровых устройств на территории университета, которая подразумевает доступ к общему и узкопредметному программному обеспечению с личных цифровых устройств (ноутбуков, планшетов, смартфонов), наличие достаточного количества точек питания для их подзарядки, обеспечение достаточного места на рабочих столах аудиторий и библиотек для их комфортного использования, а также организацию тихих мест для индивидуальной работы и мест, подразумевающих коллективное обсуждение. 8 из 10 опрошенных студентов подтвердили, что университет создал необходимые условия для эффективного и комфортного использования цифровых устройств в учебном процессе. Несмотря на то, что около 95% опрошенных студентов имеют свой ноутбук или планшет, ряд университетов указал на необходимость аренды цифровых устройств студентами, не имеющими личного цифрового устройства [3].

Большинство опрошенных студентов положительно оценили такие возможности цифровизации, как доступ к онлайн-лекциям и ресурсам. Кроме того, высокую оценку получили записи университетских лекций высокого качества звучания и текстовые и графические материалы по изучаемым дисциплинам, доступные для скачивания, а также онлайн чаты по различным дисциплинам. Эти компоненты учебного процесса позволяют студентам наиболее гибко и удобно использовать свое время и не быть привязанными к определенному географическому месту. Поиск онлайн ресурсов выполнялся чаще всего через биб-



лиотечные сервисы, на втором месте упоминается поисковая система Google, в особенности Google Scholar. Это бесплатная поисковая система по полным текстам научных публикаций всех форматов и дисциплин. Индекс Google Scholar включает данные из большинства рецензируемых онлайн-журналов крупнейших научных издательств Европы и Америки. Google Scholar выполняет поиск статей, находящихся не только в свободном доступе онлайн, но и в библиотеках с ограниченным, платным, доступом [8]. Согласно проведенному исследованию, студенты широко применяют цифровые технологии и в самостоятельных исследованиях. Среди обучающих ресурсов превалирует видео-формат, среди используемых приложений чаще всего называли YouTube, TED и EdX Talks. 9 из 10 студентов еженедельно обращались к доступным для скачивания материалам, а 8 из 10 студентов использовали цифровые материалы, содержащие дополнительную информацию, чтобы улучшить понимание предмета. Самым популярным поисковым сервисом был назван библиотечный виртуальный каталог, однако студенты использовали не только университетские цифровые приложения, но также универсальные приложения для ведения записей, тайм-менеджмента и общей продуктивности (словари, справочники и пр.).

В лидерах цифрового использования оказались опросы различного характера, тесты по пройденному материалу, предоставляющие обратную связь через указание ошибок и ссылок на темы, требующие доработки, обучающие симуляции и игры, а также создание электронного портфолио. Высокое признание получила возможность ведения совместных конспектов лекций с функцией взаимного дополнения, исправления и консультирования. Многие студенты высоко оценили эффективность приложений тайм-менеджмента, напоминающих о дедлайнах и предстоящих важных событиях.

Большинство студентов отметили, что наилучший результат они получили, совмещая аудиторную работу и непосредственное общение с преподавателем и работу в цифровой среде. При этом важно, чтобы цифровое

сопровождение курсов имело интегральную основу и было тесно связано с содержанием курса. Только полное отражение аудиторного материала в цифровом пространстве позволяет студентам чувствовать себя уверенно при его использовании. Это позволяет ознакомиться с материалом заранее и возвращаться к пройденному в целях повторения. В целом, очевидно, что цифровое сопровождение курса должно быть последовательным и полным, своевременно пополняемым новым материалом, логично построенным и функциональным [4]. Все это подразумевает наличие у преподавательского актуальных знаний о цифровой среде, уверенное умение пользоваться ими и возможность помогать студентам в овладении необходимыми навыками. Следовательно, принцип регулярного совершенствования цифровых умений должен входить в приоритетную сферу повышения квалификации преподавателей вузов.

Кроме того, высоко зарекомендовала себя практика привлечения студентов к разработке и пополнению цифровой среды вуза [11]. Являясь конечной целью данной системы, студенты, несомненно, способны улучшить работу цифрового сопровождения, внедряя свои пожелания и активно участвуя в усовершенствовании и обновлении контента.

В свете массовой цифровизации учебного процесса особую актуальность приобретает система безопасности. Университеты стремятся обеспечить благополучие своих студентов всеми доступными им способами, и это распространяется на цифровое пространство. В связи с этим университеты стараются максимально информировать студентов о том, как безопасно и ответственно вести себя в Интернете, как пользоваться онлайн сервисами и к кому обратиться в случае возникновения проблем. Тем не менее лишь половина опрошенных студентов была довольна степенью безопасности онлайн-сервисов. Это позволяет говорить о необходимости совершенствования этого вопроса [5].

В списке областей, требующих доработки, оказались отсутствие устойчивого Wi-Fi сигнала на всей территории университета, недостаток облачного места для хранения ин-



формации и сложная система пользовательского интерфейса [10].

Представляется возможным сделать следующие выводы: цифровая образовательная среда не является альтернативой традиционной системе высшего образования, но существенно способствует ее обогащению, и подавляющее большинство студентов зарубежных университетов, пользующихся ею, отметило, что цифровая среда университета оказывает благотворное воздействие на образовательный процесс, делая его более гибким, творческим, индивидуально ориентированным. Цифровизация высшего образования позволяет создать среду, не ограниченную географическими и языковыми рамками, способствующую сотрудничеству, творчеству, изобретательской деятельности, индивидуальному подходу и нешаблонному мышлению. Несмотря на финансовую затратность и огромное поле предстоящей деятельности, представляется, что именно эта область на данном этапе развития системы высшего образования является приоритетной и ее уровень развития во многом определит качество подготовки и конкурентоспособность выпускников на мировом рынке труда.

АННОТАЦИЯ

Цифровые технологии играют ключевую роль в современном высшем образовании, трансформируя традиционный академический процесс в более динамичную, творческую и индивидуально-ориентированную среду. Все это делает цифровизацию высшего образования приоритетным направлением развития как отечественной, так и зарубежной высшей школы. В связи с этим представляется целесообразным изучить мировые тренды и опыт внедрения цифровых технологий передовыми странами мира с целью анализа применимости их опыта в отечественной высшей школе. Изучение опыта цифровизации нескольких западных стран выявило ряд аналогичных тенденций, что позволяет говорить об их применимости и к российской высшей школе, среди которых создание целостной цифровой среды университета, использование онлайн и внутриуниверситетских образователь-

ных ресурсов и обеспечение информационной безопасности, а также систематическая подготовка преподавательского состава к работе с цифровыми ресурсами как необходимое условие ее успешного функционирования.

Ключевые слова: цифровизация, высшее образование, цифровые технологии, цифровая среда, дистанционное обучение.

SUMMARY

Digital technologies are playing a key role in modern higher education, transforming traditional academic process into a more dynamic, creative and individually tailored environment. It makes implementing of digital technologies in higher education the priority both in Russian and foreign higher education. Analyzing world trends in this sphere and ways of implementing digital technologies by advanced universities of the world is crucial for enhancing digital environment in Russia. Analysis of the world tendencies of digital technologies implementation showed a number of similarities which implies the possibility of their adaptability in our reality. Among those worth consideration are development of an integral digital environment of a university, access to online and inner-university resources and digital security service as well as systematic training of university professors in order to ensure effective functioning of the digital environment.

Key words: digitalization, higher education, digital technologies, digital environment, distant education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрюхина Л. М., Садовникова Н. О., Уткина С. Н., Мирзаахмедов А. М. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры // Образование и наука. – 2020. – Т. 2. – № 2 (119). – С. 365–368.
2. Блинов В. И., Дулинов М. В., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. – М.: Перо, 2019. – 71 с.
3. Борщева О. В., Миронцева С. С. Мобильные технологии в самостоятельной работе студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Гуманитарные науки. – 2020. – № 1 (49). – С. 83–87.



4. Герасимова А. Г. Подготовка студентов к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования // Современные наукоёмкие технологии. – 2020. – № 7. – С. 136–140.

5. Глузман А. В., Горбунова Н. В. Дистанционное образование: реалии и перспективы // Гуманитарные науки. – 2020. – № 2 (50). – С. 51–57.

6. Ильина И. А., Данилова Н. И., Подлатов Ю. Г. Роль цифровых коммуникаций в образовании // Современные тенденции и технологии развития потенциала регионов: сборник статей первой Национальной научно-практической конференции. – 2020. – С. 156–159.

7. Лидак Л. В., Сергеева И. В. Особенности развития исследовательских компетенций бакалавров в условиях информационной среды технического вуза // Гуманитарные науки. – 2020. – № 2 (50). – С. 20–28.

8. Мавлютова Г. А. Цифровизация в современном высшем учебном заведении // Экономическая безопасность и качество. – 2018. – № 3 (32). – С. 5–7.

9. Романова Г. В. Подготовка выпускников к инновационной инженерной деятельности как основная задача современного технического вуза // Управление устойчивым развитием. – 2016. – № 4 (05). – С. 105–110.

10. Соснина Н. Г. Цифровые коммуникационные технологии как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 1 (30). – С. 268–271.

11. Христочевский С. А. Перспективы и проблемы цифровизации образования // Новые информационные технологии в образовании: сборник научных трудов 20-й Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Д. В. Чистова. – 2020. – С. 206–208.

12. Semushina E. Y., Zyaitdinova J. N. Final Project of Graduate Engineers as Realization of Principle of Combinatory when Teaching English in Distant Form: proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015. – Pp. 296–298.

13. Semushina E. Y., Zyaitdinova J. N. On-line Testing of Engineering Students as a Form of Assessment when Studying English in Distant

Form. Advances in Intelligent Systems and Computing. – 2018. – Pp. 475–480.

14. Valeyeva E. [и др.]. The Role of Metacognitive Skills in Engineering Education // 2017 ASEE International Forum. – 2017.



А. В. Люликова

УДК [37.014.5+371.13](470)

ОТ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ К МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ: ПРИОРИТЕТНЫЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Интенсивное развитие цифровых технологий на рубеже XX–XXI вв. предопределило ряд изменений во всех социальных сферах жизни. Информационная доступность, которая во многом характеризует современный этап развития общества, заявила о себе, в первую очередь, в системе медиапотребления: у общества появились возможности быстрого получения, передачи и обмена информацией. Вопрос о том, как помочь человеку сориентироваться в цифровом пространстве, напрямую связан с его практическим овладением цифровыми возможностями и формированием у него умений использовать медиа-ресурсы и Интернет-технологии.

Одним из ключевых показателей эффективной профессиональной подготовки специалиста в эпоху информационного общества является его информационная грамотность и медиакомпетентность. Внимание к проблеме информационной грамотности и медиакомпетентности обусловлено, прежде всего, ресурсными возможностями данных катего-



рий в вопросах квалификационного уровня будущего специалиста, конкурентноспособности на рынке труда, а также его готовности к осуществлению профессиональной деятельности в выбранной сфере.

Проблема формирования информационной грамотности в российской системе образования и в мировом образовательном пространстве раскрывается в работах Н. И. Гендиной и А. В. Федорова – одних из первых среди отечественных педагогов, заявивших о необходимости разработки стандартов по информационной грамотности. В ответ на несогласие коллег с попыткой стандартизировать информационную грамотность, которая по своей природе является социальным явлением, Н. И. Гендина приводит образовательные стандарты, которые активно используются на всех уровнях образования и в разных областях знания. Стандартизация информационной грамотности представляется необходимым условием для эффективного развития отечественного образования и в национальных масштабах может быть осуществлена с учетом уже имеющегося международного опыта.

Обращение к вопросу о формировании информационной грамотности и связанной с ней медиакомпетентностью будущего специалиста в условиях современного образовательного процесса представляется особенно актуальным в силу следующих обстоятельств: во-первых, в связи с медиатизацией здравоохранения, образования, политической и культурной сфер жизни готовность специалиста стать успешным участником массовой коммуникации и уровень сформированности его коммуникационных умений во многом будут определять степень его профессионального мастерства. Во-вторых, именно молодое поколение является целевой аудиторией цифровой среды, поэтому информационная грамотность обучающихся сегодня является одним из приоритетных векторов отечественного образования.

Цель статьи состоит в обосновании актуальности перехода от информационной грамотности к медиакомпетентности в процессе

подготовки обучающихся в высших образовательных организациях по педагогическим направлениям. Материалом исследования послужил образовательный контент онлайн-проектов для повышения уровня информационной грамотности и формирования медийной компетентности.

Информационная грамотность связана со способностями личности к организации своей деятельности в условиях информационного общества, которое характеризуется не только высоким уровнем развития коммуникационных технологий, но и в котором информация стала его главным ресурсом. Термин «информационная грамотность» принято рассматривать как новый вид грамотности в информационном обществе. Если традиционно под грамотностью понимают овладение навыками чтения и письма, то информационная грамотность – это понятие, которое включает в себя навыки оперирования информацией: осуществление ее поиска, извлечение и анализ информации. Отметим, что в основе этих действий лежит критичность восприятия, благодаря которой возможен отбор необходимой информации и ее практического применения.

Одной из первых к информационной грамотности обратилась Американская библиотечная ассоциация (American Library Association), определяющая информационную грамотность как «умение осознавать, какая информация требуется, находить, оценивать и эффективно применять необходимую информацию» [4]. Овладение информационной грамотностью, по заявлению Американской библиотечной ассоциации, предполагает сформированную «компетентность в формулировании исследовательских вопросов и умение использовать информацию» [4].

Компетентность специалиста в нормативно-правовых вопросах в конкретной профессиональной сфере предусматривает умение работать не только с документальными ресурсами в печатном формате, но и их электронными вариантами, а это, в свою очередь, требует определенный уровень сформированного умения работать с мультимедийными технологиями. И с этой точки зрения уместно го-



ворить еще и о требовании к медийной грамотности специалиста. Разграничение информационной и медийной грамотности – это необходимость, продиктованная требованием информационного общества и его главным ресурсом – информацией, основной формой существования которой сегодня является цифровая среда.

Развитие как информационной, так и медийной грамотности представляет одну из задач, которая стоит перед образовательными организациями разных уровней, поскольку медийная грамотность не может сегодня восприниматься как некоторое индивидуальное умение, касающееся пользователя Интернета или исключительно молодежи, а распространяется на всех членов общества, проявляющих активность в той или иной сфере. В целом в условиях возрастающей социальной роли медиа информационная и медийная грамотность могут быть рассмотрены в контексте гражданской и правовой этики и потому данные понятия выходят далеко за рамки сферы образования.

В образовательной же среде формирование информационной и медийной грамотности обусловлено профессиональными потребностями будущего специалиста. Отдельного внимания заслуживает вопрос о медийной и информационной подготовке будущих педагогов.

В 2011 году ЮНЕСКО была разработана учебная Программа по обучению педагогов медийной и информационной грамотности «Media and Information Literacy Curriculum for Teachers» [3], на русском языке Программа подготовлена научными редакторами Н. И. Гендина и С. Г. Корконосенко [2].

Теория обучения информационной и медийной грамотности связана с компетенциями, «делающими акцент на необходимости развития поисковых навыков и способности осмысленно взаимодействовать с медийными и информационными каналами, независимо от их конкретных форм и используемых технологий» [2, с. 20]. В программе обоснована необходимость объединения информационной и медийной грамотности в образовательных

целях. Если информационная грамотность «подчеркивает важность доступа к информации, ее оценки и этичного использования», то медийная грамотность «делает акцент на способности понимать функции медиа, оценивать качество выполнения этих функций и вступать в рациональное взаимодействие с медиа в интересах самовыражения» [2, с. 13].

В структуру программы входят модули, направленные на подготовку медиакомпетентных педагогов. Именно ориентация на педагогов, по мнению международного колледжа разработчиков Программы, «является ключевой стратегией, обеспечивающей многократное повышение эффективности: от информационно грамотных педагогов к учащимся и далее к обществу в целом» [2, с. 19].

Программа направлена на формирование следующих компетенций:

- понимание значения медиа и информации для демократии;
- понимание медиа контента и вариантов его использования;
- эффективный и оперативный доступ к информации;
- критическая оценка информации и информационных источников;
- применение новых и традиционных медиа форматов;
- определение социокультурного контекста медиа контента;
- продвижение медийной и информационной грамотности среди обучающихся и управление необходимыми изменениями [2, с. 32–36].

Формирование медийной и информационной грамотности у обучающихся по разным образовательным программам невозможно без развития критического мышления – необходимого условия для корректной работы с информационными источниками в печатном, электронном и мультимедийном форматах. Следует отметить, что проблема формирования медийной и информационной грамотности не ограничивается деятельностью образовательных организаций разного уровня и оценивается в социальных масштабах.



Формирование информационной и медийной грамотности связано с подготовкой личности к организации своей деятельности, и не только профессиональной, в информационном обществе. Как отмечают Н. И. Гендина и Е. В. Косолапова, «человек должен уметь использовать различные средства, источники и каналы информации в личной, профессиональной и общественной жизнедеятельности в соответствии с законодательными и этическими нормами» [1, с. 190].

Вместе с тем в организации профессиональной деятельности педагога информационные технологии становятся все более значимыми, а медийная компетентность – маркером его готовности к педагогической деятельности и профессиональной успешности. Знание педагогом цифровых инструментов и умение применять их в своей профессиональной деятельности характеризуют уровень его медиакомпетентности, от которой, в свою очередь, зависят возможности педагога развивать функциональную грамотность обучающихся.

В отечественных научных исследованиях принято рассматривать медийную компетентность как интегративное качество личности педагога, которое объединяет как умение критически воспринимать информацию, так и умение работать с информационными технологиями. Медийная компетентность педагога может быть охарактеризована как «совокупность мотивов, знаний, умений, способностей педагога, способствующих медиаобразовательной деятельности в аудитории различного возраста» [6, с. 28].

Внедрение цифровых технологий в образовательную среду предопределил в целом процесс медиатизации образования – его результатом стало создание различных информационных порталов с нормативно-правовыми документами в сфере образования, рекомендациями к организации дистанционной работы по той или иной дисциплине и анонсом учебных и научных мероприятий.

Образовательное медиапространство сегодня используется не только как источник информации, но и как площадка для осуществ-

ления образовательной деятельности. Медиатизация образования и последующая интеграция системы образования и сетевого пространства предопределили востребованность дистанционного обучения и онлайн-обучения как новых видов образовательной услуги.

Так, например, в 2019 году Яндекс начал образовательный проект «Образовательная инициатива Яндекса» для учителей, студентов, школьников, а также и взрослой аудитории, интересующейся последними тенденциями в сфере образования. В рамках проекта запланировано проведение курсов переподготовки и повышения.

Основными направлениями «Образовательной инициативы Яндекса» [5] являются следующие:

- развитие массовых образовательных продуктов и сервисов – например, Яндекс.Лицей, Яндекс.Учебник, Яндекс.Репетитор, Яндекс.Практикум и др.;
- обучение и поддержка преподавателей в рамках проекта «Я Учитель»;
- подготовка кадров для IT-индустрии: образовательный курс Яндекс.Лицей рассчитан на школьную аудиторию, Яндекс.Практикум создан для профессиональной переподготовки уже взрослых специалистов;
- исследования в области машинного обучения и искусственного интеллекта: созданная Школа анализа данных является образовательной и научной платформой для сотрудничества представителей науки, индустрии и образования.

Основатели проекта планируют, что образовательные онлайн-продукты будут полезны всем тем, кто хочет получить знания в предметной области. Образовательные услуги Академии Яндекса – это информационный и образовательный продукт, направленный на развитие медиакомпетентности обучающихся школ, студентов и педагогических работников. Востребованность и своевременность образовательных проектов подтверждает количество обучающихся, которые пользуются образовательными серверами Яндекса. Согласно данным, «более 1 миллиона детей и взрослых получают и совершенствуют знания на



сервисах Яндекс. Школы в 85 регионах России используют образовательные продукты компании. Более полумиллиона школьников подготовились к экзаменам с Яндекс. Репетитором» [5].

Современную цифровую образовательную среду можно рассматривать в целом как своего рода концепцию по проектированию медийной компетентности за счет развития и совершенствования навыков применять информационно-коммуникационные технологии в повседневной и профессиональной деятельности. Индустриализация онлайн-образования способствовала появлению новых форм работы, которые не только делают процесс получения знаний более легким, а график обучения гибким и удобным для всех субъектов образования. Медиатизация образования и связанное с ней расширение сферы образовательных услуг за счет перехода на дистанционные виды работ и онлайн-обучение повлекли за собой появление новых дисциплинарных требований к организации учебного процесса как для обучающихся, так и педагогов. Представляется, что информационная грамотность является основным качеством личности педагога, способного к организации педагогической деятельности в условиях информационного общества, медийная компетентность как интегративное качество педагога становится сегодня неотъемлемым условием для эффективной реализации профессиональных возможностей.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается информационная и медийная грамотность педагога, связанная со способностями к организации своей деятельности в условиях высокого уровня развития коммуникационных технологий. С учетом основных положений Программы по обучению педагогов медийной и информационной грамотности, а также на основании результатов рассмотрения образовательных онлайн-проектов в статье обоснована медийная компетентность педагога как неотъемлемое условие для эффективной реализации его профессиональных возможностей.

Ключевые слова: информационная и медийная грамотность, медийная компетент-

ность, информационное общество, медиатизация, цифровые технологии, образование, онлайн-обучение.

SUMMARY

The article deals with the information and media literacy of the teacher, associated with the ability to organize activities in a high level of development of communication technologies. Taking into account the main provisions of Media and Information Literacy Curriculum for Teachers, as well as based on the results of considering educational online projects, the article substantiates the media competence of a teacher as an essential condition for the effective implementation of the professional capabilities.

Key words: information and media literacy, media competence, information society, mediatisation, digital technologies, education, online learning.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гендина Н. И., Косолапова Е. В. Медийно-информационная грамотность в структуре профессиональной подготовки педагогов, журналистов, библиотекарей // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – № 46. – С. 180–194.

2. Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов / К. Уилсон, А. Гризл, Р. Туазон, К. Акъемпонг, Ч. К. Чун: русское издание; научные редакторы Н. И. Гендина, С. Г. Корконосенко [Электронный ресурс]. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971_rus.

3. Media and Information Literacy Curriculum for Teachers. – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>.

4. Association of College and Research Libraries. Information Literacy Glossary. – URL: <http://www.ala.org/acrl/issues/infolit/overview/glossary> (available: 12.10.2020).

5. Образовательная инициатива Яндекса [Электронный ресурс]. – URL: <https://academy.yandex.ru/posts/obrazovatel'naya-initsiativa-yandeksa>.

6. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. – Таган-



рог: Изд-во Таганрогского гос. пед. института, 2010. – 64 с.



С. В. Пазухина

УДК: 159.99

ТИПЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Переход вузов к использованию в учебном процессе исключительно электронных образовательных ресурсов в период пандемии коронавируса позволил выявить ряд проблем, анализ которых дает возможность по-новому взглянуть на систему организации дистанционного обучения и создание цифровой образовательной среды как совокупности информационных систем, предназначенных для обеспечения актуальных задач образовательного процесса [3]. Необходимость изучения возникших вопросов связана с масштабностью проводимых мероприятий и их нацеленностью не только на работу в текущей ситуации, но и на построение цифрового будущего с учетом выявленных тенденций.

Целью нашего исследования было выявление типов адаптации студентов вуза к условиям удаленного обучения в цифровой среде.

Актуальность обращения к заявленной теме связана с ее слабой проработанностью на теоретико-методологическом, психолого-педагогическом и других уровнях. При этом впервые появилась возможность осмыслить ожидающие нас на пути цифровизации образования вызовы в связи с полученным массивом эмпирических данных.

Перспективность развития цифровой образовательной среды ученые связывают с обеспечением динамичного изменения контента дисциплин за счет отражения актуальной информации, что принципиально важно в условиях быстрого обновления знаний; возможностью выстраивания гибкого графика освоения учебного материала; повышением доступности образования, удовлетворением потребностей разных категорий обучающихся и т. д. [4]. Необходимо отметить, что эффективность обучения всегда зависит не только от качества контента и используемых технологий, но и от того, насколько учитываются индивидуально-психологические особенности обучающихся, их образовательный потенциал. И если при традиционном подходе к обучению содержание и технологии были единственными для всех, в связи с чем обучающиеся были вынуждены приспосабливаться к новым для них условиям обучения, то основной тенденцией XXI века является ориентир на адаптивность самих курсов, в процессе преподавания которых должны учитываться специфические особенности каждого из слушателей.

Теоретико-методологическую базу составили адаптивный подход, принцип развития, принцип субъектности, принцип индивидуально-дифференцированного подхода. В своей работе мы опирались на труды, посвященные адаптивному обучению, следующих авторов: Е. З. Власовой, Г. Паск и др.; адаптации студентов к онлайн обучению с использованием электронной среды и дистанционных образовательных технологий – Т. А. Безенковой, И.С. Галченковой, А.В. Мананниковой, Д.А. Муталовой, Е. В. Олейник, В. И. Токтаровой, С. Н. Федоровой и пр.

Анализ работ этих ученых показал, что проблема выявления типов адаптации студентов к условиям обучения в цифровой среде и их учета при построении индивидуальных образовательных траекторий недостаточно изучена. В связи с этим мы поставили перед собой ряд исследовательских вопросов: «С какими проблемами столкнулись студенты при переходе на удаленный режим обучения, затруднившие процесс их адаптации?», «Какие



индивидуально-образовательные особенности присущи студентам с разными типами адаптации?», «Чем характеризуются социально-психологические состояния студентов при онлайн и дистанционном обучении?», «Что можно сделать для облегчения адаптации студентов к обучению в условиях цифровизации образования?».

В работе использовались методы анализа, обобщения, систематизации, типологизации, констатирующий эксперимент, интернет-опрос, компьютерное тестирование, скрининговая диагностика, педагогический мониторинг, метод экспертных оценок, анализ продуктов учебно-профессиональной деятельности студентов, самооценочные карты, интерпретационные методы и методы обработки данных. На разных этапах в исследовании приняли участие 2 521 студент. В качестве экспертов выступали вузовские преподаватели и привлеченные работодатели.

В ходе анализа теоретических источников было установлено, что адаптация является важнейшим фактором, определяющим меру включенности студентов в образовательный процесс [6]. Она представляет собой не только процесс приспособления, особое состояние организма и результат, но ее также рассматривают и как перманентное взаимодействие среды и человека. Благодаря адаптации устанавливается соответствие между типом личностной организации и новыми условиями обучения [2].

В адаптивном обучении приспособливается не только слушатель. Г. Паск [5], являясь первым разработчиком адаптивного подхода в образовании на основе применения электронных информационно-образовательных комплексов и автоматизированных систем, показал возможности организации адаптивного обучения как управляемого процесса, который непрерывно и оперативно подстраивается к индивидуальным когнитивно-познавательным особенностям обучающихся. Суть управления в его подходе заключается в принятии решений, определяющих выбор траектории обучения, которая должна базироваться на исходных данных, учете особенностей обучающегося, его актуальном уровне разви-

тия и зоне ближайшего развития, сформированных компетенциях и имеющихся пробелах в знаниях, предыстории обучения. Принципиальное отличие адаптивного обучения, по Е. З. Власовой [1], заключается в сочетании управления со стороны преподавателя и самоорганизации со стороны студентов, подкрепленной рефлексией. Адаптивные технологии обучения предполагают реализацию ряда согласованных действий преподавателя и студентов с учетом их индивидуально-образовательных возможностей. При этом должны создаваться условия, способствующие активизации механизмов самоорганизации и саморазвития каждого слушателя.

Применение эмпирических методов позволило нам выявить ряд особенностей, учет которых важно осуществлять в условиях цифровизации образования. Обобщенные данные исследования представлены в таблице №1.

Таблица 1

Интегральные характеристики особенностей студентов по типам адаптации

Исследуемые показатели	Типы адаптации			
	A	B	C	D
Учебно-профессиональная мотивация	+	+	+	-
Познавательная активность	+	+	+	-
Сформированность учебной деятельности	+	+	+	-
Ответственность	+	+	+	-
Инициативность	+	+	+	-
Самоорганизация	+	+	+	-
Уровень обученности	+	+	+	-
Цифровая грамотность	+	+	+	-
Стрессоустойчивость	+	+	+	-
Саморегуляция	+	+	+	-
Готовность к разным формам работы и форматам взаимодействия	+	+	+	-
Стремление к творческому выполнению заданий	+	+	+	-



Кратко охарактеризуем выявленные группы студентов с разными типами адаптации. "А" (50 %) характеризуется тем, что использует адаптивный тип адаптационных стратегий. Учебно-профессиональная мотивация у него сформирована, студент проявляет познавательную активность в учебное и внеучебное время. Он инициативен, организован, ответственно подходит к выполнению всех заданий, сдает их в срок, старается делать работу качественно, когда предоставляется возможность, проявляет творчество, вовремя подключается к онлайн занятиям, активно участвует в дискуссиях, выражает свою точку зрения, задает вопросы, дополнительно обращается к преподавателю, уточняет, если что-то непонятно, выходит на связь не только на занятиях, но и в чатах, социальных сетях, быстро реагирует на письма преподавателя. С удовольствием участвует в разных формах работы (индивидуальной, парной, групповой) и форматах взаимодействия на разных образовательных интернет-платформах. Учебная деятельность у него сформирована на достаточном уровне. Начальный уровень знаний по данным входной диагностики – высокий или средний без серьезных проблем. Цифровая грамотность сформирована. Стрессоустойчив. Механизмы саморегуляции развиты. По типу темперамента в эту группу вошли 25 % холериков, 60 % сангвиников, 35 % флегматиков; 5 % меланхоликов.

Для типа адаптации "В" (33 %) свойственен адаптивно-компенсаторный тип адаптационных стратегий. Учебно-профессиональная мотивация у него сформирована на среднем уровне, студент проявляет познавательную активность в основном в учебное время. Он периодически проявляет инициативу, в целом организован, достаточно ответственно подходит к выполнению заданий, но имеются случаи задержек при сдаче работ, ошибки в их выполнении, отмечается склонность к репродуктивности, хотя бывают и проявления творческого характера (все зависит от задания). Такие обучающиеся вовремя подключаются к онлайн занятиям, участвуют во всех формах работы, предлагаемых преподавателем, иногда задают вопросы, за консульта-

цией к преподавателю обращаются редко, если что-то непонятно, спрашивают у одногруппников в социальных сетях, выходят на связь не только на занятиях, но и в чатах, социальных сетях, реагируют на сообщения преподавателя, но не всегда оперативно. Обучающиеся этого типа демонстрируют готовность к разным формам работы (индивидуально, в паре, в микрогруппе) и форматам онлайн-взаимодействия. Учебная деятельность у них сформирована на достаточном уровне. Начальный уровень знаний – средний без глубоких пробелов. Цифровая грамотность сформирована. Стрессоустойчивость на среднем уровне. Механизмы саморегуляции в целом развиты. По типу темперамента в эту группу вошли 25 % холериков, 15 % сангвиников, 55 % флегматиков; 10 % меланхоликов.

Отличительной особенностью студентов группы "С" (16 %) является использование в основном компенсаторного типа адаптационных стратегий. Учебно-профессиональная мотивация у части обучающихся этой группы (56 %) сформирована на среднем уровне, у части (44 %) – на низком. Слушатели на онлайн-занятиях неактивны, инициативу не проявляют, хотя на связь выходят вовремя, участвуют во всех формах работы. У них имеются проблемы в самоорганизации, объясняемые разными причинами. Задания выполняют, но при этом требуется повышенный контроль со стороны преподавателя. В их ответах имеются ошибки, нарушения требований к оформлению, встречаются списывания, цитирование без указания источников и пр. Вопросы не задают, даже если преподаватель специально уточняет, все ли им понятно. За консультацией не обращаются. Если что-то непонятно, спрашивают у одногруппников в социальных сетях. На рассылку от преподавателя реагируют не всегда. Склонны к выполнению заданий репродуктивного типа при наличии выбора. Не считают интересным для себя участие в коллективных формах работы, не демонстрируют готовность к учебному сотрудничеству. Некоторые компоненты учебной деятельности требуют коррекции и развития. Начальный уровень знаний – средний



или низкий с многочисленными мелкими пробелами или отдельными глубокими. Цифровая грамотность сформирована только по отношению к мобильным устройствам. Испытывают трудности в поиске информации по заданным параметрам. Плохо ориентируются в образовательных ресурсах и научных базах. Стрессоустойчивость представлена по уровням неравномерно: 50 % – высокий, 30 % – средний; 20 % – низкий. Механизмы саморегуляции развиты недостаточно. По типу темперамента в эту группу вошли 25 % холериков, 15 % сангвиников, 5 % флегматиков, 30 % меланхоликов.

Студенты группы "D" (1 %) демонстрируют дезадаптивный тип адаптационных стратегий. Учебно-профессиональная мотивация у них сформирована на низком уровне или не сформирована, внешние мотивы преобладают над внутренними. На связь при проведении онлайн-занятий такие обучающиеся выходят не всегда, при этом неактивны, инициативу не проявляют, с нежеланием участвуют в предлагаемых преподавателем формах работы. У них так же, как и у студентов предыдущей группы, имеются проблемы в самоорганизации, объясняемые разными причинами. Задания такие слушатели выполняют несистематически. Говорят, что «забыли», «не получили письмо от преподавателя», «не было Интернета» и пр., при этом требуется постоянный повышенный контроль их деятельности со стороны педагога, напоминания, дополнительные сообщения, звонки, повторные письма с рекомендациями и т. д. В выполненных заданиях имеются ошибки, нарушения требований к оформлению, списывания, некорректное цитирование и пр. Вопросы не задают, за консультацией не обращаются, если что-то непонятно, ни у кого не спрашивают, на письма не отвечают. Плохо знают свою группу, не стремятся к сотрудничеству с одногруппниками. Компоненты учебной деятельности сформированы на низком уровне. Начальный уровень знаний – низкий с многочисленными пробелами. Цифровая грамотность сформирована по-разному: у 45 % – на среднем уровне, у 55 % – на низком. Стрессоустойчивость у 60 % высокая, у 20 % –

средняя; у 20 % – низкая. Механизмы саморегуляции требуют коррекции. В этой группе 25 % холериков, 10 % сангвиников, 5 % флегматиков, 55 % меланхоликов.

По итогам проведенного нами опроса были выявлены проблемы перехода к режиму удаленного обучения с использованием онлайн-занятий, дистанционных технологий и электронных ресурсов. В частности, преподавателями были отмечены недостаточный уровень сформированности навыков самостоятельной учебной деятельности, самоорганизации, самоуправления у ряда студентов; неумение отдельных слушателей правильно планировать свое время на выполнение учебных заданий в электронно-образовательной среде; огромное количество времени, проводимое за компьютером; также были названы организационные, технические проблемы, психофизиологические, проблемы многократного увеличения временных затрат на проверку заданий и др.

Студентами в ходе интернет-опроса были названы следующие проблемы, с которыми они столкнулись: избыточность учебных материалов и большой объем информации для самостоятельного изучения; увеличение количества заданий, требующих существенных затрат времени по сравнению с контактным обучением; недостаток времени на изучение материалов, выполнение заданий; высокий уровень сложности материала, мало пояснений; невозможность оперативно получать ответы на свои вопросы по материалу; наличие множества отвлекающих факторов в период онлайн-обучения из дома, отсутствие у некоторых отдельной комнаты, помещения для занятий без посторонних; необходимость делить гаджеты с домочадцами, работающими удаленно; отсутствие Интернета или нестабильность связи, отсутствие стационарного компьютера / ноутбука и др. Были ответы, однозначно критикующие дистанционное обучение. Так, студенты писали «удобно учиться, непосредственно находясь в университете, так как занятия в основном практического характера», «живое общение ничто не заменит», указывали на «отсутствие духовного единения со всеми участниками учебного



процесса на удаленке», отмечали, что «есть дисциплины, которые тяжело даются даже при обратной связи, хочется много чего спросить, но из-за чувства неудобства молчишь», указывали, что для них хороши «любые способы, главное, чтобы с преподавателем была связь, и он мог помочь и объяснить что либо», «только очное обучение оптимально!» и др. Многие ответили, что у них не возникло проблем в связи с переходом на другой формат обучения.

Результаты рефлексии студентами собственной адаптации к обучению в условиях удаленного обучения в целом совпали с оценками преподавателей, выступавшими в качестве экспертов, и данными диагностики с использованием других методов (рис. 1).



Условные обозначения: 1 – совсем не адаптировался, 2 – адаптировался с трудом, 3 – адаптировался на среднем уровне, 4 – адаптировался хорошо, 5 – адаптировался успешно.

Рис. 1. Распределение адаптации по уровням на основе рефлексивных самооценок студентов

Из рисунка 1 видно, что большинство студентов (68 %) оценили уровень своей адаптации к обучению в условиях удаленного доступа как высокий / выше среднего; 29 % – как средний / ниже среднего и только 3 % – как низкий.

На вопрос с множественным выбором, связанный с определением наиболее оптимальных для студентов способов учебного взаимодействия с преподавателем в условиях удаленного обучения было получено распределение ответов обучающихся, представленное в таблице № 2.

Таблица 2

Наиболее оптимальные, по мнению студентов, способы учебного взаимодействия с преподавателем в условиях удаленного обучения

№	Вариант ответа	Кол-во студентов, в %
а	групповой чат в мессенджере или социальной сети	22
б	сервисы (Zoom, Skype, Google Meet, Mirapolis)	16
в	система управления обучением Moodle	16
г	индивидуальная консультация по электронной почте	16
д	индивидуальный чат в мессенджере или соц. сети	14
е	практическая работа, представленная в цифровом виде, с комментариями преподавателя	12
ж	использование облачных серверов хранения данных (совместные документы в GoogleDocs и др.)	3

Эту информацию, на наш взгляд также необходимо учитывать для обеспечения успешной адаптации студентов к новым условиям обучения.

Наши результаты по ряду аспектов согласуются с данными других исследователей, хотя имеются и некоторые нюансы для разных вузов [4; 6].

Мы полагаем, что при цифровизации образовательной среды важно учитывать типы адаптации студентов к учебной деятельности в данной среде, их технические и индивидуально-образовательные возможности; осуществлять адаптацию курсов и технологий к их особенностям. Эта работа должна проводиться последовательно и систематично, опираться на результаты диагностики.

При обучении студентов с разными типами адаптации целесообразно использовать различные модели организации обучения в электронной среде, способствующие установлению оптимального баланса между индивидуально-образовательными возможностями студентов



и требованиями к освоению и результатам обучения. За основу могут быть взяты, например, конверсионная модель Д. Лауриллард, предполагающая поэтапную реализацию четырех видов деятельности и форм общения: обсуждения, адаптации, взаимодействия, рефлексии [7]; модель электронного обучения Дж. Сэлмон, состоящая из пяти ступеней: доступ и мотивация; погружение в электронную среду; обмен информацией; построение знания; развитие [9], или другие модели, которые позволяют осуществлять постепенное включение студентов в электронное обучение с учетом их особенностей, гибкое варьирование содержания и используемых педагогических технологий, последовательную адаптацию обучающихся к самостоятельной работе и совместной деятельности в цифровой среде на основе реализации индивидуально-дифференцированного подхода с нацеленностью на дальнейшее расширение зоны ближайшего развития каждого из них, предполагающее развитие самоорганизации учебной деятельности в дистанционном обучении, цифровых навыков учебной работы, рефлексивных умений. При этом важно, чтобы управляющие воздействия опирались не только на результаты оценок преподавателей, но и на самооценочные результаты. Каждый тип адаптации может быть сопряжен с использованием определенных стратегий педагогического воздействия, описанных нами в предыдущих публикациях [8].

Таким образом, в ходе исследования мы пришли к выводу о важности учета накопленных в период удаленного обучения эмпирических результатов и теоретических разработок в процессе дальнейшей цифровизации образования. Важной особенностью цифровой образовательной среды должен стать ее адаптивный характер. При этом не только обучающиеся будут адаптироваться к новым условиям обучения, но и сама среда должна обладать потенциалом для учета индивидуально-образовательных возможностей студентов, позволять гибко варьировать используемые педагогические технологии.

В ходе исследования мы выявили и описали индивидуально-образовательные особен-

ности четырех групп студентов вуза с преобладающими адаптивной, адаптивно-компенсаторной, компенсаторной или дезадаптивной стратегией адаптации к обучению в удаленном режиме, которые важно учитывать в условиях цифровизации образования.

Для облегчения адаптационных процессов за основу могут быть взяты существующие модели построения электронного обучения. Для работы со студентами, отличающимися определенными адаптационными особенностями, можно рекомендовать конкретные стратегии педагогического воздействия.

АННОТАЦИЯ

Целью исследования являлось изучение типов адаптации студентов вуза к условиям обучения в цифровой среде. По итогам изучения данного вопроса выявлены проблемы перехода к режиму удаленного обучения с позиции преподавателей и студентов. Выделены интегральные характеристики студентов с преобладающими адаптивной, адаптивно-компенсаторной, компенсаторной и дезадаптивной стратегиями адаптации к обучению в дистанционном режиме. Описаны индивидуально-образовательные особенности групп студентов с разными типами адаптации, учет которых важен при цифровизации образования. Предложены варианты улучшения адаптационных процессов на основе реализации адаптивного подхода, использования моделей электронного обучения в сочетании с применением определенных стратегий педагогического воздействия.

Ключевые слова: обучение в вузе, адаптация, студенты, типы, цифровая среда.

SUMMARY

The aim of the study was to study the types of adaptation of university students to learning conditions in a digital environment. Based on the results of the study, the problems of transition to the remote learning regime from the position of teachers and students were identified. The integral characteristics of students with the predominant adaptive, adaptive-compensatory, compensatory and maladaptive strategies of adaptation to learning in distance mode are highlighted. The individual educational characteristics of groups of students with different types of adaptation, the consideration of which is important in



the digitalization of education, are described. The options for improving the adaptation processes based on the implementation of the adaptive approach, the use of e-learning models in combination with the use of certain strategies of pedagogical influence are proposed.

Key words: university education, adaptation, students, types, digital environment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власова Е. З. Теоретические основы и практика использования адаптивных технологий обучения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза: дисс. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1999. – 412 с.

2. Галченкова И. С. Адаптация учащихся и студентов к использованию информационных технологий в дистанционном образовании: дисс. ... канд. пед. наук. – Смоленск, 2004 – 196 с.

3. Мироненко Е. С. Цифровая образовательная среда: понятие и структура // Социальное Пространство. – Вологда: Вологодский науч. центр РАО, 2019. – № 4 (21). – С. 6.

4. Олейник Е. В. [и др.]. Изучение проблемы адаптации студентов вуза в условиях самоизоляции к on-line обучению с применением дистанционных образовательных технологий // Современное пед. образование. – 2020. – № 5. – С. 69–72.

5. Паск Г. Обучение как процесс создания системы управления // Кибернетика и проблемы обучения / ред. А. И. Берг. – М.: Прогресс, 1970. – С. 25–85.

6. Токтарова В. И., Федорова С. Н. Адаптация студентов к обучению в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза // Вестник Марийского гос. университета. – 2019. – Т. 13. – № 3 (35). – С. 383–390.

7. Laurillard D. Rethinking Teaching for the Knowledge Society // Educause Review. – 2002. – Vol. 37. – No. 1. – Pp. 16–25.

8. Orlov A. A. [и др.]. A Study of First-Year Students' Adaptation Difficulties as the Basis to Promote Their Personal Development in University Education // Psychology in Russia: State of the Art. – 2018. – Vol. 11. – Issue 1. – Pp. 71–83.

9. Salmon G. E-tivities. The Key to Active Online Learning. – London, Great Britain: Rout-

ledgeFalmer, 2004. – 219 p.



А. С. Фетисов, Н. В. Бирюкова

УДК: 378

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРЕДУНИВЕРСАРИИ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ФАКТОРОВ РИСКА В РАСПРЕДЕЛЕНИИ БЮДЖЕТНОГО ВРЕМЕНИ

В рамках модернизации образования одной из первоочередных задач государства является сохранение, укрепление и формирование здоровьесбережения учащихся в процессе обучения. Проведенные исследования в общеобразовательных школах свидетельствуют о повсеместном устойчивом снижении уровня здоровья учащихся. Были выявлены объективные факторы, негативно влияющие на здоровье учащихся: экологическая напряженность, стрессовая ситуация в период пандемии, использование цифровых ресурсов на занятиях, нарастание вариативности образовательных программ и участие учащихся в них, в связи с этим – возрастание соматических и психических заболеваний [5]. Вместе с тем в Концепции модернизации Российского образования (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской) раскрывается многообразие педагогических и психологических оснований к интегративному осмыслению детерминантов проектирования здоровьесбережения в школах [1]. Однако практика показывает, что процесс образования вносит значительный вклад



в ухудшение здоровья обучающихся. Поэтому основной задачей является организация здоровьесберегающей педагогической деятельности с целью решения проблемы ухудшения здоровья учащихся. Гармоничное развитие личности предполагает не только высокий уровень интеллектуального и физического развития, но и формирование системы взглядов, убеждений, направленных на формирование здоровьесберегающей позиции учащихся. Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить некоторые особенности здоровьесберегающей позиции учащихся: разработка индивидуальной программы в предвуниверсарии с учетом сохранения и укрепления здоровья; использование синергетического подхода, направленного на сотрудничество педагогов и учащихся; использование проблемно-модульного подхода при проектировании содержания учебного материала; сочетание интеллектуального и физического развития обучающихся с учетом их возможностей на основе диагностики образовательных потребностей.

Интенсивное обучение учащихся с использованием цифровых ресурсных средств в период пандемии не могло не отразиться на состоянии здоровья учащихся. В связи с этим выявляется проблема нехватки времени как в социальной, так и образовательной сфере. Таким образом, время становится единицей дефицита, что требует пересмотра временных ресурсов.

Цель статьи – теоретически обосновать здоровьесбережение учащихся и выявить факторы риска в распределении бюджета времени в условиях цифровизации.

Процесс сохранения и укрепления здоровья учащихся является многофакторным, на него влияют социальная ситуация и здоровьесберегающая среда, в которой пребывают учащиеся [5]. Стремительное развитие цифровых технологий оказывает значительное влияние на учащихся общеобразовательных школ, что требует разработки образовательного контента с целью их интеллектуального развития. Цели цифровых коммуникаций направлены на формирование мотивации учащихся в общении, поддер-

жание позитивных отношений с партнерами. Был разработан алгоритм цифровых коммуникаций: цель – общение с помощью цифровых средств; стратегия – формы и средства реализации выбранной стратегии; тактика – показать, как можно реализовать данную стратегию; действия – разработать план действия; контроль. Цифровые средства используются для удаленного общения с целью порождения новых и разных по содержанию мыслей, которые имеют аргументы и контраргументы. В условиях самоизоляции и перехода на дистанционное и электронное обучение сотрудниками и преподавателями было организовано два режима реализации образовательного процесса. В форме лекции, мультимедиа-презентации, диалога, опроса можно получить новый материал и повторить пройденный. Второй режим подразумевает организацию дистанционного обучения в формате видеоконференции.

Были определены цифровые средства, используемые на онлайн-занятиях для обеспечения атмосферы, приближенной к очным урокам: обязательное использование веб-камеры, с помощью которой создавался эффект коммуникативной визуализации; использование режима демонстрации экрана для трансляции авторских презентаций, схем, изображений; использование онлайн-доски, которая в сочетании с планшетом значительно облегчала чтение лекции и проведение семинаров с целью создания эффекта, приближенного к реальным занятиям; использование материалов виртуальных лабораторий и YouTube-трансляции видеоматериалов, демонстрирующих химические и физические опыты; использование виртуальной обучающей среды на платформах Российской электронной школы.

Электронная форма проведения занятия предполагала, что к его началу в соответствии с расписанием в специально созданный для каждого класса чат высылался файл с заданием. Это были задания с разной степенью сложности: кроссворды, исторические документы для анализа, авторские тесты и др.

Таким образом, вся самостоятельная работа учащихся контролировалась и поддер-



галась анализу. Это, в свою очередь, позволяло выявить наиболее проблемные темы и типы заданий и дало возможность преподавателям оценить эффективность работы учащихся в рамках вынужденного электронного формата обучения.

К одному из минусов перехода к дистанционной форме образования относят увеличение нагрузки на учащихся из-за необходимости выполнения большого объема письменных работ. Преподаватели развернули широкую практику приема письменных работ в устной форме, когда ученику была доступна запись ответа в формате аудиосообщений, что особенно актуально для практики речи при изучении иностранного языка.

Достоинством дистанционного обучения стала также возможность индивидуализации учебного процесса в зависимости от успехов или неудач конкретного учащегося в той или области. Вынужденное применение дистанционных технологий в преподавании в выпускных классах дает право говорить о некоторых условных преимуществах. Использование тестовых заданий на различных платформах (РЭШ, МЭШ, Сервис «Мои достижения» и др.) позволило автоматизировать их проверку и облегчить анализ результатов, оперативно выявлять типичные ошибки учащихся.

Проанализировав опыт, полученный в процессе применения электронного и дистанционного обучения, можно сделать предварительный вывод о том, что использование данных технологий является достаточно эффективным, обеспечивает взаимодействие субъектов образования. Практика дистанционного обучения, полученная в условиях пандемии, с необходимостью должна быть использована в дальнейшем для развития дополнительных возможностей образования в средней школе, в том числе в медицинских классах [7].

Проблема рационального использования времени особенно остро стоит в среде обучающихся подростков, представляющих собой ту часть общества, которой необходимо дать инструменты для правильного использования

временной категории, в том числе с целью сохранения здоровья.

Для выявления оптимальных путей решения проблемы организации бюджета времени учащихся нами было проведено диагностическое исследование, состоящее из нескольких этапов, где выявились определенные показатели, совокупность которых позволяет определить дальнейший вектор исследования вышеназванной проблемы.

Исследование проводилось среди обучающихся и состояло из несколько этапов: определение частоты использования цифровых ресурсов подростками в течение суток; распределение времени, затрачиваемого учащимися на внеучебную деятельность; выявление факторов риска среди учащихся.

В Ресурсном центре «Медицинский Сеченовский Предуниверсарий» численность девочек больше, чем мальчиков – 72,6 % и 27,4 %, соответственно.

Марку имеющегося своего электронного средства и его диагональ указали 79,2 % респондентов. 74,8 % подростков используют планшет с диагональю до 15 дюймов, 72,6 % пользуются сотовым телефоном с диагональю от 9,7 до 13 дюймов, 56,5 % применяют компьютер со средним значением диагонали 11,86 дюймов. Ноутбуком пользуются 21,3 % опрошенных. 39,3 % исследуемых имеют два электронных средства в личном пользовании, три электронных средства у четверти опрошенных, каждый пятый подросток пользуется одним электронным средством и четыре электронных средства имеют 17,6 % обучающихся.

Таблица 1

Использование ресурсных средств в течение суток учащимися Ресурсного центра «Медицинский Сеченовский Предуниверсарий» (M±m)

Вид электронного ресурсного средства	Кол-во использования в сутки, часы
Планшет	3,76±1,5
Сотовый телефон	15,89±1,77
Компьютер	3,97±1,79
Электронная доска	0,96±0,34



Из проведенного нами исследования видно, что обучающиеся по времени информационной нагрузки максимально используют сотовый телефон в качестве основного электронного средства, затем по частоте использования следует компьютер и планшет, что не безопасно для сохранения здоровья учащихся (табл. 1).

Анализ использования для обучения электронных средств в различных видах деятельности подтвердил, что учащиеся чаще всего используют сотовый телефон в связи с тем, что больше всего времени отдают общению, в том числе через социальные сети, слушают музыку и занимаются интернет-серфингом. Время, потраченное на использование электронных средств учащимися на занятиях в два раза меньше времени, потраченного ими на различные виды работ при подготовке к учебным занятиям (табл. 2).

Таблица 2

Использование ресурсных средств при различных видах деятельности обучающимися Ресурсного центра «Медицинский Сеченовский Предуниверсарий» (M±m)

Использование ресурсных средств в различных видах деятельности	Кол-во использованного времени в сутки
Учебная	
– на занятиях	1,46±1,69
– использование электронной доски	0,96±0,34
– дополнительные занятия	2,89±2,91
Внеучебная	
– образовательный портал	1,67±0,74
– чтение электронного учебника	1,53±0,64
– общение (разговор)	3,57±3,19
– посещение социальных сетей	3,02±0,61
– интернет серфинг	2,76±1,58
– просмотр видео	1,48±0,86
– прослушивание музыки	2,59±0,70
– компьютерные игры	2,52±2,06
– другие	2,61±0,51

Нами выявлено, что средняя длительность ночного сна составила 6,31±1,3 часа.

Большинство учащихся (82,6 %) спят на один час меньше необходимой продолжительности сна. Восемь часов и более по продолжительности ночного сна имеют лишь 17,9 % подростков, 4,9 % спят днем продолжительностью от 15 минут до 3,69 часа. Позже 0:00 часов ложатся спать 45,9 %, а позже 3:00 – 3,7 % опрошенных, такие проявления нарушения сна у подростков явно могут иметь неблагоприятные последствия для здоровья.

По мнению М. Е. Малькина [3], обучение в образовательной организации относят к свободному времени; у современных подростков образование занимает приоритетное место в жизни, и, соответственно, занимает достаточно большое количество времени. Учащиеся проводят на занятиях в образовательной организации в среднем 6,92±0,99 часов.

По результатам исследования у 69,3 % учащихся продолжительность выполнения домашних заданий превышает гигиенические нормы, на подготовку к учебным занятиям они тратят в среднем 2,5±1,4 часа. 21 % опрошенных домашнюю работу выполняют после 20:00, до занятий, утром – 4,9 %, не делают домашнее задание 2,4 %. При этом у 49 % учащихся имеются дополнительные занятия, которые занимают 0,87±0,61 часа в день в среднем; 37 % опрошенных занимаются дополнительно с репетитором 1,6±0,8 часа в среднем.

На внеучебную деятельность, связанную с кружковой, досуговой деятельностью, занятием любимым делом (хобби), чтением, просмотром телевизора, работой по дому учащиеся тратят от 2,4 часов до 8 часов в день. Чтению, просмотру телевизора, работе по дому уделяют время 44,6 %, 37,3 %, 33,3 % соответственно. Почти каждый четвертый учащийся имеет хобби. В структуре хобби учащиеся чаще всего занимаются музыкой, рисованием, танцами: 27,6 %, 21 %, 9 %, соответственно [4; 5] (табл. 3).

Итак, среди учащихся имеет место попытка разнообразить свободное время, хотя на эти виды деятельности затрачивается не менее 5 % времени в сутки, при этом основное предпочтение учащиеся отдают электронным средствам.



Таблица 3

Бюджет времени, затрачиваемый учащимися Ресурсного центра «Медицинский Сеченовский Предуниверсарий» на внеучебную деятельность

Вид внеучебной деятельности	Кол-во использования в сутки, минуты (M±m)
Чтение	71,15±53,85
Просмотр ТВ	46,99±34,02
Работы по дому	46,01±33,46
Хобби	96,98±58,3
Культурный досуг (посещение кинотеатров, театров, музеев, выставок, и т. д.)	74,9±39,97
Кружки	84,0±58,61

Гигиенические процедуры занимают в среднем у большинства учащихся лишь от 15 до 40 минут в день. Обращает на себя внимание тот факт, что только 51,9 % опрошенных учащихся включают в свой распорядок дня водные процедуры 2-3 раза в сутки.

Таблица 4

Факторы риска среди учащихся Ресурсного центра «Медицинский Сеченовский Предуниверсарий» (n=465)

Факторы риска	Абсолютное число	Относительный показатель, %
Дефицит ночного сна (7 часов и менее)	380	81,7
Низкая двигательная активность	222	47,7
Прием горячей пищи 1 раз в день и реже	357	76,8
Редкое употребление мяса и мясных продуктов (1 раз в неделю и реже)	208	44,7
Редкое потребление молока и молочных продуктов (1 раз в неделю)	259	55,69

Редкое употребление свежих овощей, фруктов, соков	217	46,6
Курение	145	31,1
Употребление пива и других алкогольных напитков	177	38,0

При опросе 38 % подростков указали на употребление пива и других спиртных напитков, 31 % – на курение (табл. 4).

По результатам анкетирования были выявлены факторы риска по таким показателям: питание, двигательная активность, сон и курение.

Анализ факторов риска показал, что больше 60 % учащихся осведомлены о факторах риска, которые способствуют ухудшению здоровья, 40 % подростков имеют установку на ведение здорового образа жизни. Проведенный анкетный опрос учащихся, мотивированных к выбору профессии медицинского работника, свидетельствует о недостаточной готовности учащихся к ведению здорового образа жизни и недостаточной информированности учащихся о факторах риска. Была выявлена недостаточная рациональная организация распределения бюджетного времени учащимися при использовании цифровых средств. Эти нарушения, как показывают данные нашего диагностического исследования, негативно отражаются на здоровьесбережении учащихся. Для оптимизации учебной деятельности обучающихся, снятия нервно-эмоционального напряжения, более успешной адаптации к учебному процессу и повышению качества здоровья необходимо, на наш взгляд, более детально изучить представленную в статье проблему, разработать и внедрить научно обоснованную методику по успешной организации бюджета времени.

Для осуществления здоровьесбережения учащихся необходимо разработать наиболее эффективные формы и средства: проводить систематически профилактику и коррекцию соматической системы с помощью комплекса лечебной физической культуры; разработать



программу «Здоровьесберегающие технологии в деятельности прединверсария» с целью повлиять на готовность обучающихся к реализации сохранения и укрепления их здоровья; проводить регулярно мониторинг здоровья учащихся в соответствии с учебной нагрузкой.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются ресурсные средства, используемые на занятиях, их преимущества и недостатки, особенности использования ресурсных средств на основе образовательной программы среднего общего образования, выявляются факторы риска в распределении бюджетного времени, предлагаются рекомендации по осуществлению здоровьесбережения учащихся.

Ключевые слова: здоровьесбережение, анкетирование, бюджет времени, дистанционное обучение, электронные образовательные ресурсы.

SUMMARY

The paper analyzes digit resources, advantages and disadvantages, the peculiarities of using digit resources based on the educational program of secondary general education, identifies risk factors in the allocation of budget time, and offers recommendations on the implementation of health saving of students.

Key words: questionnaire, time budget, health saving and promotion, distance learning, electronic educational resources.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
2. Комарова Э. П. Антропоцентрические науки в образовании: монография по материалам VIII Международной научно-практической конференции. 13-14 ноября 2018 года (Россия, Китай, Греция). – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2018. – 326 с.
3. Малькина М. Е., Бюджет времени студенческой молодежи// ОГАРЁВ-ONLINE Научный журнал на тему: Языкознание и литературоведение, Право, Экономика и бизнес, СМИ (медиа) и массовые коммуника-

ции, Социологические науки. – 2016. – № 4 (69).

4. Такчук Е. А., Информатизация общества как социально гигиенический фактор формирования фундаментального цивилизационного сдвига // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык – международный информационно-аналитический журнал. – 2014. – № 1 (06).

5. Фетисов А. С. Здоровьесберегающая образовательная среда школы: история и современное состояние: монография. – Воронеж: АИСТ, 2013. – 176 с.

6. Фетисов А. С. Психологические основания взаимодействия здоровьесберегающей образовательной среды и личностно-профессиональных качеств педагога // Вестн. ВГПУ. – 2012. – Т. 8. – № 10.2. – С. 144–149.

7. Хуторской А. В. Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении [Электронный ресурс] // Эйдос. – 2005. – 1 сент. – URL: <http://eidos.ru/journal/2005/0901.htm>.



Э. П. Комарова, В. А. Федоров

УДК: 378:338.46

ПОДГОТОВКА ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО- ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ

Профессиональная подготовка поликультурной личности в период модернизации Российского образования требует инновационных преобразований в связи с расширением



международных контактов и сотрудничества, трансформацией процесса обучения, овладением общекультурными, профессиональными, цифровыми компетенциями, которые должны обеспечить достижение новых ориентиров.

Современные требования к подготовке поликультурной личности предполагают поиск новых подходов и овладение инновационными формами, средствами и методами. К объективным факторам, обострившим проблему профессиональной подготовки поликультурной личности, относятся следующие: изменение содержания профессионального образования; введение инновационных технологий; освоение и использование цифровых ресурсов в образовании.

В процессе профессиональной подготовки поликультурной личности все большее значение приобретают такие функции образования, которые направлены на развитие ее творческой индивидуальности, что побуждает исследователей обращаться к ресурсам развития поликультурной личности и ее творческого потенциала. Актуальность данного вопроса закреплена нормативными документами ЮНЕСКО по образованию «Создание творческого потенциала для XXI века».

Целью данной статьи является теоретическое обоснование профессиональной подготовки поликультурной личности на основе интеллектуально-эмоциональной рефлексии.

По данным психологии внутренний мир педагога состоит из двух сфер – интеллектуальной и эмоциональной, между которыми возникает взаимодействие. В рамках овладения цифровыми ресурсами основной целеполагающей идеей выступает интеллектуальное развитие педагога, которое можно интерпретировать как гиперинтеллект. Интеллектуальное развитие педагога моделирует его возможности, поскольку именно цифровые технологии расширяют и преобразуют способности, создавая основу для его эмоциональной сферы. Эмоция как основа (мотивирующая система) одновременно влияют на личностные процессы, придавая смысл и значение человеческому существованию. Эмоции, яв-

ляясь фундаментальным принципом человеческого поведения, энергетизируют и организуют восприятие, мышление и действия [4].

Были выявлены различные виды интеллекта: академический интеллект (знания, полученные в процессе обучения); развитие «инвестиционной идеи креативности» [11], согласно которой творческая личность способна инвестировать свои силы в «Идею»; социальный интеллект, включающий знания и умения, направленные на успешное социальное взаимодействие субъектов образования; эмоциональный интеллект, рассматриваемый как ориентация на другого человека с целью развития диалога с ним. Поэтому приоритетным становится интеллектуально-эмоциональное развитие личности с целью самостоятельного приобретения тех знаний, которые являются инновационными для обучающегося, необходимыми для выполнения определенной деятельности, решения конкретных задач, обозначенных в федеральном государственном стандарте.

Таким образом, поликультурной личности следует предоставлять автономию в интерпретации получаемых знаний на основании внутреннего опыта, в умении конструировать собственное знание и переносить его на новое предметное содержание рефлексивного контекста, в создании необходимых условий для интеллектуально-эмоционального развития поликультурной личности, направленной на осмысление и размышление собственных действий, реализуемых в той или иной ситуации, – все это актуализирует проблему подготовки поликультурной личности на основе интеллектуально-эмоциональной рефлексии.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что рефлексия рассматривается как «большая внутренняя работа, соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует профессия. Предметом рефлексии является содержание во внутреннем опыте индивида: знания, понятия, представления, эмоции, чувство, ценности, отношения, желания» [1]. Рефлексия каждого обучающегося становится составляющей процесса обучения,



рефлексия позволяет обучающемуся определить, что ему не достает для успешной реализации себя в определенной ситуации.

Проблема рефлексии в профессиональном образовании является одной из ключевых. На начальном этапе обучения интеллектуальная рефлексия трансформируется в личностную, что способствует пониманию психических процессов и состояний. Рефлексия рассматривается в качестве ведущей деятельности обучающегося [9]. В психологии рефлексия ассоциируется с изучением сознания [3], мышления [8], творчества [10], а также коммуникативных процессов [2]. В соответствии с концепцией Д. А. Леонтьева [5], рефлексивность является нелинейным качеством. Рефлексия, с одной стороны, рассматривается как качество, а, с другой стороны, необходимо выявить совокупность условий с целью формирования его как качества.

Ретроспективный анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить следующие типы рефлексий: личностная рефлексия позволяет понять свой внутренний мир посредством самооценки своих качеств; интеллектуальная рефлексия определяется соотношением предметной ситуации и собственных действий, знаний о предмете; профессиональная рефлексия содержится во внутреннем опыте человека, в знании его профессии, которая реализуется в той или иной ситуации; профессиональная рефлексия оказывается в фокусе внимания поликультурной личности, поскольку является новообразованием в профессии; таким образом, профессиональная рефлексия рассматривается как совокупность интеллектуальных понятий, умений, связанных с самонаблюдением, самосознанием и направленных на осмысление решения профессиональных задач [12]; предметная рефлексия направлена на осознание обучающимися нового материала; деятельностная рефлексия позволяет оценить активность обучающихся в работе; эмоциональная рефлексия позволяет установить эмоциональный контакт с обучающимися, настроить их на доброжелательное отношение и плодотворную работу; коммуникативная рефлексия

включает продуктивное межличностное взаимодействие субъектов образования, осознание внутреннего мира партнера по общению; кооперативная рефлексия обеспечивает совместную деятельность субъектов образования на базе междисциплинарных знаний [5]; педагогическая рефлексия рассматривается на различных уровнях педагогического мышления и способствует пониманию проблем детерминации механизмов формирования когнитивных стратегий при приобретении знания; рефлексия деятельности рассматривается как умение субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия.

Обязательным компонентом любой профессиональной деятельности в условиях международного сотрудничества становятся значимые качества поликультурной личности, необходимые для овладения инновационной профессиональной информацией, что подтверждается развитием новых направлений: биотехнологий, искусственного интеллекта и нанотехнологий.

В связи с этим формируется новый рынок труда, ассоциируемый с новыми профессиями. Именно поэтому необходимо создать условия для развития компетентности и личностного роста обучающихся. Особое значение отводится изучению личностных факторов, ценностных ориентаций, факторов рефлексивного контекста, на основе которого происходит приобретение новых знаний.

Вектор подготовки поликультурной личности необходимо направлять на развитие ее личностных и профессиональных качеств, способности к саморазвитию, познанию, ценностно-смысловых установок, отражающих их индивидуально-личностную позицию.

В контексте нашего исследования важно рассмотреть интеллектуально-эмоциональную рефлексия. Интеллектуальный тип рефлексии не редко выделяют как важнейшее новообразование обучающегося. По мнению В. С. Мухиной [7], интеллектуальная рефлексия развивается раньше личностной и коммуникативной, что вызывает значительные трудности в межличностном общении субъектов образо-



вания. Интеллектуальная рефлексия связана с воображением, самооценкой, профессиональной деятельностью (анализ, планирование, рефлексия). Проблемы трансформации индивидуальной рефлексии в личностную характеристику и использования приобретенной рефлексивной способности в определенной ситуации очень важны для поликультурной личности в различных контекстах. Интеллектуальная рефлексия реализуется в умении поликультурной личности оценивать, выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия.

Важными функциями интеллектуального типа рефлексии выступают: критичность анализа, логичность обоснования, обобщенность, систематизация, собственные представления о профессии и накопленный опыт. Она связана с осознанием собственных интеллектуальных качеств и предполагает возможность управления своими когнитивными ресурсами. Сущность интеллектуальной рефлексии заключается в осуществлении установок, вопросов, оценок, предположений и утверждений. Таким образом, интеллектуальная рефлексия является катализатором профессионального и личностного развития обучающегося. Интеллектуальная рефлексия – это осознание и переосмысление собственных действий, составляющих содержание интеллектуальной деятельности.

Эмоциональная рефлексия направлена на установление эмоционального контакта субъектов образования, на доброжелательное отношение и плодотворную работу. Этот вид рефлексии помогает оптимизировать учебный процесс, осмысленно относиться к методам, которые обучающиеся выбирают для достижения поставленных целей. Для выбора различных способов эмоциональной рефлексии следует учитывать возраст обучающихся; специфику предмета и целесообразность изучения рефлексии на определенном этапе занятия (умение анализировать, оценивать свои поступки, формировать ответственность за себя и своих близких, умение преодолевать трудности).

Интеллектуально-эмоциональная рефлексия предполагает реализацию рефлексивных знаний (осознание и развитие мыслительных действий) и рефлексивных умений (практическая реализация мыслительных способностей).

Таким образом, интеллектуально-эмоциональная рефлексия обеспечивается интеграцией интеллектуального развития, креативного мышления, эмоционального состояния и способности поликультурной личности интерпретировать свои эмоции, оказывать влияние на других людей, контролировать собственные импульсы и порывы, понимать эмоциональное состояние других. Основой интеллектуально-эмоционального развития поликультурной личности является рефлексивность, включающая систему психологических знаний о себе и о других, стратегии поведения в профессиональных ситуациях, развитие коммуникативных навыков и умений, позволяющих обеспечить эффективное профессиональное взаимодействие субъектов образования в соответствии с целями и условиями профессионального образования.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается теоретический аспект интеллектуально-эмоциональной рефлексии поликультурной личности. Раскрываются понятия «интеллектуальная рефлексия», «эмоциональная рефлексия», «рефлексия», типы рефлексий. Освещается интеллектуально-эмоциональное взаимодействие в рефлексивной деятельности, описываются их преимущества.

Ключевые слова: поликультурная личность, интеллектуальная рефлексия, эмоциональная рефлексия.

SUMMARY

The paper deals with the theoretical aspect of intellectual and emotional reflection of a multicultural personality. The concept of “intellectual reflection”, “emotional reflection”, “reflection”, types of reflections are revealed. The paper highlights intellectual and emotional interaction in reflexive activities and describes their advantages.

Key words: multicultural personality, intellectual reflection, emotional reflection.



ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследований реальной личности): Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «Модек», 1999. – 224 с.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: учебник. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
3. Выготский Л. С. Учения об эмоциях. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 160 с.
4. Изард К. Психология эмоции. Серия «Мастера психологии». – СПб.: Питер, 2012 – 464 с.
5. Леонтьев Д. А., Аверина А. Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции // Психологические исследования. – М.: Изд-во МГУ, 2011. – № 2 (16).
6. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 679 с.
8. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
9. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 99–104.
10. Стернберг Р., Григоренко Е. А. Учись думать творчески // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. – М.: Молодая Гвардия, 1997.
11. Шадриков В. Д. Роль рефлексии и рефлексивности в развитии способностей учащихся // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9.
12. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. – М., 2005. – 800 с.



С. М. Усманова

УДК 378.13:811

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ТУРЦИИ

В турецкой теории и практике высшего образования педагогический процесс рассматривается как система последовательно взаимосвязанных учебно-воспитательных задач, в решении которых студент университета или педагогического колледжа принимает непосредственное участие и функционирует в качестве одного из главных компонентов. Учебный процесс в турецких университетах представляет педагогически обоснованную, взаимосвязанную систему структурных и функциональных компонентов, которая характеризуется взаимосвязью, единством функционирования, внутренней упорядоченностью компонентов и специфическими отношениями между ними. В связи с этим чрезвычайно важным является исследование вопроса организации учебного процесса, в ходе которого студентами осваивается система фундаментальных, специальных, профессиональных знаний и способов действий и формируется готовность к будущей педагогической деятельности.

Педагогический процесс в турецких университетах подчиняется стратегическому плану развития системы высшего образования, который был принят 18 февраля 2006 года в соответствии с приказом Министерства национального образования № 26084 [1]. В соответствии со стратегическим планом развития высшего педагогического образования Советом по Высшему Образованию (ҮОК) [2] определены следующие профессионально-педагогические компетентности будущего педагога:

– *целевая компетентность* в области идеальной модели будущего педагога, требо-



вания образовательно-квалификационных характеристик специалистов высшей квалификации в соответствии с революционными идеями Ататюрка;

– *прогностическая компетентность* в области перспектив развития общества и профессии педагога, способность предвидеть последствия педагогических воздействий;

– *социально-предметная компетентность* в области содержания учебного предмета и специальности, по которой производится обучение.

– *социально-профессиональная компетентность* в области требований к отбору содержания образования будущего педагога;

– *методическая компетентность* в области средств, методов, форм, а также технологий обучения и воспитания;

– *регламентно-нормативная компетентность* в области научных требований и нормативно-правовой базы организации процесса обучения;

– *управленческая компетентность* как компетентность в области управления процессами обучения и воспитания;

– *диагностическая компетентность* в области контроля обученности и воспитанности учащихся.

– *коммуникативная компетентность*, включающая структуру и закономерности педагогического общения.

Ведущим методологическим основанием для формирования вышеуказанных компетентностей в высшей педагогической школе Турции является системно-структурный подход, позволяющий выделить задачи и особенности педагогического процесса в университетах Турции, а именно:

– рассмотрение основных подходов, существующих в теории и практике высшего педагогического образования Турции;

– формулирование целей и задач подготовки специалистов, направленных на формирование профессиональных компетентностей будущих учителей турецких школ;

– определение структурных компонентов учебного процесса, позволяющих рассматривать их во взаимосвязи, обеспечивающих до-

стижение результатов, соответствующих поставленным целям;

– обеспечение управления учебно-воспитательным процессом в турецких университетах и колледжах;

– создание единства аудиторной и самостоятельной работы студентов высших педагогических учебных заведений [3].

Турецкими учеными-педагогами [4; 5] установлено, что учебный процесс в университетах и колледжах должен создавать условия для формирования студента как активного, творческого участника организации и управления своей учебной работы и будущей профессиональной деятельности. Этой установке соответствуют разрабатываемые в теории и практике высшей школы Турции *подходы* к процессу подготовки специалистов-педагогов в вузе.

Одним из общепризнанных является подход, в котором педагогический процесс в высшей школе рассматривается как взаимодействие двух подсистем: подсистемы «преподаватель» и подсистемы «студент». В первой подсистеме деятельность преподавателя направляется по двум каналам: во-первых, на обработку и передачу учебного материала, и, во-вторых, на организацию деятельности студентов, благодаря которой они воспринимают информацию и перерабатывают ее в собственные знания. Вторая подсистема представляет собой не только учебную деятельность, но и становление личности студента, осуществляющееся в учебно-познавательной деятельности под влиянием приобретенных знаний. Таким образом, обучение и воспитание, учение и формирование личности представляют единый комплекс, который и называется *педагогическим процессом*. Образованность и воспитанность студента являются интегративным результатом этого процесса [4].

Турецкий ученый-педагог E. Kulahtı предложил строить педагогический процесс на основе модели целостной системы обучения – *единой методической системе*. Автор данного подхода основывается на положении о том, что решение любой проблемы осуществляется в одном и том же порядке и в опре-



деленной последовательности. В качестве единицы процесса обучения берется «*единичный цикл обучения*», который включает: а) формулировку цели; б) выделение конкретных задач, составляющих целевую проблему; в) определение путей решения задачи; г) построение модели решения задачи; д) анализ модели решения задачи; е) реализацию модели решения на конкретном материале. Автор данной концепции пришел к выводу о существовании общего метода решения проблем организации процесса обучения на основе единой логической схемы – модели построения учебно-воспитательного процесса на всех кафедрах университета с учетом их специфики. Внедрение такого метода в педагогический процесс позволило интенсифицировать мотивационную, психолого-педагогическую и методическую подготовку студентов, сформировать их способности к управлению и самоуправлению учебно-профессиональной деятельностью [6].

Профессор университета Уфук F. Mizi-kaci рассматривает педагогический процесс как систему последовательно взаимосвязанных учебно-воспитательных задач, в решении которых студент принимает непосредственное участие и функционирует в качестве одного из главных компонентов. Основу педагогического процесса составляет *педагогическая задача*, несущая в себе все его существенные признаки. При этом учебная задача рассматривается как специфическая система, обязательным компонентом которой является исходное состояние предмета задачи и модель его требуемого состояния. Обоснование педагогической задачи в качестве единицы педагогического процесса, и соответственно, задачного подхода к построению деятельности преподавателя и студента в их взаимодействии позволили автору концепции обеспечить целостность педагогического процесса. Целостность эта достигается при соблюдении взаимосвязанных условий в содержательно-целевом, организационном и операционально-технологическом аспектах. Содержательно-целевой аспект включает в себя направленность подготовки учителя на непре-

рывное общее и профессиональное развитие его личности. Организационный – обеспечивает взаимодействие преподавателей и студентов, самообразование и самовоспитание будущих учителей. Операционально-технологический ориентирует на использование задачного метода при организации деятельности студентов, обеспечивает их субъективную позицию в педагогическом процессе, регулирует информационно-коммуникативные связи в системе «преподаватель–студент». Результатом исследований явился высокий уровень сформированности у студентов системного видения педагогического процесса и готовности к его реализации в практической деятельности на основе совокупности общих и частных условий в трех указанных аспектах [7].

Анализ перечисленных подходов показывает, что при всем разнообразии и безусловной значимости они носят одностороннее значение, описывая механизм лишь учебной работы студентов. Процесс формирования готовности к профессиональной деятельности в условиях *целостного педагогического процесса* остается вне поля зрения. Для традиционной системы турецкого высшего педагогического образования характерным является положение, когда студент, готовящий себя к педагогической работе, осваивает фундаментальные и специальные знания вне контекста своей будущей профессиональной деятельности. Вместе с тем вопрос целостного построения педагогического процесса является одним из центральных при построении концептуальной модели высшего педагогического образования в Турции. Развитие системы турецкого высшего образования в начале XXI столетия потребовало новых подходов к подготовке учителя в университете в условиях новой *информационно-коммуникативной среды*. Турецкие ученые характеризуют информационно-коммуникационную образовательную среду как совокупность субъектов и объектов образовательного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию современных педагогических технологий, ориентированных на повышение качест-



ва образовательных результатов.

В Турции в настоящее время развивается система высшего образования, базирующаяся на переходе от обучения в учебных аудиториях и библиотеках к обучению через Интернет с использованием электронных библиотек. Анкарский университет занял лидирующее положение по организации доступа педагогов к информационным и коммуникационным ресурсам. В этих условиях задача педагога заключается в том, чтобы подготовить студентов к самостоятельному информационному воздействию, вывести его на уровень самостоятельной деятельности. Такое обучение предполагает концентрацию внимания студентов на поставленных целях и задачах; контроль и оценивание динамики своего развития; овладение стратегиями учебной деятельности; формирование личностного потенциала и обеспечение успешности собственной учебной деятельности.

Турецкие исследователи отмечают, что информационная образовательная среда складывается из пяти блоков: ценностно-целевого, программно-методического, информационного, коммуникационного и технологического. *Ценностно-целевой* блок включает совокупность целей и ценностей педагогического образования, которые могут быть значимы для достижения студентами поставленных целей обучения. *Программно-методический* блок содержит всю необходимую информацию относительно возможных стратегий, форм и программ обучения. *Информационный* блок включает систему знаний и умений учащихся, составляющих основу его учебной деятельности, а также определяющих свойства познавательной деятельности, влияющих на ее эффективность. *Коммуникационный* блок определяет формы взаимодействия между участниками педагогического процесса. *Технологический* блок включает средства и технологии обучения, используемые в информационной образовательной среде.

Формирование информационно-образовательной среды в турецких университетах является предметом совместной деятельности в рамках профессионального партнерства субъектов (педагог–студент) образовательного про-

цесса. Она осуществляется в таких направлениях, как:

- определение содержания, методов и технологий обучения студентов в условиях информационного образования;
- обеспечение современной компьютерной техникой;
- создание условий для эффективного использования средств информационно-коммуникационной техники в практике образовательного учреждения;
- создание и развитие системы повышения квалификации педагогических кадров.

Системное исследование учебного процесса в турецких вузах позволило определить, что в настоящее время предстоит большая работа по совершенствованию турецкой системы образования. Надо полагать, что важную роль в этой работе сыграет пересмотр концепции процесса обучения, приведение ее в соответствие с реальным протеканием учебного процесса, где деятельность педагога и деятельность учащихся связаны не содержанием образования, а с учебными заданиями как формой, в которой это содержание воплощается. Такой подход выдвигает в центр внимания чрезвычайно важную, но пока недостаточно реализованную на практике проблему организации самостоятельной работы студентов в условиях информационно-образовательной среды [3].

В турецких университетах педагоги вместе со студентами создают образовательные сайты, виртуальные предметные кабинеты; работают сетевые методические объединения, проводятся лекции с использованием ресурсов сети Интернет, организуются теле-, видеоконференции, чат-сессии. Развивающаяся информационная среда выдвигает ряд требований к будущему педагогу. От него требуются:

- знания психолого-педагогических основ организации учебного процесса в условиях информационно-образовательной среды;
- знания основ дидактики современной информационно-образовательной среды;
- владение основами работы на компьютере, а также наличие доступа к информа-



ционному образовательному пространству и умение его использовать;

– умения организовать свое личное информационное пространство с целью профессионального совершенствования;

– владение основами работы в сети Интернет, эффективного использования информационных ресурсов.

Таким образом, анализ современных подходов к организации педагогического процесса в высших педагогических учебных заведениях Турции позволил выделить присущие этому явлению основные характеристики и на этой основе выявить принципиальные позиции, которые определили подход к профессионально-педагогической подготовке специалистов в турецких университетах.

Прежде всего, педагогический процесс представляет собой системную модель преподавания и учения, которая отражает существенные и постоянные признаки обучения и служит для теоретического осмысления содержания, структуры и функций университетского педагогического образования. Главным принципом построения и реализации этой модели является *целостность*. Только целостный педагогический процесс, предполагающий взаимосвязь и взаимодействие всех входящих в него компонентов, дает возможность для организованной и упорядоченной интегральной профессионально-педагогической подготовки специалиста. Эффективность этой подготовки зависит от уровня осознания преподавателями и студентами педагогического процесса как *целостности*, как *интегративного результата управления своей деятельностью*. Именно учебно-образовательная деятельность субъектов педагогического процесса (их действия, приемы, способы, методы), направленная на реализацию цели, задач, планирование и организацию решения проблемных профессионально-педагогических задач, контроль, коррекцию и оценку результатов труда, является основой для формирования личностно значимых мотивов, отношения к каждому из этих элементов и их осознанию как целостности. В связи с этим научно обоснованная система организации и

управления учебной деятельностью студентов и представляет условия эффективной профессионально-педагогической подготовки специалистов в университете.

В нормативных документах [8], посвященных организации педагогического процесса в турецких университетах, отмечается, что в его основе лежит ряд *принципов*, присущих для турецкой национальной системы высшего образования:

– принцип *согласованности* педагогического процесса с революционными идеями Ататюрка;

– принцип *согласованности частно-научной информации* с общенаучной и общекультурной, что означает взаимодействие разных областей интегративного знания;

– принцип *спирально-концентрического* поиска познавательных ориентиров заключающийся в том, что целью обучения становится формирование новых профессиональных знаний и трансформация уже имеющихся общенаучных знаний;

– принцип *доминантности и комплементарности* означает, что взаимодействие общенаучной, общекультурной и профессиональной областей происходит при выделении в них «сквозного-педагогического» содержания – основанного на интеграции (объектной, проблемной, методологической), в пределах которых существует целостное интегративное знание. Это позволяет педагогу создавать в процессе обучения условия для комплементарного взаимодействия на уровне дискурсивно-логического, образно-интуитивного мышления студента: формировать навыки индукции, абстрагирования, обобщения, систематизации отдельных фактов, явлений, педагогических понятий;

– принцип *минимизации фактологических знаний* при увеличении их дидактической емкости предполагает в построении содержания педагогического образования приоритет деятельности основы над информационной;

– руководствуясь *принципом соответствия содержания* интегративного знания методам, средствам, формам обучения, педа-



гог организует усвоение учебного материала в диалоговом режиме с постановкой эвристических вопросов, обеспечивая продуктивную учебно-познавательную деятельность студентов;

– принцип *модульной организации педагогических знаний* ориентирует педагога на разработку комплекса организационно-содержательных модулей предъявления студентам учебного материала.

Отмеченные выше принципы организации учебного процесса реализуются в планах и программах профессиональной подготовки будущих учителей турецких учебных заведений. Учебный процесс в турецких университетах построен в строгом соответствии с *учебными планами и новыми учебными программами*. Включение Турции в европейское образовательное пространство повысило требования к качеству содержания представляемых на аккредитацию учебных программ и планов. Планом учебного процесса предусматривается распределение количества часов по курсам, ступеням и полугодиям, проведение лабораторно-практических и курсовых работ, определяются виды итогового контроля по учебным предметам в соответствии с European Credit Transfer System (ECTS) – Европейской системой перевода и накопления кредитов – одной из новаций, распространившейся в образовательной практике турецких университетов.

Системное исследование учебного процесса в турецких университетах показало, что рабочие учебные планы и учебные программы по каждой учебной дисциплине разрабатываются учебным заведением, согласовываются с местным органом управления и Министерством Национального образования Турции.

Учебная программа разрабатывается на основании квалификационной характеристики. Она издается в виде сборника по специальности и включает пояснительную записку, квалификационную характеристику педагога, учебный план, сводно-тематический план по специальностям. В зимний семестр 2016/2017 учебного года университеты

Турции предложили 5 188 курсов обучения на степени бакалавра и магистра, что составило 45 % всех учебных вузовских программ страны [9]. Рабочие учебные программы в турецких университетах строятся на основании типовых программ и определяют содержание, объем, последовательность и чередование теоретического обучения и педагогической практики.

В последние годы произошли значительные изменения в *организации процесса обучения* будущих учителей. Внедрение технологии модульного обучения в систему высшего образования Турции позволило осуществлять блочное усвоение учебной информации, определить функции преподавателя как организатора учебного процесса и руководителя решения проблемной ситуации. Модульная организация усвоения учебного материала позволила повысить ответственность студентов за качество и сроки выполнения индивидуального плана. Наметилась *тенденция* к переходу от фронтальных и групповых форм и методов обучения к индивидуально-групповым: тьюторским занятиям, тренингам, работе с малыми группами, стажировкам и практикам под руководством преподавателя-ментора. Работа с небольшими группами студентов (3–6 человек) создала оптимальные условия для подготовки специалистов, способных ориентироваться в возникающих проблемных ситуациях, принимать неординарные решения. Широкое распространение получили микропреподавание, моделирование педагогической ситуации, ролевые игры, полусамостоятельная работа.

Наряду с новыми информационными технологиями, в турецких университетах используются традиционные *формы и методы обучения* – учебная лекция, рассказ-объяснение, устное и письменное инструктирование во время учебной практики. Как известно, наглядность в обучении – один из первых основополагающих принципов, выработанных педагогикой в ходе ее исторического развития. В связи с этим в процессе профессионального обучения педагогов широко используется демонстрация наглядных пособий, которая



осуществляется чаще всего с помощью сети Интернет. Использование на лекциях фрагментов учебных фильмов способствует лучшему восприятию и усвоению учебного материала, формированию прочных умений и навыков. Формирование у студентов умений и навыков происходит в процессе реализации *практических методов* обучения, так как именно эти методы обеспечивают формирование основ профессионального педагогического мастерства студентов. К ним относятся упражнения по выполнению студентами педагогических приемов, комплексных работ по изучению передового педагогического опыта [10].

Введение новых форм организации учебного процесса в Турции носит преимущественно прагматический характер и направлено на усиление практической подготовки, овладение конкретными педагогическими приемами. Так, например, в турецких университетах широко применяется метод наблюдения студентов за работой учителей и учеников в классе. Для этого существуют системы телевидения, соединяющие школу и университетскую аудиторию. Студенты наблюдают и анализируют педагогический процесс, обсуждают достоинства и недостатки урока, делают выводы. Также применяется игровое моделирование и метод «лабиринта», в ходе которых студенты с помощью компьютера выполняют варианты заданий, решают педагогические ситуации.

Особенности организации учебного процесса в университетах Турции:

– организация обучения студентов осуществляется по модульной системе;

– учебные планы включают лекции, семинарские и практические занятия, лабораторную подготовку, спецкурсы, исследовательский проект и самостоятельную творческую внеаудиторную деятельность студентов;

– практические занятия организуются по типу тренингов решения проблемных педагогических задач в базовых школах-лабораториях, позволяющих студентам практиковаться в освоении практических навыков.

При конструировании учебного процесса в турецких вузах учитывается его цикличе-

ский характер и этапы: подготовительный, основной и заключительный. На *подготовительном* этапе решаются следующие задачи: целеполагание, диагностика условий организации учебно-воспитательного процесса, прогнозирование достижений работы со школьниками, проектирование и планирование развития педагогического процесса. На подготовительном этапе создаются необходимые учебно-материальные, морально-психологические, этические условия, рационально распределяется учебное время. Завершается подготовительный этап разработкой перспективного плана обучения и воспитания, рассчитанного на семестр или учебный год. Целевое планирование содержания, форм и методов обучения и воспитания реализуется в учебных и тематических планах воспитательной работы факультета, кафедры, отделения в которых учитывается не только общая цель воспитания, но и конкретные задачи формирования профессиональных и нравственных качеств личности с учетом особенностей сформировавшейся группы обучающихся [3].

Основной этап организации и осуществления педагогического процесса включает такие элементы взаимодействия педагогов и обучающихся, как постановка и разъяснение целей и задач учебной деятельности, принятие их коллективом и отдельными исполнителями; реализация избранных методов, средств и форм организации педагогического процесса. Организация учебно-воспитательного процесса направлена на обеспечение взаимодействия всех субъектов педагогического процесса, создание благоприятных условий и осуществление разнообразных мер стимулирования активности обучающихся. В ходе организации педагогического взаимодействия в турецких университетах осуществляется оперативный контроль, выделение слабых сторон в методах и формах организации разнообразных мер стимулирования деятельности студентов, внесение оперативных поправок в содержание деятельности субъектов обучения и воспитания, в последовательность отдельных видов учебной работы. Осуществление оперативной обратной связи в ходе педагогического процесса способствует



внесению поправок в соотношение управления и самоуправления, а также действенному решению воспитательных и образовательных задач.

Завершается моделирование и внедрение целостного педагогического процесса в условиях профессионального обучения студентов турецких университетов этапом анализа его результатов. На *заключительном* этапе анализируются контрольные работы, рефераты, подводятся итоги совместной учебной деятельности, выявляются причины неполного соответствия результатов и целей обучения и воспитания, анализируются причины неуспеваемости учащихся в реальных условиях турецких школ [3]. Исследователи отмечают, что прочные осознанные и действенные результаты достигаются при условии, если будут правильно выбраны цели, задачи, содержание, методы стимулирования, организации учебно-воспитательной деятельности, контроля и учета имеющихся условий. В теории и практике турецкого среднего образования подчеркивается тот факт, что процесс обучения непосредственно формирует сознание личности, процесс же воспитания, прежде всего, обращен к отношениям, действиям и эмоциям и влияет на поведение личности. Подчеркивается, что процессы обучения и воспитания ведут к общему развитию личности. При этом обучение преимущественно влияет на интеллектуальную, а воспитание – на мотивационную и действенно-эмоциональную сферы. Благодаря этому процесс обучения выступает в роли одного из средств воспитания, а процесс воспитания – в роли одного из стимулирующе-мотивационных факторов обучения.

В целостном педагогическом процессе отчетливо проявляется специфика форм обучения и воспитания. Если в обучении студентов в педагогических вузах используют преимущественно лекции, семинары, практикумы, лабораторные работы, стажировки, то в воспитательном процессе используют воспитательные мероприятия индивидуального и коллективного характера, общественную деятельность. Процесс обучения в турецких вузах, как

правило, протекает по строго регламентированным программам. Процесс воспитания в академических условиях не столь строго определен, он имеет лишь рекомендательное, примерное содержание. Протекает этот процесс в ходе общественной, политической, культурно-досуговой, спортивной, художественной, эстетической деятельности, которая в значительной степени определяется общественными потребностями, интересами учебного коллектива и каждого обучающегося.

Особое место в турецком высшем педагогическом образовании занимает *педагогическая практика* студентов. Учебный год в высшей школе Турции продолжается, как правило, в период с октября по июнь/июль и делится на два семестра (октябрь-январь; март-июль). Продолжительность теоретического обучения студентов дневного отделения составляет 153 недели, экзаменационных сессий – 31 неделя, практик – 34 недели, итоговой государственной аттестации – 16 недель, каникул – 46 недель. Продолжительность теоретического обучения студентов заочного отделения включает 226 недель, экзаменационных сессий – 33 недели, практик – 25 недель, итоговой государственной аттестации – 16 недель, что полностью отвечает требованиям государственной образовательной системы Турции. В различных университетах продолжительность теоретического обучения варьируется в соответствии со спецификой получаемого студентами образования. Загруженность студентов, включая все виды аудиторной и внеаудиторной работы, не превышает 54 часов в неделю. Объем обязательных аудиторных занятий составляет в среднем за период теоретического обучения от 22 до 33 часов в неделю. Доля часов на самостоятельную работу студентов составляет 50 % [11].

Необходимо особо подчеркнуть, что последние годы на педагогическую практику в турецких университетах отводится значительное количество учебного времени – 36 недель. Основными формами организации педагогической практики в турецких университетах являются «блочная» (с отрывом от занятий на протяжении 2–14 недель) и «серийная» (без отрыва



от занятий в течение 1–6 дней). Турецкие университеты, как правило, самостоятельно определяют форму и продолжительность проведения педагогической практики. Основной идеей организации практической подготовки является то, что работа в школе рассматривается как неотъемлемая часть учебного процесса и должна систематически чередоваться с академическими занятиями в стенах учебных заведений. В качестве базы для проведения практики в Турции используются школы-лаборатории при университетах, центры педагогической подготовки, местные школы. В программу практики входят наблюдение процесса обучения, его анализ, самостоятельное планирование и преподавание уроков, оперирование системой оценок и управление классом. Внимание студентов при прохождении педагогической практики направляется на овладение методами планирования, организации и управления педагогическим процессом, а также на самореализацию и приобретение уверенности в своих педагогических способностях и возможностях. Практикой руководят специально подготовленные для этих целей преподаватели университетов или учителя местных школ, которые несут ответственность за качество практического обучения студентов. Университет осуществляет необходимую координацию действий преподавателей университета, учителей и студентов.

Отражением индивидуализации и дифференциации обучения в турецких высших учебных заведениях явилось повышение роли *самостоятельной работы* студентов, которая занимает центральное место в структуре учебного процесса. Современные исследования турецких педагогов и психологов [12] позволяют условно выделить *четыре уровня* самостоятельной продуктивной деятельности студентов, соответствующие их учебным возможностям:

– копирующие действия студентов по заданному образцу;

– репродуктивная деятельность студентов по воспроизведению информации о различных свойствах изучаемого объекта, в основном не выходящая за пределы памяти;

– продуктивная деятельность студентов по самостоятельному применению приобретенных знаний для решения задач, выходящих за пределы известного образца, требующая способности к индуктивным и дедуктивным методам;

– самостоятельная деятельность студентов по переносу знаний при решении задач в совершенно новых ситуациях, условиях по составлению новых программ принятия решений, выработка гипотетического аналогового мышления.

В настоящее время в вузах Турции существуют две общепринятые формы самостоятельной работы. *Первая*, традиционная, – собственно самостоятельная работа студентов, выполняемая в произвольном режиме времени, часто вне аудитории, а когда того требует специфика дисциплины, – в лаборатории или мастерской. *Второй* вид самостоятельной работы в турецких вузах – аудиторная самостоятельная работа под контролем преподавателя, у которого в ходе выполнения задания можно получить консультацию. В настоящее время наметилась тенденция к разработке *третьего*, промежуточного варианта самостоятельной работы студентов, предусматривающего большую самостоятельность студентов, большую индивидуализацию заданий, ряд психолого-педагогических новаций, кающихся как содержательной части заданий, так и характера консультаций и контроля [3].

Учебная и научно-исследовательская работа на кафедрах предусматривает целую систему *форм самостоятельной работы* студентов: учебных, научных и общественных. Так, например, в ходе организации самостоятельной работы образовательный факультет Стамбульского университета считает приоритетными различные организационные и методические факторы, определяющие успех педагогического процесса: *во-первых*, организационные (выделенные часы для самостоятельной работы, учебно-аудиторная и лабораторная база для самостоятельной работы); *во-вторых*, методические (заранее запланированные виды заданий для самостоятельной работы, как по объему, так и по срокам их



выполнения, обучение студентов методике самостоятельной работы, управление самостоятельной работой студентов). В ходе организации самостоятельной работы студентов преподаватели используют как традиционные, так и новые приемы, являющиеся специфическими при изучении конкретной дисциплины, такие как компьютерные технологии, использование Интернет-ресурсов.

В различных вариантах самостоятельная работа предусматривает деятельность студентов в лабораториях, учебно-научных центрах, библиотеке, а также в домашних условиях и во время каникул. В процессе обучения, как известно, функция непосредственной передачи преподавателем учебной информации студентам должна последовательно уменьшаться, а доля их самостоятельности в освоении знаний – соответственно расти. Рекомендуемое соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, в турецких университетах составляет 1:3,5. Такое соотношение основывается на огромном потенциале этого вида учебной деятельности. В университетах Турции самостоятельная работа завершает выполнение всех видов учебной работы. Преподаватель лишь организует познавательную деятельность студентов, которые самостоятельно осуществляют организацию познания. Исследователи отмечают, что никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием студентов. Кроме того, самостоятельная работа имеет и воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации.

В турецких университетах проводятся исследования по определению и уточнению нормативов для планирования самостоятельной работы студентов. Эти нормативы должны соответствовать фактически затрачиваемому времени студентами средних способностей. Решению этой проблемы предшествовали педагогические исследования в Стам-

бульском университете, университете Уфук, Анкарском университете по целесообразности и рациональной методике изучения лекционного материала, обработке экспериментальных данных по лабораторным работам, а также накоплению статистических показателей по выполнению отдельных учебных заданий. На этой основе были разработаны необходимые нормативы, а также поправочные коэффициенты к ним, учитывающие специфику и значимость курсов, удельный вес того или иного вида работ при изучении определенных предметов. Такое планирование оказалось рациональным как для турецких студентов, так и для преподавателей. Оно ориентировало будущих специалистов на распределение учебных заданий по времени, позволило им оценить трудоемкость и составить индивидуальную программу занятий. Преподавателей же оно побудило к тщательному анализу и постоянной корректировке качества и объема информации.

Подчеркивая значимость самостоятельной работы для студентов, турецкие ученые и педагоги акцентируют внимание на том, что наиболее важным является не столько передача студентам определенной суммы знаний, сколько обучение умению самостоятельно отбирать, усваивать и успешно использовать нужную информацию на основе развития потенциальных способностей студентов к выполнению будущей педагогической деятельности. Так, положительным опытом является организация самостоятельной работы студентов в турецких вузах: до их сведения доводятся программные требования по самообразованию на каждом из этапов обучения и во время каникул, а преподаватели контролируют неукоснительное их выполнение.

При выполнении любого вида самостоятельной работы студенты турецких университетов и педагогических колледжей должны выполнить следующие задания:

- определить цели самостоятельной работы;
- конкретизировать познавательные (проблемной или практической) задачи;



– провести самооценку готовности к самостоятельной работе по решению поставленной или выбранной задачи;

– выбрать адекватный способ действий, ведущий к решению задачи (выбор путей и средств для ее решения);

– спланировать (самостоятельно или с помощью преподавателя) логику и ход самостоятельной работы по решению задачи;

– реализовать программу выполнения самостоятельной работы;

– осуществить в процессе выполнения самостоятельной работы ряд управленческих актов: контролировать ход самостоятельной работы, результаты промежуточных и конечного этапов работы, корректировать на основе результатов самоконтроля программу выполнения работы, определять причины имеющихся ошибок и находить пути и способы их устранения.

Особое внимание в системе самостоятельной работы уделяется деятельности студентов в библиотеке, которая, по мнению турецких педагогов, является наиболее ценным способом приобретения знаний. Каникулы (43 недели в течение трех лет) также используются для совершенствования навыков самостоятельного труда. В течение каникул студенты читают дополнительную литературу, изучают предложенные проблемы, пишут рефераты, выполняют творческие работы.

Наметилась тенденция к смещению роли преподавателя в руководстве самостоятельной работой студентов. Функция преподавателя как источника информации уменьшается, зато увеличивается его значение наставника, участвующего в развитии личностных качеств, формировании мировоззрения, взглядов, научных интересов. Самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя протекает в форме делового взаимодействия: студенты получают непосредственные указания, рекомендации преподавателя об организации самостоятельной деятельности, а преподаватель выполняет функцию руководителя, управляющего процессом познания посредством учета, контроля и коррекции ошибочных действий. Каждый преподава-

тель турецких университетов в рабочих планах предусматривает конкретную программу самостоятельной работы студентов, которая содержит теоретический и практический разделы (анализ учебного материала, изучение дополнительной литературы и анализ сопровождающей, систематизированной информации, полученной из других источников).

Таким образом, анализ современных подходов к организации педагогического процесса в турецких вузах позволяет сделать вывод о том, что учебный процесс в университетах Турции представляет системную модель преподавания и учения, которая отражает существенные признаки взаимодействия преподавателей и студентов, направленного на осмысление и реализацию содержания, структуры и функций высшего педагогического образования. Главным принципом построения и реализации этой модели является целостность. Обоснование педагогической задачи в качестве единицы педагогического процесса, и соответственно, задачного подхода к построению деятельности преподавателя и студента в их взаимодействии обеспечивают целостность педагогического процесса. Целостность учебного процесса достигается при соблюдении взаимосвязанных условий в содержательном, организационном и технологическом аспектах. Содержательный аспект включает направленность подготовки учителя на непрерывное общее и профессиональное развитие его личности. Организационный аспект обеспечивает взаимодействие преподавателей и студентов, самообразование и самовоспитание будущих учителей. Технологический аспект ориентирует на использование задачного метода при организации деятельности студентов, обеспечивает их субъективную позицию в педагогическом процессе, регулирует информационно-коммуникативные связи в системе «преподаватель–студент». Только целостный педагогический процесс, предполагающий взаимосвязь и взаимодействие всех входящих в него компонентов, дает возможность для организованной и упорядоченной интегральной подготовки специалиста-педагога. Эффективность этой подготовки за-



висит от уровня осознания преподавателями и студентами педагогического процесса как целостности, как интегративного результата управления своей деятельностью. Именно учебно-образовательная деятельность субъектов педагогического процесса (их действия, приемы, способы, методы), направленные на реализацию цели, задач, планирование и организацию решения проблемных профессионально-педагогических задач, контроль, коррекцию и оценку результатов труда, является основой для формирования личностно значимых мотивов, отношения к каждому из этих элементов и их осознания как целостности.

Таким образом, проведенный системный анализ позволил сделать вывод о том, что развитие турецкого высшего педагогического образования характеризуется определенным динамизмом и целенаправленным поиском путей совершенствования системы профессионально-педагогической подготовки специалистов. В настоящее время можно с уверенностью сказать, что система высшего педагогического образования Турции учитывает социальный заказ на подготовку педагогических кадров различных профилей, специальностей и специализаций. Университеты и педагогические колледжи организуют педагогический процесс на достаточно высоком научно-методическом и воспитательном уровне, используя современные отечественные и зарубежные наработки в области педагогики, психологии и методики высшей школы.

В настоящее время турецкие университеты готовят профессиональных педагогов; педагогический процесс организован на высоком научно-методическом и воспитательном уровне, используются современные зарубежные исследования в области педагогики, психологии, методики использования современных средств преподавания; учитываются особенности национальной системы образования; обеспечивается профессиональное развитие будущих педагогов путем самостоятельного изучения дополнительного учебного материала и совместного обучения через Интернет при поддержке и руководстве опытных педагогов; академическая автономия и

свобода дают уверенность в том, что система высшего образования и научных исследований будет непрерывно адаптироваться к изменяющимся нуждам, запросам общества и к необходимости развития научных знаний.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности развития высшего педагогического образования в Турции. Раскрываются тенденции модернизации педагогического процесса в турецких педагогических университетах и колледжах: содержания, форм и технологий обучения студентов, теоретической и практической подготовки к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: высшее образование в Турции, турецкие университеты, подготовка педагогических кадров, особенности педагогического процесса.

SUMMARY

The article examines the features of the development of higher pedagogical education in Turkey. The tendencies of modernization of the pedagogical process in Turkish pedagogical universities and colleges are revealed: the content, forms and technologies of teaching students, theoretical and practical preparation for professional activity.

Key words: higher education in Turkey, Turkish universities, training of teaching staff, especially the pedagogical process.

ЛИТЕРАТУРА

1. Yükseköğretim mevzuatı. Yakın yayıncılık [Электронный ресурс] / 34452-Beyazıt – İstanbul. – 2008. – URL: <http://www.meb.gov.tr>.
2. Turkish Higher Education Council (YÖK). The Higher Education Expertise Commission: Report of the Eight Five-Year Development Plan. – Ankara: YÖK, 2000. – 228 p.
3. Odabaşı H. F. The status and need for faculty development in Turkey // International Journal for Academic Development. – 2005. – P. 22–24.
4. Yaşar B. B. Vakf üniversitelerinin Türk Yükseköğretim Sistemindeki İşlevlerinin ve Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi (Assessment of the Functions of Private Universities



in the Turkish Higher Education System and Their Educational Programmes) / B. B. Yaşar // Unpublished Dissertation. – Ankara: YOK, 2002. – P. 114.

5. Hatakenaka S. Higher Education in Turkey for 21st Century: size and Composition, November 2006 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.siteresources.worldbank.org/>.

6. Kylahti E. Total Quality Management in Higher Education: A Case Study at Marmara University Engineering Faculty // Unpublished Master's Thesis. İstanbul: Marmara University, 1995. – 220 p.

7. Mizikaci F. Quality Systems and Accreditation in Higher Education: An Overview of Turkish Higher Education // Quality in Higher Education, 2003. – P. 95–106.

8. Mizikaci F. Prospects for European Integration: Turkish Higher Education / F. Mizikaci // Higher Education in Europe. – 2005. – P. 67–80.

9. Абант Иззет Baysal университет, Аднан Мендерес университет [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ibu.edu.tr/>; <http://www.adu.edu.tr/>.

10. European University Association (EUA) Institutional Evaluation Programme / Ege University / Review Report By Hélène Lamicq, Maria Helena Nazare, Ivan Leban, Dionyssis Kladis [Электронный ресурс]. – September, 2007. – URL: <http://www.ege.edu.tr/egefinalreport.pdf>.

11. Turkish Higher Education Council (YOK). Regulations for Academic Assessment and Quality Improvement at Institutions of Higher Education. Retrieved on 30 May 2005 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.yok.gov.tr/duyuru/academic_assessment.pdf.

12. Hatakenaka S. Higher Education in Turkey for 21st Century: size and Composition, November 2006 [Электронный ресурс] / S. Hatakenaka. – URL: <http://www.siteresources.worldbank.org/>.



МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ





Л. В. Селезнева, И. А. Тортунова

УДК 378

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Работа выполнена при поддержке
Российского государственного социального
университета по результатам исследования
«Проведение мониторинга эффективности
программы продвижения образовательных
услуг университета» индивидуальный номер
Лот 3, приказ от 30 апреля 2020 г. № 530,
приказ от 26 мая 2020 г. № 593.*

Все больше разных сфер общественной жизни приобретают монетарно-производственный характер, что меняет отношение к образованию в обществе, формирует новые запросы в разных профессиональных группах и трансформирует саму систему классического образования. Эта трансформация была вызвана, по мнению В. А. Фортунатовой, товаризацией практически всех отношений в обществе [21, с. 56]. Происходит изменение ценностной составляющей концепта «знание», парадигмы образования [15, с. 295]; популярной концепцией образования (например, в Болгарии) становится концепция «обучения на протяжении всей жизни» [5], проект «Открытое образование» [1].

В современных условиях реформирования высшего профессионального образования претерпевает изменения сформировавшаяся уже давно система дополнительного профессионального образования (ДПО). При этом у ДПО есть большой потенциал. Сложившаяся в классических университетах, которые обладают высокопрофессиональными кадрами преподавателей и ученых, ДПО может стать эффективным механизмом передачи знаний и выработки навыков в разных профессиональных

сферах. Цель исследования состоит в том, чтобы выявить потенциал классических университетов в использовании ресурсов ДПО.

В Российской Федерации система ДПО включает повышение квалификации и переподготовку кадров. Анализ материалов региональных и всероссийских конференций в Москве, Санкт-Петербурге, Ростове-на-Дону, Томске, Кемерово и др. показал, что деятельность институтов повышения квалификации признана в ряде регионов неэффективной на сегодняшний день [10]. В связи с этим в условиях становления инновационной экономики России большое значение приобретает процесс трансформирования и объединения ключевых образовательных институтов повышения квалификации с высшими образовательными учреждениями, с органами власти и бизнеса.

Проведен компаративный анализ разных направлений дополнительного образования. Привлекаются материалы публикаций по исследуемой теме, результаты социологических исследований, а также авторский анализ интернет-сайтов, на которых представлена актуальная информация по участию российских вузов в системе ДПО.

Анализ материала позволяет выдвинуть гипотезу: в условиях коммодификации науки и образования именно классический университет может дать эффективный механизм передачи знаний и выработки навыков в разных профессиональных сферах, т. к. обладает научным потенциалом: высокопрофессиональными специалистами и эффективными технологиями, которые прошли апробацию в системе высшего образования.

Изменение экстралингвистических параметров образования, которые воплощены в новых ценностях, новых установках и целях обучения, в новой роли студента и преподавателя, приводят, по мнению Л. В. Селезневой, к смене парадигмы образования: от парадигмы «получение знания» к парадигме «приобретение компетенции» [15, с. 295; 16, с. 47].

Концепты «знания» и «компетенции» имеют разную ценностную основу. Под компетенциями понимается «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен» [11, с. 234].



Соответственно, компетентным человеком называют хорошо осведомленного по тем или иным вопросам человека. Ценностная сторона концепта «компетенции» обусловлена точностью информации, которая должна быть фактологически верной. Знание представляет собой «совокупность сведений, познаний в какой-нибудь области» [11, с. 190], а знающим называют человека, имеющего твердые познания в определенной области.

Если в основе компетенции лежит фактологичность, которая связана с действительностью и может изменяться под влиянием внешних факторов, то в основе знания – истина, которая доказывается и основана на знании законов действительности. Отличаются и сценарии, по которым разворачиваются концепты.

Концепт «знание» представлен сценарием (фреймом): проблема – идея – гипотеза – доказательство / обоснование – выводы – научный прогноз [22, с. 81]. Данный фрейм – это, по сути, композиция научной работы, например, квалификационной работы студента, которую бакалавр или магистрант пишет и защищает в рамках классического высшего образования. Студент стремится найти и постичь истину, а преподаватель выполняет роль руководителя, который, обладая знанием в той или иной области науки, оказывает помощь студенту в этом поиске, оценивает его работу.

Однако концепт «знание» уже не является дискурсообразующим концептом в образовательном дискурсе, что обусловлено отсутствием языковой проекции данного концепта: вместо знаний как совокупности сведений о том или ином предмете, сфере, деятельности, ценностью становятся компетенции, на формирование которых и направлен образовательный процесс. Цель современной системы высшего образования обозначена в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС) – основном документе образовательного дискурса, который определяет весь процесс обучения в высшей школе: «5.1. В результате освоения программы магистратуры у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции» [19].

Языковая репрезентация концепта «знание» встречается редко в официальных документах. Например, во ФГОС по направлению подготовки 45.03.02 – «лингвистика (уровень бакалавриата)» слово «знание» употреблено семь раз, ФГОС по направлению подготовки 45.04.02 – «лингвистика (уровень магистратуры)» – четыре, ФГОС по направлению подготовки 42.04.01 – «реклама и связи с общественностью (уровень магистратуры)» – один раз.

Концепт «компетенция» разворачивается при помощи следующих слотов: *проблемная ситуация – проблема – поиск информации – соотнесение с проблемой – решение*. По этому типу строятся многочисленные тренинги: *Как бороться с гневом и раздражительностью, Как стать профессиональным методистом онлайн школы, Как преодолеть страх публичного выступления, Лидерство в организациях будущего: как управлять взрослыми сотрудниками* и т. п. Здесь речь идет не об истине, а об информации, которая может быть истинной или ложной. А. О. Карпов отмечает, что «замена знания информацией лишает возможности мысляще прочесть текст. Информация формирует поверхностное, неосмысленное понимание и имеет статус временного приобретения» [7].

В свое время Фрэнсису Бэкону приходилось бороться со схоластическими учениями, с представлениями о том, что знание можно допускать только в небольших дозах, так как чрезмерное стремление к нему является первородным грехом и делает человека надменным. Отвечая на эти упреки, он отстаивал важность знания, его этическую сторону и отмечал, что оно породит тщеславие только в том случае, если знание «не направлено на достижение общего всему человечеству блага» [3, с. 15].

Смена парадигмы (от «получение знаний» к «приобретению компетенции») совпала с изменением ценностных ориентиров в образовании и смене роли преподавателя. Основными участниками коммуникации в образовании является учитель (преподаватель) и ученик. В классической системе образования учитель, как отмечает В. И. Карасик, «наделен правом передавать ученику знания и нормы



поведения общества и оценивать успехи ученика» [7, с. 209], а обучающийся воспринимает эти знания и отчитывается о них, получая оценки. Преподаватель высшей школы, являясь субъектом не только образовательного курса, но и научного, представляет ценность концепта «знание»: он сам осуществляет научно-познавательную деятельность (иногда вместе со студентами) и результаты этой деятельности транслирует студентам.

В современной системе образования функция преподавателя как транслятора знания отходит на второй план. Студенту уже не нужно доказывать истинность знания, он существует в системе балльно-рейтинговой оценки знаний, которая скорее предполагает сбор студентом информации, чем приобретение знаний. Для этого используются поисковые системы Интернета, которые порой заменяют учителя. Правда, учащемуся сложно оценить информацию: истинная она или ложная, т. к. часто у него отсутствуют знания.

Если для преподавателя основной интенцией является передача знаний, то вместо известных ученых носителями «истины» в последней инстанции становятся коучи, например, Парабеллум, Гандопас.

Модной формой обучения стали тренинги, которые обещают дать «волшебную таблетку» и решить проблему. Тренинговые компании позиционируют себя как система альтернативного образования. Так, компания Андрея Парабеллума создана для того, чтобы «построить альтернативную систему образования, в которой обучаются 7 % населения Земли с конкретной целью до желаемого результата» [13]. Цель всех образовательных программ прописана на сайте и заключается в получении дохода. Достижения учеников также оцениваются в денежном эквиваленте. Вот, например, Наталья Гончарова – финалист 7 потока заработала за 17 консультаций 1 035 320 руб. Ее рассказ о себе формирует определенный имидж, в котором акцент делается не на профессионализм, а на привлекательность образа:

Меня зовут Таша Гончарова. Таша – сокращенно от Наташа, а не от Татьяна.

Google выдает 4 миллиона результатов по запросу «Наталья Гончарова». Знаете, как сложно найти свободное имя в соцсетях? Пришлось избавиться от «НА».

Живу в Париже, руковожу агентством режиссеров. Свою агентскую деятельность совмещаю с коучингом, трансформационным и языковым. Помогаю экспертам быстро понимать и заговорить на английском языке. В прошлом я оттанцевала на сцене 15 лет и напереводила более 18 тыс. часов американских сериалов и передач для украинского телевидения.

В 21 год вышла замуж, а в 23 развелась. После развода каждый год меняла место работы и только к 28 годам нашла свое место под солнцем, начав все с нуля. Тут я и греюсь до сих пор. Две из моих ведущих потребностей – это рост и вклад, поэтому я постоянно учусь у лучших мировых экспертов и помогаю своим клиентам расти, поддерживая их на пути к их большим целям. (выделено нами – Л.В., И.Т.) [4].

Факты из личной жизни создают ощущение разговора «по душам» и приближают тренера к читателю – будущему клиенту, но не дают точного представления о специализации тренера. В биографический справке перечислены знания из совершенно разных сфер: режиссура, коучинг, английский язык, танцы. Образованию и профессиональной деятельности коуча посвящен лишь один абзац.

Подобные тренинги репрезентируют процесс коммодификации, в ходе которого различные виды человеческой деятельности обретают денежную стоимость и фактически становятся товарами, покупаемыми и продаваемыми на рынке. Дают ли подобные тренинги знания и навыки? Конечно, нет. В красивой упаковке они, в лучшем случае, представляют умения самого тренера. И остается загадкой: компетентен ли тренер, насколько компетентен, какое получил образование?

Поэтому в коммуникативном поведении людей, представляющих тренинги, всегда присутствует уловка типа «я смогу заработать деньги для себя, я смогу помочь заработать деньги и вам». Например, Дарья Шанс – основа-



тель бизнес-инкубатора Marketinator, ежемесячный доход которого \$40,000, предлагает вебинар «Как создать успешные онлайн-курс и онлайн-школу», на котором рассматривает вопросы: *Как открыть онлайн-школу за 4 месяца и превратить единичные успехи в стабильный денежный поток, даже если у Вас нет бюджета, технических знаний, и Вы не «продажник» и не гуру с раскрученным личным брендом. Как сформировать уникальное торговое предложение и правильно «упаковать» Ваши знания и опыт или заработать на талантах Вашего эксперта, если Вы – продюсер, а также придумать предложение, от которого невозможно отказаться. Как создать высокий спрос на ваши курсы и конвертировать его в постоянные, входящие платежи, чтобы выйти на ежемесячный доход от \$2000-\$10000+, как это уже сделали 30+ моих учеников (выделено нами – Л.С., И.Т.)* [24].

Платежи, денежный поток, доход – это цель вебинара. Каждый рассматриваемый на вебинаре вопрос оценивается в денежном эквиваленте. Происходит не только подмена понятий, но и подмена ценностей: на смену знаний и опыта приходит информация и привлекательность.

Сравним биографические справки коуча и преподавателя высшей школы.

Дарья Шанс

Основатель бизнес-инкубатора Marketinator.

Получила степень MBA в одной из ТОП-10 мировых бизнес-школ (по версии Financial Times 2017).

Аккредитована консалтинговой компанией Femxa for Business по специальности Маркетинговые тенденции 2.0 в Испании.

Спикер конференций международного уровня, в том числе TEDx Talks.

Закончила магистратуру в Независимом Университете Барселоны, получила два высших образования в НГУ [25].

Чернышова Татьяна Владимировна

Доктор филологических наук, профессор кафедры современного русского языка и речевой коммуникации Алтайского государ-

ственного университета, заведующая лабораторией юрислингвистики и развития речи, председатель правления Региональной общественной организации Ассоциация лингвистов-экспертов и преподавателей «Лексис», член консультационного совета Гильдии экспертов-лингвистов по документационным и информационным спорам (г. Москва) по Алтайскому краю. Окончила историко-филологический факультет Алтайского государственного университета, аспирантуру Новосибирского государственного университета. 1988 – ученая степень к.ф.н., диссертация «Русская оронимия Алтая в аспекте номинации». 2005 – ученая степень д.ф.н., диссертация «Тексты СМИ в ментально-языковом пространстве современной России» [2].

Для коуча важны навыки, поэтому в биографических справках часто нет сведений об образовании, а лишь опыт работы, нет данных о том, где и когда получено образование. Часто тренерами-коучами становятся люди, освоившие какую-то методику, что дает им право организовывать тренинги. В биографии Д. Шанс точные данные отсутствуют, т. к. цель данного текста – формирование привлекательного имиджа, который создается известными и так называемыми громкими названиями типа степень MBA, высшее образование и рассчитан на невзыскательную аудиторию, которая стремится увеличить прибыль, а не получить знания.

Такой системе обучения может противостоять только высшее профессиональное образование, обладающее высоким научным и педагогическим потенциалом. В биографии Т. В. Чернышовой представлены точные сведения, которые формируют образ ученого как носителя знаний.

Это всего лишь единичный пример высокого потенциала высшего профессионального образования. Однако, несмотря на это, сложившаяся уже давно система ДПО в современных условиях реформирования претерпевает изменения. Закон трактует ДПО как разновидность дополнительного образования, которое рассматривается как «вид образования, который направлен на всестороннее удовлет-



ворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» (Гл.1 ст. 2 п.1) [20]. Другими словами, дополнительное образование рассматривается в рамках интенции обучающегося. Еще Бэкон выделял группы людей, получающих знания, на основе их интенций: «Одни люди стремятся к знанию в силу врожденного и беспредельного любопытства, другие – ради удовольствия, третьи – чтобы приобрести авторитет, четвертые – чтобы одержать верх в состязании и споре, большинство – ради материальной выгоды и лишь очень немногие – для того, чтобы данный от Бога дар разума направить на пользу человеческому роду» [3, с. 30].

Дополнительное образование может удовлетворить разные потребности обучающегося и может быть предложено разным целевым аудиториям, т. к. потребность в дополнительном образовании отмечают многие исследователи (Т. Г. Мухина, Е. В. Копосов, В. В. Бородачев и др.). По данным Форбс за 2017 г., на дополнительное профессиональное образование в России приходится 105 млрд рублей с долей частного бизнеса в 73 % (77 млрд рублей), в том числе на языковое обучение приходится 31 млрд рублей [9].

Высокий потенциал высшего профессионального образования не вызывает сомнений. Однако система ДПО не всегда может конкурировать с системой альтернативного образования – тренингами, которые более доступны для слушателей. Поэтому встает вопрос о новых формах ДПО.

Одной из таких форм могут быть консорциумы образовательных учреждений (КОУ). Е. В. Копосов, В. В. Бородачев называют КОУ «перспективным исторически обоснованным направлением развития профессионального (в том числе и дополнительного образования) в сложившихся экономических условиях является создание» [8].

Под консорциумом образовательных учреждений (КОУ) имеют в виду временное объединение нескольких образовательных уч-

реждений разного уровня с целью совместного исполнения одного или нескольких образовательных научных, информационных, консалтинговых и других проектов. В его создании могут принимать участие учреждения, организации и предприятия, имеющие намерения в подготовке собственных кадров на базе данного КОУ и в финансировании его деятельности. КОУ не является юридическим лицом и создается на основании письменного договора между всеми его участниками.

Об эффективности КОУ свидетельствует положительный опыт работы объединений, созданных в 90-е г. XX в.: Российская ассоциация бизнес-образования, Открытый университет Западной Сибири, Институт профессиональных бухгалтеров и аудиторов России, Международная академия открытого образования, Открытый образовательный консорциум ЛИНК, включающий в свою сеть 77 региональных центров в городах России, СНГ и Балтии (создан в 1999 г.).

В 2004 г. был создан образовательный консорциум «Среднерусский университет»: «На сегодняшний день он объединяет образовательные организации высшего, среднего профессионального и дополнительного образования из самых разных городов и регионов России: Москва и Московская область, Калужская, Тульская и Брянская области. Филиалы Среднерусской академии современного знания находятся также в Республике Крым, городах Орел и Уфа. Совместно с Ассоциацией юристов России мы реализуем социальный проект по оказанию гражданам бесплатной юридической помощи. С 2007 года действуют юридические клиники в городах Москва, Калуга, Подольск, Серпухов, Тула, Брянск и Обнинск. Люди получают консультации опытных юристов совершенно бесплатно, а обучающиеся на программах, связанных с юриспруденцией, имеют уникальную возможность практиковаться под руководством действующих практиков Организации, входящих в Образовательный консорциум, участвуют и выигрывают гранты различного уровня и успешно их реализовывают. Мы проводим открытые лекции и вебинары. Следите за



событиями. У нас всегда что-то происходит!» [18].

В консорциум «Среднерусский университет» входит Среднерусская академия современного знания, одним из направлений деятельности которой является система ДПО. В рамках системы ДПО Академия предлагает уже разработанные программы и курсы, например: #прокачай_свое_резюме, #выгодно_сейчас, Всероссийские вебинары, акция: «Учу онлайн» [17]. Также реализуются международные образовательные и научно-исследовательские программы и проекты; выделяются гранты и устанавливаются стипендии обучающимся, педагогам и научными сотрудникам в других странах и международных организациях; осуществляется обмен между всеми участниками образовательного процесса, обучение за рубежом; широко используются Интернет-технологии и др.

В программе «Цифровая экономика Российской Федерации» отмечается, что в настоящее время в системе российского образования расширяется применение цифровых технологий [14]. Практически все образовательные организации имеют выход в Интернет, а информация о кадровом составе и образовательных программах представлены на сайтах всех образовательных организаций, получивших доступ в Интернет, в соответствии с государственными требованиями [12, с. 83].

По расчетам Education International, мировой рынок образования в 2017 году достиг объема в 5 трлн долларов, а объем образовательных услуг, предоставляемых с помощью цифровых технологий, составил 165 млрд долларов, то есть 3 % от всего рынка [23]. К 2021 году, как ожидают эксперты, доля онлайн-образования увеличится весьма заметно: в дополнительном школьном образовании – до 6,8 % (10 млрд рублей), в дополнительном профессиональном образовании – до 10,9 % (11 млрд рублей), в языковом обучении – до 10,7 % (3,3 млрд рублей) [9].

Заключение

1. В современных условиях именно классические университеты могут дать эффективный механизм передачи знаний и выработки

навыков в разных профессиональных сферах. Таким эффективным механизмом является система дополнительного профессионального образования. Нами проанализирован потенциал классических университетов в использовании ресурсов ДПО и их конкурентноспособность.

2. Для становления инновационной экономики России большое значение приобретает процесс трансформирования и объединения ключевых образовательных институтов повышения квалификации с высшими образовательными учреждениями, с органами власти и бизнеса. В сложившихся экономических условиях перспективным направлением является создание консорциумов образовательных учреждений (КОУ).

АННОТАЦИЯ

В современных условиях реформирования высшего профессионального образования претерпевает изменения сложившаяся уже давно система дополнительного профессионального образования (ДПО). Трансформация проявляется в изменении ценностной составляющей концепта «знание», который лежит в основе образования, в смене парадигмы образования (от «получения знания» к «приобретению компетенций»), в смене ценностного ориентира и коммодификации науки и образования. Ценностная составляющая любого концепта меняется в зависимости от того, какие характеристики становятся актуальными в разное время и в разных дискурсивных практиках. Перевод знания в разряд товара и преобладание рыночных ценностей приводит к появлению многочисленных тренингов, которые обещают прибыль и «волшебную таблетку», с которой можно решить любую проблему. В такой ситуации именно классические университеты могут дать эффективный механизм передачи знаний и выработки навыков в разных профессиональных сферах. Таким эффективным механизмом является система дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, коммодификация, знания, компетенции, тренинг, консорциум, онлайн-обучение.

SUMMARY

In the modern conditions of higher professional education reform, the system of additional



professional education that has been established for a long time is undergoing changes. The transformation was manifested in a change in the value component of the concept of “knowledge”, which is the basis of education, in a change in the paradigm of education (from “obtaining knowledge” to “acquiring competencies”), in a change in the value orientation and commodification of science and education. The value component of any concept changes depending on what characteristics become relevant at different times and in different discursive practices. Translation of knowledge into the category of a commodity and the predominance of market values leads to the appearance of numerous trainings that promise profit and a “magic pill” with which you can solve any problem. In this situation, classical universities can provide an effective mechanism for transferring knowledge and developing skills in various professional fields. Such an effective mechanism is the system of additional professional education.

Key words: additional professional education, commodification, knowledge, competence, training, consortium, online training.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдосенко Е. В., Куйдин А. А. Проект «Открытое образование»: этапы реализации в образовательной организации // *Перспективы Науки и Образования*. – 2018. – 3 (33). – С. 43–48.
2. АлтГУ. Персоналии [Электронный ресурс]. – URL: https://www.asu.ru/univer_about/personalities/260/
3. Бэкон Ф. Великое восстановление наук. Разделение наук [Электронный ресурс]. – URL: http://www.vixri.ru/d/a_filosof/Bekon%20F.%20O_Nauke.pdf.
4. Гончарова Таша. Обо мне в 100 словах [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.instagram.com/p/B19RZxOiYnB/>.
5. Караджова З. К. Тренинг, менторство и коучинг – Инструменты концепции «Обучение на протяжении всей жизни» // *Перспективы Науки и Образования*. – 2017. – 1 (25). – С. 34–37.
6. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
7. Карпов А. О. Коммодификация образования в ракурсе его целей // *Вопросы философии*. – 2012. – № 10 – С. 85–96.
8. Копосов Е. В., Бородачев В. В. Некоммерческое партнерство Нижегородский строительный образовательный консорциум – многопрофильный центр прикладных квалифицированных кадров строительного комплекса региона: материалы VIII Международной научно-практической конференции «Регионы России: стратегии и механизмы модернизации, инновационного и технологического развития». 31 мая–01 июня 2012 года, Нижний Новгород. – Нижний Новгород: ИНИОН РАН, 2012.
9. Кречетова А. Будущее онлайн-образования в России: рост и осторожные инвестиции. [Электронный ресурс] // *Forbes.ru*. – 20.04.2017. – URL: <http://www.forbes.ru/tehnologii/342961-budushcheeonline-obrazovaniya-v-rossii-rost-i-ostorozhnye-investicii>.
10. Мухина Т. Г., Копосов Е. В., Бородачев В. В. История и перспективы развития дополнительного профессионального образования в России [Электронный ресурс]. – URL: <https://piknnov.ru/statya-36/>.
11. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 57 000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1987. – 750 с.
12. Панькова Н. М., Погукаева Н. В., Халдеева М. А. Коммодификация знания в системе высшего образования // *Вестник науки Сибири*. – 2017. – № 3 (26). – С. 81–89.
13. Парабеллум А. Сайт. [Электронный ресурс]. – URL: <https://andreyparabellum.ru/>.
14. Цифровая экономика Российской Федерации: программа, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 28 июля 2017 г. № 1632-р [Электронный ресурс] // *Консультант*. – URL: <http://www.consultant.ru/>
15. Селезнева Л. В. Концепт «знание» в современном образовательном дискурсе // *Образование в глобальном мире: инновации, проблемы и перспективы: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, 2018*. – М.: ООО «Директмедиа Пабблишинг». – С. 293–299.
16. Селезнева Л. В. Методика подготовки PR-текста в рамках профессиональной коммуникативной компетентности специалиста



по связям с общественностью // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2014. – Т. 3. – № 4. – С. 47–54.

17. Среднерусская академия современного знания. Актуальные предложения [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.среднерусскаяакадемия.рф/prokach>.

18. Среднерусский университет. О нас [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.universitys.ru/about>.

19. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика (уровень магистратура) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71347316/>.

20. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

21. Фортунатова В. А., Никитина А. А. Идеология коммодификации и стратегия современного образования // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 7, Филос. – 2017. – Т. 16. – № 1. – С. 54–61.

22. Чернявская В. Е. Коммуникация в науке: нормативное и девиантное. Лингвистический и социокультурный анализ. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 240 с.

23. Education International [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ei-ie.org/>.

24. Marketinator. Вебинары [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.marketinator.com/>.

25. Marketinator. О нас [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.marketinator.com/aboutus>.



М. В. Переверзев

УДК 371.49

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ СФЕРЫ ГОСТИНИЧНОГО И ТУРИСТИЧЕСКОГО БИЗНЕСА В КАНАДЕ

Благодаря системе высшего образования Канада входит в десятку стран, привлекающих абитуриентов, которые окончили средние общеобразовательные заведения, а также выпускников-бакалавров, магистров и докторантов вузов мира, которые стремятся получить фундаментальные знания, профессиональную подготовку и старт для будущей карьерной истории.

Первый этап истории высшего образования в Канаде начинается с 1663 года, когда была организована Великая Квебекская семинария (Le Grand Séminaire de Québec), являющаяся «прародителем» Университета Лавала (Laval University). К первому поколению университетов можно отнести также Университет Нью-Брунсвика (University of New Brunswick), основанный в 1785 году и первоначально называвшийся Королевским Колледжем (King's College). Через два столетия, в 1867 году, система высшей школы Канады уже включала 18 университетов и несколько классических колледжей. В начале XIX века начали действовать ведущие университеты: Университет МакГила (1821) в Квебеке, Королевский Университет в Кингстоне в провинции Онтарио (1841), Университет Оттавы (1848), Университет Торонто (1827).

Второй этап становления канадских университетов начался со второй половины XIX века. Развитие университетской сферы в этот период связано с индустриальной революцией в стране и социально-экономическими изменениями, которые стали отражением их преобразований. В 1867 году, после принятия Конституционного Акта, установившего гражд-



данское равенство между англоканадцами и франкоканадцами, с приобретением статуса независимости и установления федеративного государственного устройства, провинции и территории, входящие в состав федеративного государства Канады, получили неограниченные права в управлении институтами высшего образования. Юридически оформив право провинций и территорий на осуществление и регулирование образовательной деятельности, правительство Канады закрепило за вузами статус автономных учреждений. В результате десять провинций и три территории Канады формировали тринадцать относительно независимых образовательных систем, которым соответствовало такое же количество региональных министерств образования, отвечающих за все уровни национального образования в масштабе провинции или территории. В это время появились крупнейшие Канадские университеты: Университет Манитобы (1877), Университет Западного Онтария (1878), Университет Британской Колумбии (1908), Университет Саскачевана (1907), Университет Садбери (1913). Задача университетов заключалась в подготовке квалифицированных кадров в провинциях и развитии региональных научно-исследовательских центров.

Третий этап развития высшего образования Канады связан со стремительным увеличением количества университетов, которое произошло в 60–70-х годах XX века. Среди них Университет Колледж Маласпины (1969), Университет Брока (1964), Университет Квебека (1968). В результате принятия федерального Акта об официальных языках в 1969 году, провозгласившего английский и французский официальными языками Канады, произошло временное сглаживание англо-франкоканадских противоречий. Об этом свидетельствует открытие в 1974 году в Квебеке Университета Конкордии – крупнейший в Канаде университет городского планирования. Этот университет стал одним из немногих англоязычных университетов во французской среде, который в последующие годы стал реализовывать образовательные программы для

студентов, как на французском, так и на английском языках [1].

Последний, четвертый, этап (конец 90-х годов XX века – начало XXI столетия) ориентирован на создание современной канадской системы высшего образования, которой свойственны черты американской модели, поскольку университеты Канады давно и успешно перенимают опыт США в этой области. С другой стороны, по ценностям, стратегиям и доминирующим ориентациям она «впитала» лучшие традиции британских университетов. Одним из инновационных государственных университетов страны является *Royal Roads University* (Университет Королевских дорог в Британской Колумбии) (1995), отражающий интегративные процессы в создании новых профессионально-образовательных программ, направленных на формирование полифункциональных знаний и способов деятельности будущих специалистов в различных сферах экономики, науки и техники. Несомненно, развитие системы высшего образования Канады имеет свои особенности, которые обусловлены географическим расположением страны, историческими, национально-культурными традициями и полиэтничностью. Так, отличительной чертой канадской системы управления подготовкой специалистов является отсутствие единого федерального органа, регулирующего деятельность высших учебных заведений, и, соответственно, интегрированной вузовской системы. Для реализации общенациональных целей и задач по развитию высшего образования в Канаде функционирует Совет министров образования Канады (*Council of Ministers of Education of Canada, CMEC*), учрежденный еще в 1967 году, как совещательный орган по управлению и координации деятельности провинциальных и территориальных образовательных министерств под руководством кабинета региональных министров образования. В компетенцию Совета министров образования Канады не входит решение вопросов университетского самоуправления. Сегодня канадские университеты – независимые административные учреждения, самостоятельно определяющие правила и критерии набора студентов, и принимающие ре-



шения по всем учебным вопросам. Система управления университетами Канады состоит из Главы университета (Chancellor), Ректора (Principal), Проректора (Provost), Заместителя Проректора (Vice-Provosts), Сената (Senate), Совета (Board of Governors). Во многих университетах студентами также созданы свои Советы. основополагающим фактором дифференциации институтов образования по степени автономности выступают различия в государственном финансировании.

Несмотря на стремление министерств образования провинций к автономности, создание единых стандартов качества высшего образования становится одной из важнейших целей общенациональной образовательной политики. Аккредитацию профессиональных образовательных программ высшего образования в Канаде осуществляют около двадцати специально созданных агентств. Большинство агентств, реализующих оценку качества предоставляемых образовательных услуг в сфере высшего образования, являются действующими членами *Канадской Ассоциации Аккредитационных Агентств (Association of Accrediting Agencies of Canada, AAAC)*, призванной обеспечивать качество профессионального образования в Канаде за счет совершенствования стандартов и процедур аккредитации. AAAC в своей деятельности реализует следующие задачи:

- создание условий для эффективного взаимодействия и информационного обмена между различными аккредитационными агентствами;
- разработка наиболее эффективных и передовых моделей аккредитации образовательных программ; разработка единых аккредитационных стандартов и процедур;
- представление интересов каждого из агентств на уровне правительства, профессиональных организаций, институтов высшего образования и бизнеса;
- развитие и распространение накопленного опыта канадских агентств по аккредитации профессиональных образовательных программ внутри и за пределами Канады;
- мониторинг и исследование вопросов, связанных с оценкой международных про-

грамм студенческой и академической мобильности [2].

Помимо аккредитационных агентств, правом осуществлять оценку образовательных услуг в системе высшего образования Канады также обладают различные *ассоциации университетов (University Associations)*, реализующие программы оценки качества в университетах, входящих в ассоциацию, как, например, Ассоциация университетов Квебека. *Международная служба оценки дипломов (International Credential Assessment Service) и Организация международного образования Канады (World Education Services)* осуществляют оценку дипломов о высшем образовании иностранных студентов, прибывающих в Канаду по международным программам с целью продолжить свое образование, а также с целью трудоустройства. Начиная с 1911 года, *Ассоциация университетов и колледжей Канады (The Association of Universities and Colleges of Canada, AUCC)* всесторонне поддерживает институты высшего образования Канады, являясь основным посредником во взаимодействии университетов и колледжей Канады с государством, различными отраслями промышленности, местным сообществом и бизнес-кругами. В круг основных приоритетов деятельности АУКК входит поддержка институтов высшего образования, улучшение их финансирования, развитие исследовательской и инновационной деятельности университетов, а также интернационализация высшего образования. Разрабатывая программы международного студенческого обмена и стажировок, АУКК концентрируется на необходимости обеспечения их качества, а также предоставляет комплексную информацию о возможностях получения высшего образования для иностранных студентов [3]. На оценку качества высшего образования также ориентирована *Программа национальных образовательных показателей (Pan-Canadian Education Indicators Programme, PCEIP)*, реализуемая Советом министерств образования Канады с 1997 года. Ежегодные отчеты отражают произошедшие с 1997 года изменения в основных показателях и индикаторах высшего образования, среди которых



общая численность студентов высших учебных заведений, количество выпускников вузов, источники финансирования вузов, а также их исследовательская деятельность и динамика развития образования для взрослых. Данные мониторинга основных показателей высшего образования используются при разработке государственной политики в области обеспечения качества образовательных услуг.

Для Канады качество программ высшего образования является главным национальным приоритетом. Несмотря на существенную неоднородность в университетском секторе, приносимую административными, территориальными и этнокультурными различиями, конвенция относительно присуждаемых академических степеней на уровне локальных министерств образования и органов управления университетами сохраняется благодаря активной работе аккредитационных агентств по унификации аккредитационных стандартов и процедур. Такое согласие способствует сотрудничеству университетов, относящихся к разным провинциям, и создает условия для внутренней мобильности студентов и выпускников.

Учреждения высшего образования в Канаде можно поделить на две большие группы – *государственные и частные университеты и колледжи*. Все они находятся на одинаково высоком уровне, поскольку подчиняются строгим стандартам государственного уровня. Университеты каждой из провинций самостоятельно определяют структуру, содержание и направления подготовки специалистов и подчиняются провинциальным правительствам (за исключением Королевского военного колледжа Канады – *Royal Military College of Canada*, расположенного в Кингстоне). Во всех заведениях для студентов действует система индивидуальных учебных программ. Кроме этого в Канаде функционируют официально два государственных языка – английский и французский. Это позволяет жителям страны получить образование на двух языках: на английском языке во всех провинциях страны и на французском – в Квебеке, Онтарио, Манитобе и некоторых других регионах страны.

Отличительная особенность системы высшего образования Квебека – ее дистанцио-

ванность от органов образования других провинций. Несмотря на решение федерального и региональных правительств в 1970-х году обучать второму языку (французскому – в англоязычных провинциях и английскому – в Квебеке) на школьном и университетском уровне, в настоящее время основным языком в большинстве университетов Квебека остается французский. В их числе ведущий вуз – Университет Квебека, имеющий филиалы в шести городах провинции, старейший Университет Лавала, Университет Монреаля, Университет Шербрука, Техническая Школа в Монреале. Исключением являются Университет МакГиля и Университет Конкордии. Моноязычность университетов провинции Квебек отражает принципиальную позицию властей по сохранению особого статуса франкоязычной провинции на федеральном уровне – статуса, подчеркивающего ее культурную и этническую специфику. Университеты Квебека самостоятельно проводят политику интернационализации высшего образования, развивая сеть международных программ в более чем 150 странах мира.

Министерство образования Онтарио, напротив, ставит перед собой задачу создать полиязычную университетскую среду. Из 29 университетов Онтарио большая часть предлагает отдельные образовательные программы на французском языке. В Университете Оттавы – ведущем полиязычном университете – все учебные курсы преподаются одновременно на двух официальных языках государства. Другие примеры «космополитичных» университетов – Университет Западного Онтарио и Университет Св. Павла, объединенный с Университетом Оттавы в 1965 году. В Онтарио существует также ряд университетов, обеспечивающих доступность высшего образования для коренных народов и содействующих сохранению их культурного наследия. В основном они создавались на базе религиозных колледжей и семинарий – это Католический Университет Садбери и Университет Колледж Св. Майкла.

В двух других провинциях с большой долей франкоканадского населения – НьюБрунсуике и Манитобе – действуют и франкоязычные, и англоязычные высшие учебные заведе-



ния. Канадские университеты реализуют стратегию интернационализации, готовят выпускников с международным уровнем знаний и компетенций.

На территориях Юкона, Северо-Западных территориях страны и Нунаву (Nunavu) нет университетов и университетских колледжей, что в значительной степени осложняет доступ к получению высшего образования наиболее уязвимых слоев населения, а также коренных народов Канады (индейцев, инуитов, метисов). В провинциях Остров Принца Эдварда, Ньюфаундленд и Лабрадор, отличающихся маленькой территорией и немногочисленным населением, действует всего по одному университету.

В настоящее время в Канаде функционируют около 400 высших учебных заведений. Канадская система высшего образования самодостаточная и открытая. По данным Ассоциации университетов и колледжей Канады (*Association of Universities and Colleges of Canada, AUCC*) общее количество студентов очных отделений университетов в 2012 году составило 684 000 человек, заочных отделений – 271 000 человек. Согласно данным Ассоциации канадских колледжей (*The Association of Canadian Community Colleges, ACCC*), в 2001-2002 годах число студентов очных программ высшего образования в колледжах Канады составило 900 000 человек, заочных – 1,5 миллиона человек [3, с. 5]. Стремительно увеличивается количество иностранных студентов. Согласно данным ежегодной конференции Канадского бюро международного образования (СВИЕ) за последние 10 лет их количество выросло на 84 %.

Система высшей школы включает государственные и частные университеты, колледжи, имеющие статус университета, колледжи высшего образования и профессиональные колледжи.

К первой группе высших учебных заведений (около 200 вузов) относятся местные колледжи, частные профессиональные колледжи, колледжи прикладных искусств и технологий, которые предлагают образование, примерно соответствующее среднему специальному. Основная часть таких колледжей была основана

правительствами провинций в 1960-х годах с целью реализации широкого круга прикладных программ профессионального обучения по актуальным специальностям в зависимости от потребностей конкретного региона страны. Их главная особенность – полностью практико-ориентированное обучение, нацеленное на подготовку специалистов в таких сферах, как инжиниринг, информационные технологии, бухгалтерский учет, бизнес-администрирование, здравоохранение, архитектура и юриспруденция, гостиничный и туристический бизнес. Согласно статистике, они уже в течение 6-7 месяцев после завершения обучения находят для себя привлекательную работу по специальности, не тратя лишнее время на адаптацию, получение практического опыта и испытательный срок. В колледжах также обычно много программ дополнительного образования, которые доступны как для абитуриентов без высшего образования, так и для специалистов уже с дипломом, причем самых разных возрастов. Выбор дисциплин здесь очень широкий – от сферы IT и строительства до экологии или администрирования. Выпускникам этих колледжей не присваивают степень (*non-degree-granting institutions*), а лишь выдают дипломы и сертификаты о профессиональном высшем образовании. Такие учебные заведения находятся по всей стране. Но в некоторых провинциях частные профессиональные учебные заведения – колледжи, не присваивающие академические степени, – могут получить статус института, школы или академии высшего образования. Исключение составляет провинция Онтарио, где частные профессиональные учебные заведения не входят в систему высшего образования и не имеют статуса вузов. Одними из современных тенденций развития профессионального образования в Канаде являются расширение перечня специализаций, предлагаемых профессиональными вузами неуниверситетского сектора и предоставление ведущим профессиональным колледжам права присвоения степени бакалавра. Таким образом формируется взаимодействие колледжей высшего образования, занимающих в институциональной структуре канадской образовательной системы про-



межучочные позиции между университетским и неуниверситетским сектором.

Колледжи высшего образования – это бывшие профессиональные колледжи, однако, они уже относятся ко *второй группе (degree-granting institutions)*, поскольку получили право присвоения степени бакалавра. Ко *второй группе вузов* также относятся высшие учебные заведения, выпускникам которых присваивают *академическую степень (магистра или бакалавра)*. К таким вузам относятся *90 университетов и колледжей, обладающих статусом университета (university colleges)*. Здесь можно получить степень бакалавра (undergraduate, 3-4 года) или магистра (graduate, дополнительно 1-3 года). В числе наиболее популярных колледжей высшего образования страны находятся следующие государственные и частные учебные заведения: Southern Alberta Institute of Technology (Калгари); Algonquin College (Оттава); Centennial College (Торонто); Niagara College (Велланд); George Brown College (Торонто); Humber Institute of Technology and Advanced Learning (Торонто); Camosun College (Виктория); Seneca College (Торонто); Sheridan Institute of Technology and Advanced Learning (Торонто); Conestoga College (Китченер).

Практически все ведущие колледжи страны сотрудничают с вузами по переводу студентов, поскольку каждый учащийся может после 2-3 лет обучения перейти в университет. Такая схема очень удобна для выпускников школ, а особенно иностранцев, поскольку помогает им лучше адаптироваться к образовательной системе страны. При переводе студенту засчитают пройденные предметы, поэтому он не будет начинать обучение с нуля.

Канадская модель академических степеней во многом схожа с американской и британской моделью. Тем не менее, она обладает отличительными особенностями.

Бакалавриат – (Bachelor's Degree), (Undergraduate), степень с отличием (Honours) – является первой ступенью классического университетского образования, которая длится от 1 до 4 лет в зависимости от провинции. Первая степень включает аттестационные програм-

мы (Diploma programmes), длящиеся 1–3 года или сертификационные программы (Certificate programmes) длительностью 1 год. Поступить в колледж можно по окончании 11-летней школы или после канадского колледжа. Для иностранных абитуриентов также предусмотрена возможность провести первый год обучения в отдельном учреждении – международном колледже (international college) – с последующим зачислением на второй курс бакалавриата. Учебный год обычно длится с сентября по май с делением на семестры, в некоторых университетах проводится и летний семестр. Помимо общеобязательных предметов, бакалавры имеют возможность выбирать дополнительные курсы, не связанные с программой. В процессе обучения основной упор делается на семинары и самостоятельное изучение предмета, что требует от студента высокой степени заинтересованности в выбранной программе. Характерной чертой канадского высшего образования является интеграция науки и образования. Элементы исследовательской деятельности присутствуют уже в первые годы обучения в бакалавриате. В большинстве канадских университетов научно-исследовательская деятельность считается необходимым компонентом как академической, так и профессиональной карьеры. Для того чтобы получить диплом канадского вуза, необходимо определенное количество образовательных кредитов, система подсчета которых индивидуальна для каждого университета. Большинство вузов Канады обязывают студентов проходить практику (1-2 месяца) в канадской компании, что становится значительным преимуществом при дальнейшем трудоустройстве.

Отдельным видом бакалавриата можно считать обучение по программе *“co-op” (cooperative education program)*. В течение 4,5 лет студенты совмещают учебу с работой, за которую могут получить до 50 процентов образовательных кредитов. Каждое учебное заведение самостоятельно устанавливает список требований, в числе которых, помимо аттестата, могут быть: сертификат IELTS, TOEFL или DELF/DALF; результаты теста SAT; написание эссе или мотивационного письма; на-



личные рекомендаций; участие во внеучебной деятельности (общественной, волонтерской, спортивной и др.); подтверждение полученных наград и/или стипендий.

Магистратура – Graduate/Postgraduate в отличие от бакалавриата предполагает более узкий предметный формат. Абитуриент может выбрать между двумя типами магистерских программ: первый ориентирован на научную деятельность, второй – на освоение определенной профессии. При поступлении в магистратуру определены такие базовые требования, как GPA бакалавра не ниже 3.0/4.0 или его международный эквивалент; сдача вступительного экзамена GRE или GMAT; сертификат IELTS, TOEFL или DELF/DALF. Кроме перечисленных документов, дополнительно могут понадобиться копия диплома с приложением; CV; рекомендации; мотивационное письмо. Важным условием магистерской программы является написание диссертации, содержащей теоретическое или практическое исследование, обеспечивающее значительную часть кредитов. По окончании обучения магистранты сдают всесторонний экзамен (*comprehensive examination*), включающий как письменную, так и устную часть. Каждая часть оценивается по принципу *pass/fail* (сдал / не сдал). Экзамен из-за своего объема может проходить в несколько дней. Сроки обучения для получения магистерской степени в Канаде варьируются в зависимости от специальности – 3 года для выпускников бакалавриата права (L.L.B.) и 4 года для врачей и ветеринаров (Doctor of Medicine, M.D; Doctor of Veterinary Medicine, D.V.M.). Некоторые канадские вузы предлагают программы “*co-op*”, в рамках которых студенты отправляются на стажировки по специальности сроком от 2 до 4 месяцев, а работодатели в этот период знакомятся с потенциальными работниками.

Докторантура (Postgraduate) является третьей ступенью обучения в системе высшего образования Канады, позволяющей по завершению обучения присваивать выпускникам высшую академическую степень – *Доктор философии (PhD)*. При этом, помимо традиционного *academic PhD*, доступны также профессиональные программы докторантуры: DBA

и EdD. Обычно обучение занимает от 3 до 6 лет. При поступлении в докторантуру соискатели докторской степени должны соответствовать такому уровню, как GPA магистра не ниже 3.0/4.0 или иметь его международный эквивалент; сдать вступительный экзамен GRE или GMAT; предоставить сертификат IELTS, TOEFL или DELF/DALF. Кроме этого, в зависимости от конкретных требований вуза соискатель должен представить копию диплома с приложением; предложения по тематике и плану диссертации; несколько рекомендаций и мотивационное письмо. Докторантура в Канаде изначально сфокусирована на исследовательской деятельности. Однако для получения степени доктора недостаточно защитить диссертацию; необходимо выполнить требования образовательной программы, изучить несколько обязательных курсов. В первый год обучения студент осваивает общие курсы по методологии исследований, педагогике и публикационной деятельности, сдает экзамен (*comprehensive exam*), а затем полностью сосредотачивается на диссертационном исследовании. В свою очередь, профессиональные программы включают много практики и тематических исследований и также завершаются защитой диссертации. Отдельные вузы предоставляют возможность одновременного обучения в другом зарубежном университете в рамках *cotutelle programmes*. При этом вуз-партнер подбирается согласно специфике проекта каждого студента.

Особой популярностью пользуются канадские *последипломные программы (Postgraduate)*, которые позволяют специалистам в короткие сроки значительно улучшить знания и совершенствовать свои практические навыки. Кроме этого, в канадских университетах активно реализуются три типа образовательных программ для взрослых:

1. Образовательные программы, направленные на совершенствование профессиональных навыков, расширение профессиональных контактов, личностное развитие;

2. Программы, целью которых является получение формальных квалификаций для трудоустройства или карьерного роста;



3. Программы, предназначенные для наиболее уязвимых слоев населения, коренного населения Канады. Например, Университет Колледж Маласпины (Британская Колумбия) предлагает одно- и двухгодичные программы по специальностям лесничество, сельское хозяйство, техническое оснащение, по окончании которых выдаются дипломы и сертификаты. Одним из первых вузов, учредивших образовательные программы для аборигенов, стал Индейский Федеративный Колледж Саскачевана (The Saskatchewan Indian Federated College), объединенный с Университетом Регины (University of Regina). В Колледже разрабатываются специальные педагогические методики («aboriginal» pedagogy), цель которых состоит в адаптации коренного населения к канадскому обществу и требованиям современного рынка труда.

Система высшего образования Канады финансируется из нескольких источников, причем роль федерального центра в данном процессе является значимой, но не определяющей, и может быть рассмотрена в комплексе с другими не менее важными источниками. В целом в 2004-2005 годы общий доход канадских университетов и колледжей составил \$27.7 млрд [3, с. 5]. Структура финансирования институтов высшего образования, таким образом, складывается из средств федерального бюджета, средств органов управления провинциями и муниципального бюджета, а также средств самого университета. Расходы федерального правительства, местных органов управления, включая расходы государственных фондов, составили более половины от общего дохода университетов. Тем не менее расходы канадского правительства на развитие научно-исследовательской деятельности и обеспечение других образовательных нужд университетов не сравнимы с объемами финансирования данной отрасли в США, Великобритании и Германии. Современной тенденцией в финансировании системы высшего образования в Канаде является привлечение внешних инвестиций из негосударственного сектора и их использование в комплексе со средствами федерального бюджета. Широкое распространение получили программы целе-

вого финансирования исследовательской деятельности университетов. Целевые программы реализуются из средств федерального бюджета специально созданным *Национальным фондом содействия инновациям (Canada Foundation for Innovation)*, ориентированного на стимулирование в университетской среде научно-исследовательских разработок. Один из основных источников внешнего дополнительного финансирования университетов – финансовая поддержка проектной и исследовательской деятельности. За последние два десятилетия заметную роль в финансировании исследовательской деятельности университетов приобрела поддержка со стороны бизнеса, увеличившаяся за указанный период вдвое, обогнав расходы на исследовательскую деятельность как из федерального бюджета, так и из бюджетов самих университетов [2]. Среди важных источников дополнительного финансирования институтов высшего образования, в том числе университетов, выступают оплата обучения студентами (включая ссуды, кредиты и займы), составляя около 20 % дохода университетов; прямые инвестиции, продажа товаров и услуг, сдача в аренду площадей и образовательных фондов – 24,2 %. В большинстве университетов и колледжей Канады принята система платного обучения, исключением являются профессиональные колледжи в провинции Квебек, где со студентов взимается лишь минимальный регистрационный взнос. В остальных случаях стоимость обучения в вузе для резидентов в среднем составляет 10 000 канадских долларов, для иностранных студентов – 17 000 канадских долларов.

С целью обеспечения доступности высшего образования правительство Канады и неправительственные организации осуществляют эффективные *программы поддержки студентов*, что в значительной степени способствует повышению уровня доступности высшего образования как для резидентов, так и для иностранных студентов, желающих получить диплом о высшем образовании одного из канадских вузов или колледжей.

Канадский фонд стипендиальной поддержки Тысячелетия (The Canada Millennium Scholarship Foundation) предоставляет стипендии



до 3 000 канадских долларов на получение высшего образования детям из неблагополучных и нуждающихся семей в рамках попечительских стипендиальных программ (taw scholarship programmes).

Канадская программа студенческих займов (The Canada Students Loans Programme) осуществляет политику кредитования, предоставляет ссуды и займы студентам высших учебных заведений, испытывающим финансовые трудности, снижая тем самым существующие социальные барьеры и открывая доступ к высшему образованию малоимущим слоям населения.

Канадский образовательный грантовый фонд (The Canada Education Savings Grant, CESG) представляет собой государственную систему поддержки получения высшего образования, гарантируя субсидии социально уязвимым категориям населения, в том числе людям с ограниченными возможностями и этническим меньшинствам.

Некоторые университеты самостоятельно принимают меры по обеспечению доступности высшего образования для наиболее способных студентов и абитуриентов. В частности, администрацией Университета Карлетон (Онтарио) было принято решение не допускать отчисление успевающих студентов в связи с их неспособностью оплачивать обучение. В таких случаях университет помогает студенту в поиске гранта или стипендии.

Политика выравнивания образовательных шансов населения непосредственно связана с развитием в канадских университетах системы образования взрослых (adult education). По данным недавнего международного исследования по изучению возможностей образования и профессиональной подготовки для взрослых (Adult Education and Training Survey, AETS), 27,7 % населения Канады продолжают свое образование после окончания вузов или колледжей [1].

Канада находится в десятке мировых туристических центров. Поэтому предприятия ее туристической и гостиничной сферы ежегодно принимают на работу тысячи высококвалифицированных специалистов. Эксперты

подсчитали, что один канадский турист обеспечивает работу минимум для 10 человек: это туроператоры, инструкторы по туризму, сотрудники транспортных компаний, персонал отелей, экскурсоводы, работники музеев, сферы питания и развлечений. По данным Организации стран-экспортеров нефти (ОПЕК – The Organization of the Petroleum Exporting Countries) доходы от сферы туризма во всех странах мира в 2,5 раза выше, чем все доходы, получаемые от экспорта нефти. Гостиничный и туристический бизнес в Канаде вносит значительный вклад в экономику страны. Не удивительно, что индустрия туризма в стране – самая быстроразвивающаяся и перспективная. В связи с этим, следуя потребностям рынка индустрии гостеприимства, система высшего образования готовит высококвалифицированных специалистов в этой области.

Организация высшего образования Канады в сфере гостиничной и туристической деятельности имеет свои особенности и традиции. Страна по праву гордится своими университетами в этой области. Одним из них является *University of British Columbia Canada Vancouver, British Columbia* – университет Британской Колумбии Ванкувер, основанный в 1908 году. По мнению международных экспертов, *University of British Columbia (UBC)* включен в самые известные в мире рейтинги. Вуз состоит из 2 кампусов, которые находятся в Ванкувере и Оканегане. По состоянию на 2015 год, в университете обучалось 61 113 студентов, из которых 25,7 % студентов – иностранцы из 149 стран. Программы бакалавриата и магистратуры включают бизнес, инженерию, международную и региональную экономику, агротехнологию и ветеринарию, агротехническое образование и науки, астрономию, математику и статистику, науку о животных, историю искусств и археологию, науку об атмосфере и океане. Сотрудники, преподаватели, выпускники университета Британской Колумбии получили 7 Нобелевских премий и 64 олимпийские медали. Среди выпускников – два премьер-министра Канады. В университетской библиотеке UBC хранится коллекция из 130 писем, документов и нот русского композитора Игоря Стравинского.



Университет располагает фермой площадью 24 га. Она предназначена для исследований, а также выращивания органических продуктов. На базе университета работает лаборатория ядерной физики. В ее стенах в 2014 году ученые университета смогли сосчитать массу галактик Млечный Путь и Андромеда. В лабораториях вуза экспериментально доказана зависимость между изменением размера рыб и сменой климатических условий. На территории университета есть Ботанический сад и Центр исследований растений с коллекцией из более чем 8 тысяч различных видов. Здесь же находится красивейший японский сад Нитобэ, расположенный на площади в 1 га. При университете функционирует известная достопримечательность Ванкувера – концертный зал Чань Шунь. Зал, выполненный в футуристическом стиле, славится 37-тонным акустическим куполом, который умеет подстраиваться под звучание любых музыкальных произведений. При University of British Columbia действуют 210 клубов по интересам. На горнолыжном курорте Вистлер (Whistler) у университета есть собственная база.

Самым известным в сфере гостеприимства является *Royal Roads University* – небольшой государственный университет в Канаде, основанный в 1940 году и предлагающий учебные программы с использованием современных технологий и отработанных профессиональных методик. На сегодняшний день в *Royal Roads University* обучаются более 2 500 студентов. *Royal Roads University* расположен на острове Ванкувер в живописном городе Виктория (пригород Ванкувера). На территории кампуса *Royal Roads University* находится старинный 100-летний замок *Natly Castle*. Великолепные японские сады, парки с беговыми и велосипедными дорожками, мягкий климат города благоприятно влияют на общий процесс обучения будущих специалистов в области гостиничного и туристического бизнеса. Университет *Royal Roads University* входит в Ассоциацию университетов и колледжей Канады. Вуз специализируется на обучении с использованием инновационных и профессиональных программ. Студенты получают необходимые

знания, востребованные на рынке труда. Обучение в *Royal Roads University* ведется по программам *Foundation*, бакалавриата, *Pre-master*, магистратуры и по направлениям бизнеса, юриспруденция, туризма, искусства, естественных наук.

В десятку лучших университетов страны входит *University of Waterloo* (*Университет Ватерлоо*, г. Уотерлу, Онтарио) – член Ассоциации Университетов и Колледжей Канады и Ассоциации Университетов ЕС. В университете обучается более 33 000 студентов, из которых около 20 % – иностранцы. Университет получил мировое признание, так как, по версии *QS World University Rankings*, университет является 160-м в мире; по данным *Times Higher Education World University Rankings*, он делит 201-225 место за свой инновационный подход к организации образовательного процесса. Вуз является канадским лидером в области туристического образования и готовит лучших профессионалов своего дела. Здесь есть академическое отделение рекреации и отдыха, на базе которого можно получить бакалаврское и магистерское образование со специализацией в туристическом менеджменте и развитии, рекреации и спортивном туризме. Помимо этого, студентам предлагаются двойные курсы. В рамках университетской программы туристического развития каждый студент может получить уникальный опыт работы в канадской индустрии туризма и гостеприимства, а также отправиться на практику в самый посещаемый парк развлечений мира – *Disney World*. Университет Ватерлоо является членом различных групп и ассоциаций, включая *Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC)*, *Association of Commonwealth Universities (ACU)*, *Group of Thirteen (G13)*, *Council of Ontario Universities (COU)*, *Association of Theological Schools in the United States and Canada (ATS)*, *Canadian University Society for Intercollegiate Debate (CUSID)*, *Canadian Bureau for International Education (CBIE)*, *Canadian University Press (CUP)*.

Признанным в мире является государственный университет *University of Saskatchewan* (*Университет Саскачевана*, г. Саскатун, 1907 г.),



кампусы которого расположены в городах Саскатун, Мус-Джо, Принс-Альберт и Реджайна. Десять факультетов университета представлены на территории четырех кампусов, в которых оборудованы студии и лаборатории для исследований и практических занятий студентов. В вузе обучаются более 26 000 студентов, из которых 15 % – иностранцы. В учебном заведении действует программа поддержки студентов из числа представителей коренного населения – Indigenous Student Success Strategy. Политехнический институт Саскачевана известен тесным сотрудничеством с ведущими работодателями Канады и других стран, поэтому его выпускники получают превосходное образование и лучшие возможности для стажировок, а после окончания учебы успешно трудоустраиваются. В состав института входит факультет (школа) туризма и гостиничного сервиса, которая предлагает сертификатные и дипломные программы в области отельного и ресторанного менеджмента, рекреации и кулинарии. Основными программами в сфере гостеприимства являются Business Management (Post-Graduate Certificate), Управление бизнесом, Food and Nutrition Management (Управление едой и питанием), Hotel and Restaurant Management (Гостиничный и ресторанный бизнес), Professional Cooking (Повар), Therapeutic Recreation (Терапевтический отдых). 92 % выпускников института трудоустраиваются в течение года после выпуска. Предприятия западных регионов Канады охотно принимают на работу выпускников Sask Polytech. Программа обучения без отрыва от работы доступна в кампусе Мус-Джо, где она является частью большинства учебных программ по бизнесу. Прохождение такой совмещенной программы дает учащимся возможность одновременно зарабатывать и применять полученные знания в реальных условиях. 92 % выпускников Саскачеванского политехнического института устраиваются на работу в течение года после выпуска. Университет Саскачевана входит в состав нескольких групп и объединений, среди которых – Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC), Association of Commonwealth Universities (ACU),

University of the Arctic (UArctic), Canadian University Society for Intercollegiate Debate (CUSID), Canadian Bureau for International Education (CBIE), Canadian University Press (CUP).

Один из девяти политехнических институтов Канады *Conestoga College Institute* основан в 1967 году и является одним из лучших колледжей провинции Онтарио по качеству учебных программ и великолепной подготовке выпускников. College состоит из 7 кампусов, которые находятся в регионе Waterloo в 110 километрах на запад от Торонто. Регион известен как инновационный центр Канады. Здесь находятся такие мировые лидеры, как Google и RIM (TM Blackberry), Research in Motion – изготовители Blackberry TM, Open Text, Sybase, Toyota, Dalsa, Agfa Health Care, Manulife Financial с которыми Conestoga College имеет тесные связи. В вузе обучается около 48 000 человек. Для обучающихся в колледже представлен полный спектр академических программ – около 140: сертификатных, дипломных, бакалаврских, программ постдипломного образования; от повышения квалификации до инновационных бакалаврских программ и последипломного образования и так называемые “co-op” программы, которые включают в себя стажировку в одной из компаний-партнеров колледжа. Студенты, успешно прошедшие стажировку, часто остаются работать в этих компаниях. Согласно статистике, 87 % выпускников находят себе работу в первые 6 месяцев после окончания обучения. Иностранные студенты могут получить разрешение на проживание в Канаде, имея годовой стаж работы к моменту окончания вуза. Учебные программы Conestoga College признаны за пределами Канады. Так, в колледже реализуются программы получения специальности в течение 1 года (Certificate/Diploma/Advanced Diploma Program), программы Culinary Fundamentals, Hospitality Operations – Food and Beverage; уровень *Diploma Program*, продолжительностью 2 года, включающие в том числе программы Hospitality and Tourism Management (“co-op”), Hospitality Management – Hotel and Restaurant (“co-op”) и уровень *Advanced Diploma Program* – трехгодичные программы



продвинутого диплома, разработанные специально для студентов, которые желают получить практические знания в интересующей их сфере и после окончания обучения сразу начать работать. Многие программы такие, как Culinary Skills – Chef Training, включают в себя возможность получения практики или прохождения стажировки по специальности (“co-op”). Выпускники на момент получения диплома уже имеют рекомендации от работодателей, что существенно повышает их конкурентоспособность на рынке труда. Для студентов, у которых знания английского языка ниже, чем требует колледж для зачисления на программы высшего образования, предлагается программа English as a Second Language.

Высококласных специалистов в области гостеприимства готовит *Seneca College Toronto* (Сенека College), основанный в 1967 году. *Seneca College Toronto* включает в себя 10 кампусов, которые расположены в Торонто – самом крупном и развитом городе в Канаде. Он занимает 5 место по размеру среди городов Северной Америки с населением 4,7 миллиона человек, из которых половина – иностранцы и иммигранты, представляющие более 100 мировых государств, языков и культур. Основные кампусы колледжа – King, Markham, Newnham и York прекрасно оснащены и оборудованы самой современной техникой. В колледже обучается около 11 000 студентов, из них 3 500 обучающихся – иностранцы, представляющие 113 мировых государств. Колледж популярен во всем мире благодаря эффективным и разнообразным учебным курсам, высокой репутации и месту в мировых рейтингах. Например, программы по анимации и дизайну находятся на 12 месте в мировой рейтинге. Колледж – во многом уникальное учебное канадское учебное заведение, предлагающее разнообразные учебные программы наравне с признанными университетами и высшими школами. В *Seneca College Toronto* реализуются около 200 учебных программ с более чем 500 дополнительными специализациями. Здесь можно поступить практически на все программы, признанные и аккредитованные в Канаде: Certificate course (1

год); Diploma program и Advanced Diploma program (2 и 3 года соответственно); Бакалавриат (4 года); Магистратура (1 год); University transfer program (2 года). Основной популярной специальностью является гостиничный бизнес и туризм. Закончив 2 курса в *Seneca College Toronto*, студент может перевестись в любой вуз Канады сразу на третий курс бакалавриата. Каждый год из стен колледжа выпускается более 8 000 квалифицированных молодых специалистов: большинство студентов быстро находят себе работу по специальности, а уровень удовлетворенности работодателями составляет 96 %.

Привлекательным для будущих специалистов в сфере гостиничного и туристического бизнеса является *Humber College Institute of Technology & Advanced Learning* (Хамбер Колледж) Торонто, Онтарио. В Хамбер Колледже можно получить диплом и степень бакалавра по таким направлениям, как международный бизнес, управление человеческими ресурсами, менеджмент в сфере туризма. Программы бакалавриата по этим специальностям можно назвать одними из самых популярных образовательных направлений колледжа. Получение бакалаврской степени открывает перед выпускниками широкие возможности для международного трудоустройства. В колледже также предлагаются следующие варианты магистерских программ (Postgraduate): информационные технологии, международное развитие, менеджмент, связи с общественностью, гостиничный бизнес и туризм. Длительность обучения обычно составляет 1-2 года, но по некоторым специальностям может достигать 3 лет. Магистерская ступень высшего образования дает возможность узнать больше о выбранной профессии и специализации, сосредоточиться на конкретных аспектах и тонкостях, повысить свою ценность на международном рынке труда и претендовать на более высокую, ответственную и хорошо оплачиваемую должность.

Известная в Канаде *Toronto School of Management (TSoM)* расположена в Торонто – крупном деловом центре Северной Америки – среди ведущих фирм и организаций гостеприимства, что создает идеальные условия для



студентов, желающих погрузиться в атмосферу активного делового сообщества, посетить разнообразные культурные и общественно значимые мероприятия. TSoM – инновационный колледж высшего профессионального образования, предлагающий широкий спектр программ, сосредоточенных на прикладном обучении, направленных на формирование успешных профессионалов, деловых сообществ в сфере гостиничного и туристического бизнеса. Школа предлагает ряд дипломов и программ изучения бизнес-менеджмента, гостиничного дела, Big Data, бухгалтерского учета. Программы сосредоточены на практическом обучении, формировании навыков и компетенций, необходимых для успешной работы в бизнес-сфере. Принимая участие в практических сессиях, организованных совместно с деловыми партнерами школы, обучающиеся применяют на практике теоретический материал, изученный в условиях аудиторий, знакомятся с реальным процессом управления гостиничным бизнесом, видят, как принимаются стратегические решения. Благодаря уникальному сочетанию инновационного теоретического, прикладного обучения, опирающегося на профессиональный опыт работы преподавателей, школа предоставляет многочисленные возможности для обучения предпринимательству. Школа принимает на обучение студентов с многих стран мира, помогая им стать успешными профессионалами. Многочисленные партнеры – гостиничные и туристические комплексы помогают Школе менеджмента Торонто развивать ориентированное на карьеру образование и обучение с учетом способностей и потребностей студентов.

В Канаде находится один из самых известных в мире университетов, воспитывающий специалистов в творческой среде – это *Art Institute in Vancouver* (Институт искусств Ванкувера). Выпускники этой высшей школы уже на последних курсах с головой погружаются в атмосферу индустрии: будь то кино, музыка или гостеприимство. В их числе много номинантов на премии Оскар, Золотой глобус и другие престижные награды международного значения. Образовательные программы пре-

подаются на двух языках. Институт Ванкувера предлагает студентам получение квалификации дипломированного специалиста по нескольким профессиям, в том числе искусство выпечки и кондитерских изделий; искусство кулинарии; предпринимательство и ресторанный бизнес; искусство кулинарии и ресторанный бизнес.

Таким образом, подготовка специалистов для гостиничного и туристического бизнеса входит в число основных приоритетов Канады в области образовательной политики, намеченных Советом министров образования Канады. Как отмечается в официальных документах, в основу развития системы высшего образования Канады на 2005-2025 годы входят такие направления, как предоставление коренному населению Канады равных возможностей в получении образования; повышение общего уровня грамотности населения Канады и развитие национальной системы высшего образования [5]. Общегосударственные приоритеты образовательной политики дополняются задачами по обеспечению оценки качества и совершенствованию результатов обучения; повышению качества преподавания; пересмотру приоритетов образовательной политики в сфере высшего образования в соответствии с потребностями глобальной экономики; развитию социальной сплоченности через возможности образования.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются некоторые черты развития высшего образования в Канаде. Раскрываются особенности подготовки специалистов для индустрии гостеприимства. Характеризуются программы обучения бакалавров, магистров и докторов в сфере гостиничного и туристического бизнеса.

Ключевые слова: система высшего образования Канады, система подготовки специалистов, колледжи и университеты туризма и гостиничного бизнеса, программы подготовки кадров индустрии гостеприимства.

SUMMARY

The article discusses some features of the development of higher education in Canada. Features of training specialists for the hospitality in-



dustry are revealed. Characterized by training programs for bachelors, masters and doctors in the field of hotel and tourism business.

Key words: Canadian higher education system, specialist training system, colleges and universities of tourism and hotel business, hospitality industry training programs.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисенкова А.В., Перфильева О.В. Системы высшего образования стран Группы Восьми: Канада // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. – М., 2006. – Т. 1. – № 1. – С. 13–20.

2. Education Indicators in Canada: Report of the Pan-Canadian Education Indicators Programme, 2003. – 131 p.

3. Education in Canada: Report of Council of Ministers of Education Canada, 2005. – P. 5.

4. OECD. Thematic Review on Adult Learning: Canada Country Note. – 2001. – Pp. 9–10. CMES. Report on Policy Issues for the Future prepared for the September 2005 Meeting of Chief Executive Officers of the Education Ministries in OECD countries.



**А. В. Глузман, Л. Т. Файзрахманова,
А. А. Лаба, Н. В. Алексеенко**

УДК 378.147:78

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБОБЩЕННЫХ ПРИЕМОВ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

В области высшего педагогического образования особая роль отводится подготовке учителей музыки. Именно они закладывают основы художественно-музыкальной культуры подрастающего поколения.

С целью освоения большого объема знаний и умений, необходимых учителю музыки для успешного ведения уроков и организации музыкально-просветительской работы в дошкольных и общеобразовательных учреждениях, определяются различные пути интенсификации обучения студентов. Одним из них может стать метод формирования у будущих учителей музыки фундаментальных обобщенных приемов музыкально-исполнительской деятельности, позволяющей не только усваивать определенную суму знаний и умений, но и творчески применять их в практической работе. Большое значение для оптимизации учебного процесса имеет создание организационно-педагогических условий, которые позволят посредством освоения студентами системы обобщенных приемов музыкально-исполнительской деятельности качественно улучшить их самостоятельную работу, повысить познавательную активность.

Основные положения проблемы формирования обобщенных приемов учебной работы рассматриваются в психолого-педагогической и методической литературе. Для решения данной проблемы определились два основных подхода. *Первый* подход широко представлен в трудах Е. Н. Кабановой-Меллер, Н. Ф. Талызиной, А. В. Усовой, И. С. Якиманской. Предметом их теоретических и экспериментальных исследований были различные комплексы логических и специфических приемов учебной работы, в результате применения которых обучающиеся овладевают знаниями о принципах построения учебного процесса и умениями его организовать. Достоинство таких приемов состоит в том, что они «превращают» обучающегося в равноценного субъекта учебной работы, способного самостоятельно и осознанно планировать, осуществлять и контролировать свою деятельность. Вторым подходом отражен в ряде работ И. А. Володарской, Т. П. Герасимовой, М. К. Ковалевской, В. М. Косатой, В. А. Щенева, основным содержанием которых являются определенные совокупности приемов, обобщенные межпредметным путем в процессе изучения общеобразовательных дисциплин. Преимущество этих приемов заключается в том, что они наилучшим образом отвечают условиям освоения



конкретной информации и овладения умениями в пределах темы, раздела, курса. Они используются при разработке методики обучения предметам гуманитарного и естественно-научного циклов. Между тем обобщенные приемы учебной работы выделяются лишь по некоторым дисциплинам и широкого внедрения в педагогическую практику учителей общеобразовательных учреждений они еще не получили.

Формирование обобщенных приемов музыкально-исполнительской деятельности будущих учителей музыки выдвигалось учеными-практиками в области музыкальной педагогики и образования в качестве специальной задачи. Так, Л. А. Баренбойм [1] и Г. М. Цыпин [2], неоднократно говоря об актуальных вопросах музицирования и обучения игре на фортепиано, подчеркивали важность создания системы универсальных синтетических приемов и применения их в практике обучения. Однако в связи с недостаточным освещением вопросов моделирования системы приемов, являющихся оптимальными в конкретных условиях обучения, проблема обобщенных приемов учебной работы в музыкальной педагогике является мало исследованной.

Особенно важным является вопрос разработки системы рациональных обобщенных приемов музыкально-познавательной деятельности для обучающихся высших педагогических образовательных учреждений, которые готовятся к работе в качестве учителя музыки. Преподавание музыкальных дисциплин здесь чаще всего основывается на принципах методики обучения студентов музыкальных училищ и консерваторий без учета специфики и трудностей обучения на музыкально-педагогических факультетах. Объективные трудности квалифицированной профессиональной подготовки связаны с ограниченным сроком учебы, небольшим количеством времени, отведенным учебными планами для организации педагогического процесса, невысоким исходным музыкально-образовательным уровнем абитуриентов. В виду этого студенты часто не овладевают методикой организации собственной учебной деятельности, что в значительной степени ограничивает их возможности в бу-

душей педагогической работе и самообразовании.

При изучении проблемы нами учитывались основные положения о приемах учебной работы, сформулированные в трудах, посвященных общим вопросам музыкального образования (Л.А. Баренбойм, Г.М. Коган, Л. Н. Мазель, Г.Г. Нейгауз, С.И. Савшинский, В.А. Цуккерман) и музыкально-педагогической подготовке учителей музыки (О. А. Апраксина, Л.Г. Арчажникова, В. И. Муцмакер, И. Н. Немыкина, Г. М. Цыпин).

При исследовании данной проблемы необходимым явилось рассмотрение теоретических основ и обоснование понятия «система обобщенных приемов музыкально-исполнительской работы» с позиции его сущности, структуры и функций. *Прием учебной работы* может быть определен как система умственных и практических действий обучающихся, направленных на организацию их познавательной деятельности, самостоятельный поиск решения задач, усвоение содержания обучения и достижение поставленных целей. *Обобщенные приемы учебной работы* обладают свойством широкого переноса и ориентируют обучающихся на решение многообразных учебных задач. Обобщенные приемы могут быть логическими и специальными. Содержанием *логических* приемов являются умственные действия, которые можно применять при выполнении заданий любого учебного предмета. Они позволяют раскрыть сущность изучаемого явления и глубоко его усвоить. *Специальные познавательные* приемы, в отличие от логических, связаны с определенным предметным содержанием и только во взаимодействии с ним могут быть сформированы. Учитывая то, что познавательная деятельность представляет собой взаимодействие содержания обучения с организацией его усвоения, систему обобщенных приемов можно рассматривать как целостную органичную совокупность действий, отражающих процессуальную и содержательную стороны учения и направленных на самостоятельное решение музыкально-познавательных и исполнительских задач.



В музыкально-педагогической практике используется достаточно большое количество приемов учебной работы, которые можно систематизировать по следующим признакам:

- целенаправленно развивающие музыкальные способности обучающихся;
- применимые для творческой самостоятельности и активности;
- используемые для совершенствования исполнительского мастерства.

Первая группа приемов, связанных с развитием музыкальных способностей, анализировалась и обосновывалась Б. М. Тепловым [3]. Два его положения имеют для данного феномена принципиальное значение: о музыкальности как органической системе музыкальных способностей и их развитии под воздействием специальных упражнений (приемов).

Вторая группа так называемых косвенных дидактических приемов, выделенных и разработанных Л. А. Баренбоймом [1], включает приемы специальной группировки и организации музыкального материала. Они предусматривают индивидуальный подход к изучаемым произведениям и оказывают существенное влияние на совершенствование общей музыкальности обучающихся.

Третья группа приемов, описанная в работах Г. Г. Нейгауза [4], Г. М. Когана [5; 6], и Г. М. Цыпина [2], используется в процессе изучения музыкальных произведений, применяется на различных стадиях работы и чаще всего связана с содержанием того учебного материала, который усваивается в данный момент. Применение в практике обучения студентов большого количества разнообразных музыкально-познавательных и исполнительских приемов позволяет разработать их систему.

В русле общих музыкально-педагогических исследований, посвященных вопросу систематизации приемов (Л. Г. Арчажникова, А. Ф. Назаров, И. Н. Немыкина и др.), принята попытка создания и реализации системы обобщенных приемов учебной работы, необходимой для эффективной профессиональной подготовки учителей музыки [7; 8; 9].

В качестве основных принципов разрабатываемых обобщенных приемов выступили системность, универсальность, комплексность,

межпредметность, педагогическая направленность. Ведущим методом исследования содержания действий, входящих в обобщенные приемы, явился контент-анализ. Данный метод позволил выделить и зафиксировать множество приемов учебной работы различной степени обобщенности, определить действия, которые наиболее часто и эффективно применяются при выполнении заданий по различным дисциплинам профессионально-музыкального цикла, а также установить систематизирующие связи между этими действиями.

В ходе их апробации определялась структура системы обобщенных приемов. Так, музыкально-познавательная и практическая деятельность студентов рассматривается как сложный процесс, включающий определенную последовательность как процессуальных, так и специфических обобщенных приемов. Подсистема *процессуальных* обобщенных приемов состоит из приемов постановки цели, определения задач, организации, планирования, осуществления учебной деятельности, контроля, корректирования, оценки ее результатов и проектирования дальнейшей работы. Эта подсистема представляет собой целостную органичную совокупность действий, отражающих логику выполнения музыкально-познавательных заданий и направленных на освоение студентами общего метода самостоятельного достижения целей обучения.

Подсистема *специфических (профессионально-ориентированных)* приемов состоит из импровизационного владения музыкальным материалом, предварительного ознакомления с произведением, чтения его с листа, детальной работы, целостного общепознавательного анализа, создания исполнительской интерпретации и реализации в процессе исполнения, педагогического анализа. Эта подсистема рассматривается как целостная органичная совокупность действий, отражающих содержательную сторону музыкально-исполнительской деятельности студентов и направленных на осмысление целей обучения, совокупности частных практических приемов, необходимых для их достижения.

Технология формирования системы обобщенных приемов учебной работы в процессе подготовки учителей музыки включала обу-



чение студентов по комплексным межпредметным планам, разработку и выполнение ими цикла интегративных заданий, применение методов проблемного, контекстного и личностно-ориентированного обучения, использование индивидуальных рабочих дневников, проведение групповых и коллективных обобщающих музыкальных занятий.

Комплексные планы музыкального обучения студентов позволили строить учебный процесс на основе полифункциональной связи всех дисциплин музыкального цикла (специальный инструмент, вокал, хоровой и оркестровый класс, теория и история музыки, методика музыкального воспитания). Полифункциональные связи осуществлялись на содержательном, операционно-деятельностном и методическом уровнях. Составной частью комплексных планов явились индивидуальные планы фортепианного обучения, внедряемые с целью интенсивного освоения студентами практических действий и приемов.

Межпредметная организация процесса обучения студентов позволила определить содержание интегративных заданий, которые служили показателем динамики формирования системы обобщенных приемов учебной работы. В качестве интегративных заданий для студентов экспериментальных групп музыкально-педагогического отделения были предложены следующие задания:

- подбор по слуху, чтение с листа, транспонирование;
- полусамостоятельное разучивание музыкальных произведений из индивидуально-го плана работы студента;
- самостоятельное изучение, подготовка и исполнение произведений из индивидуального плана работы обучающегося;
- импровизация и сочинение авторских музыкальных произведений;
- исполнение произведений школьного репертуара, их вокальное исполнение, дирижирование с классным хором, теоретико-педагогический анализ.

Важным элементом экспериментальной технологии явились индивидуальные рабочие дневники обучающихся, которые выступали в качестве основного средства управления про-

цессом формирования системы обобщенных приемов учебной работы. В дневниках отражались процессуальная и содержательная стороны собственной учебной деятельности. Работа с ними способствовала поэтапному формированию действий обобщенных приемов.

Оригинальной организационной формой проведения аудиторных занятий в условиях опытного обучения студентов стали обобщающие групповые и коллективные музыкальные занятия. Такие занятия способствовали эффективному овладению обучающимися системы приемов учебной работы, установлению и объяснению взаимосвязей между обобщенными действиями, широкому переносу их в новые организационно-педагогические условия. Методика проведения обобщающих занятий предполагала тщательное их планирование. Целенаправленная организация занятий стимулировала предварительную подготовку студентов к ним и требовала актуализации учебного материала, усвоенного на различных дисциплинах, переноса его при выполнении новых заданий, систематизации и обобщения знаний и умений. Анализ проведенных занятий давал представление о содержании опытной работы по формированию у студентов системы обобщенных приемов.

Реализация технологии формирования системы обобщенных приемов учебной работы в процессе подготовки учителей музыки проводилась в 2015-2020 годах на базе Института истории, филологии и искусств Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте. Основной задачей явилась проверка эффективности предложенной технологии обучения не только в ранее используемых, но и в новых условиях. Для ее решения проводилось обучение студентов музыкально-педагогического отделения 1-4 курсов, наблюдение и анализ уроков музыки, проводимых обучающимися и выпускниками академии. Полученные данные позволили сделать выводы об эффективности разработанной, обоснованной и реализованной технологии обучения студентов – будущих учителей музыки.



Таким образом, многоаспектность обобщенных приемов учебной работы, их полифункциональность в организации и осуществлении музыкально-познавательной и практической деятельности студентов – будущих учителей музыки позволяют говорить о сложности рассматриваемой проблемы. Приемы учебной работы, являясь важным компонентом содержания обучения, отличаются многогранностью, полифункциональностью и разной степенью обобщенности. Определенная совокупность действий обобщенных приемов служит одновременно средством раскрытия новых знаний и способом их освоения. Обобщенные приемы в педагогическом процессе могут применяться фрагментарно, так как каждый из них связан с множеством частных приемов.

Изучение большого объема музыкально-учебного материала влечет за собой необходимость установления минимального количества обобщенных приемов, отражающих содержательную и процессуальную стороны освоения музыкальных произведений. При этом приемы выступают как целостное единство, характеризующееся устойчивыми связями и отношениями, подчиненными логике музыкально-познавательной и практической деятельности студентов и отражающими ее содержание. Обобщенные приемы представляют собой упорядоченное множество взаимосвязанных действий, необходимых для решения задач профессиональной подготовки учителей музыки.

Обобщенные приемы входят составной частью в основные виды музыкально-познавательной и практической деятельности, создают оптимальные предпосылки для освоения студентами таких основных форм учебной работы, как подбор по слуху, сочинение, импровизация, транспонирование, чтение с листа, эскизное, полусамостоятельное и самостоятельное изучение музыкального материала, подготовка музыкальных произведений к концертному исполнению. Овладение такими формами работы способствует общему музыкальному развитию студентов и их готовности к педагогической деятельности.

В ходе реализации системы обобщенных приемов создаются организационно-педагогические условия для формирования творческо-

го музыкального мышления студентов. Вследствие установки на поиск новых или изменение ранее приобретенных приемов, а также всесторонний подход к учебным задачам у студентов развиваются такие качества мышления, как гибкость и подвижность. Они проявляются в умениях анализировать, сравнивать, систематизировать музыкальный материал и приходиться к выводам, имеющим важное значение для усвоения содержания обучения.

Многогранность и полифункциональность обобщенных приемов активно прослеживается в условиях проведения интегративных музыкальных занятий. При межпредметной организации учебного процесса за счет широкого переноса приемов работы увеличивается объем усваиваемого музыкального материала. Комплексные задания, включающие эффективные формы музыкально-познавательной и практической деятельности, способствуют ускорению темпов освоения учебного репертуара. Сознательное владение обобщенными процессуальными приемами дает возможность рационально организовать познавательную деятельность студентов, повысить ее продуктивность за счет целенаправленного управления учебной работой.

Музыкально-познавательная деятельность приобретает профессионально-педагогическую направленность в процессе освоения студентами умений соотносить приемы учебной работы с моделируемыми педагогическими ситуациями. Это позволяет целенаправленно формировать у студентов представления о педагогических приемах. Сознательное и творческое трансформирование приобретенных в вузе обобщенных приемов учебной работы в «образовательно-педагогические умения» (В. В. Краевский) определяет в конечном счете индивидуальный стиль будущего учителя музыки.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются основные подходы к формированию системы обобщенных приемов учебной работы в процессе подготовки учителей музыки. Раскрываются сущность, структура и функции приемов музыкально-познавательной деятельности.



Ключевые слова: подготовка учителей музыки, обобщенные приемы учебной работы, музыкально-познавательная деятельность.

SUMMARY

The article discusses the main approaches to the formation of a system of generalized methods of educational work in the process of training music teachers. The essence, structure and functions of the methods of musical-cognitive activity are revealed.

Key words: preparation of music teachers, generalized teaching methods, musical cognitive activity

ЛИТЕРАТУРА

1. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию. – Л.: Советский композитор, 1979. – 352 с.
2. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: учебник для вузов. – М.: Издательство «Юрайт», 2019. – 246 с.
3. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 335 с.
4. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.
5. Коган Г. М. У враг мастерства. – М.: Советский композитор, 1977. – 176 с.
6. Коган Г. М. Работа пианиста. – М.: Классика-XXI, 2004. – 204 с.
7. Глузман А. В. Роль обобщенных приемов организации учебной работы на различных этапах подготовки учителя музыки // Музыкальное образование и воспитание учащейся молодежи. – Свердловск: Изд-во Свердловск. пед. ин-та, 1989. – С. 40–48.
8. Глузман А. В. Полусамостоятельная работа как начальный этап формирования творческой активности учащегося-музыканта // Искусство, наука, техника: пути сопряжения: матер к IV Всесоюз. науч.-практ. семинару. – Уфа, 1990. – С. 223–225.
9. Глузман А. В. Совершенствование самостоятельной деятельности будущих учителей музыки в процессе освоения системы обобщенных приемов учебной работы: методические рекомендации. – Ялта: ГПИА КФУ им. В. И. Вернадского, 2019. – 32 с.

О. Б. Симатова

УДК 159.922

**МОТИВАЦИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ВЫБОРА И КАРЬЕРНЫЕ
ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ
ВУЗА РАЗЛИЧНЫХ
ПОКОЛЕНЧЕСКИХ ЦИКЛОВ**

Высокая актуальность и социальная значимость проблемы мотивационной составляющей профессионального самоопределения обусловлена ее системообразующим характером и фундаментальной ролью в успешном освоении и дальнейшем осуществлении профессиональной деятельности. В контексте профессионального образования вопросы целенаправленного развития готовности к профессиональному самоопределению затрагивают, как правило, практическую составляющую, включающую освоение соответствующих компетенций. В отношении же других составляющих готовности к профессиональному самоопределению подобные вопросы практически не рассматриваются [1]. Такое положение дел приводит к формальному овладению профессией, а в дальнейшем – низкой эффективности реализации профессиональной деятельности.

В современном обществе существует целый ряд условий и факторов, препятствующих нормальному развитию профессионального самоопределения [2]. Так, в настоящее время в СМИ обсуждаются вопросы феноменов «провала квалификаций», «трудового мяса» и др. в контексте деформаций процесса профессионального самоопределения. При обращении к феномену «провала квалификаций» рассматривается широкий спектр вопросов: отсутствие необходимого образования у работников, выполняющих определенные профессиональные обязанности; несоответствие имеющейся формальной квалификации специалистов занимае-



мым рабочим местам и должностям; несоответствие уровня компетенций специалистов требованиям профессии и т. д. Термин «трудовое мясо» появился в современной России по аналогии с термином «пушечное мясо», под которым понимались люди, заведомо идущие на верную смерть в ситуациях военного времени. В ситуации современного рынка труда термином «трудовое мясо» называют людей, которые готовы выполнять любую работу за определенное вознаграждение. В подавляющем большинстве случаев это связано с тяжелой социально-экономической ситуацией в жизни этих людей, отсутствием профессионального образования, низкой квалификацией, отсутствием необходимого опыта и стажа работы, высокой конкуренцией на рынке труда, безработицей и т. д.

В современном обществе существует целый ряд условий и факторов, препятствующих нормальному развитию профессионального самоопределения [2; 3; 16]. В детерминационный спектр исследователями включаются следующие моменты: преобладание у молодежи «клипового мышления», лишаящего способности критически осмысливать информацию [4; 5]; приоритет материальных ценностей в обществе; психология типичного представителя общества потребления (стремление начать как можно быстрее и как можно больше зарабатывать, чтобы как можно больше покупать); снижение ценностного отношения к образованию и профессии как средству самореализации; менталитет современных молодых людей, желающих получить все и сразу минимальными усилиями; рассмотрение работодателями человека исключительно в качестве средства эксплуатации для получения максимальной прибыли и т. д. Исследователи также говорят о негативном воздействии специфических особенностей социализации личности в киберпространстве под влиянием и в результате использования современных информационно-коммуникативных и компьютерных технологий [7].

Очевидно, что самые разные проблемы профессионального самоопределения имеют единый системообразующий базис – совокуп-

ность побудителей, заставляющих человека определенным образом мыслить и действовать в отношении построения собственного профессионального пути [8]. Исследователи указывают на необходимость проблемно-ориентированного подхода к пониманию профессионального самоопределения, предполагающего решение проблем, связанных с эффективными карьерными и жизненными выборами и их реализацию [1; 9]. Мы полагаем, что направленное развитие адекватной профессиональной мотивации личности на всех этапах ее развития является перспективным и целесообразным направлением психолого-педагогического воздействия с целью оптимизации как профессионального, так и личностного самоопределения.

Современная стратегия профессионального образования диктует необходимость постановки вопроса о более полном, личностно и социально интегрированном результате образования [10; 11; 15]. В качестве такого интегрального результата может выступать профессиональная ментальность, которая характеризует специалиста как представителя определенного профессионального сообщества, обладающего свойственными для этого сообщества мироощущением, мышлением, поведением, системой ценностей, что делает труд данного профессионала качественно отличным от других сфер профессиональной деятельности [12]. Очевидно, что основой для развития профессиональной ментальности и многочисленных компонентов профессионального самоопределения является профессиональная мотивация, представляющая собой совокупность конкретных побуждений, обуславливающих выбор профессии и продолжительное, качественное выполнение обязанностей в ее рамках.

Период профессионального обучения можно рассматривать как важнейший этап становления профессиональной ментальности, когда у студента формируется образ профессии и актуализируются личностно значимые смыслы получения соответствующего образования. Очевидно, что все эти составляющие тесно связаны с мотивацией профессиональной деятельности, представляющей интегральную характеристику, динамически изменяющуюся в



течение всего профессионального пути личности [13; 14].

Известная теория поколений У. Штрауса и Н. Хау, описывающая повторяющиеся поколенческие циклы в истории США, указывает на существование принципиальных различий в ценностях людей разных поколений, обусловленных спецификой соответствующей ситуации в политике, экономике, технологическом развитии общества, знаковых событиях определенного социально-исторического периода [17]. В контексте настоящего исследования нам были интересны особенности, характерные для поколений X, Y и Z. В процессе теоретического анализа научной литературы выяснилось, что для представителей поколения X (1963–1983 гг.) характерны следующие общие черты: самостоятельность, готовность к переменам, индивидуализм, прагматизм, неформальность взглядов, глобальная информированность. Поколение Y (1983–2003 гг.) отличается склонностью к работе в команде, условным разделением реального и виртуального, некоторой наивностью, отсутствием веры в отдаленную перспективу. Для них чрезвычайно важно немедленное вознаграждение за проделанную работу, они не готовы начинать свой путь с самых низов и медленно расти вверх, годами ожидая продвижения по службе. Представители поколения Z (после 2001 г.) характеризуются как идеалисты, лишенные самостоятельности из-за гиперопеки родителей, для них свойственны страх перед неизвестным и незнакомым, хорошая ориентация в моделированных ситуациях при абсолютном неумении повторить то же самое на практике.

Нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого стало изучение мотивации профессионального выбора и карьерных ориентаций студентов вуза различных поколений, получающих профессию педагога. Такой выбор был нами сделан в связи с высокой социальной значимостью данной профессии, что предопределяет необходимость максимальной адекватности соответствующих мотивационных тенденций и карьерных ориентаций.

В процессе исследования использовался набор следующих психодиагностических ме-

тодик: опросник для выявления мотивов профессионального выбора (А. А. Кибереv), методика «Мотивы выбора профессии» (Р. В. Овчарова), опросник на выявление ведущих мотивов выбора профессии (Л. А. Головей), опросник карьерных ориентаций личности «Якоря карьеры» (Э. Шейн, в адаптации В. Э. Винокуровой и В. А. Чикер). В ходе математико-статистической обработки результатов исследования был использован коэффициент достоверности различий Крускала-Уоллиса. Был проведен количественный и качественно-содержательный анализ полученных результатов исследования, сделаны соответствующие обобщения и выводы.

Исследование проводилось на базе Забайкальского государственного университета (ЗабГУ). При этом для проведения исследования мы определили факультеты вуза, на которых осуществляется подготовка по различным профилям направления: 44.03.01 Педагогическое образование: психолого-педагогический факультет (ППФ) (профили: «Дошкольное образование», «Начальное образование»), историко-филологический факультет (ИФФ) (профили: «Филологическое образование», «Образование в области иностранного языка», «Историческое образование»), факультет естественных наук, математики и технологий (ФЕНМиТ) (профили: «Математическое образование», «Информатика и информационные технологии в образовании», «Географическое образование», «Биологическое образование», «Образование в области безопасности жизнедеятельности»). В исследовании приняли участие студенты разных курсов очной и заочной форм обучения, осваивающие уровень бакалавриата. Выборку составили 116 студентов, которые были разделены на 3 группы по принадлежности к соответствующим поколениям – X, Y и Z. (34, 40 и 42 человека соответственно): первую группу составили студенты очной и заочной форм обучения в возрасте от 37 до 56 лет (средний возраст составил 42,6 лет; поколение X), вторую – студенты очной и заочной форм обучения в возрасте от 36 до 26 лет (средний возраст составил 32,7 лет; поколение Y), третью – студенты обеих форм обучения в возрасте от



17 до 19 лет (средний возраст составил 17,6 лет; поколение Z). Была обеспечена сопоставимость групп по полу и социальным параметрам родительской семьи.

В результате математико-статистической обработки результатов исследования были выявлены статистически значимые различия практически во всех показателях ведущих мотивов профессионального выбора ($p < 0,01$) в трех сравниваемых группах участников. Не выявлено статистически значимых различий в показателях следующих мотивов: родительское завещание, предметный выбор, стадный выбор, а также – в показателях внутренних социально-значимых мотивов. Во всех трех группах участников выборы данных мотивационных тенденций составили сравнительно небольшой процент случаев. Статистически значимые различия были отмечены и в показателях карьерных ориентаций трех групп участников ($p \leq 0,01$). Направление и характер выявленных различий по исследуемым показателям мы оценивали посредством качественно-содержательного анализа полученных результатов.

В результате качественно-содержательного анализа результатов эмпирического исследования было выяснено, что у студентов поколения X спектр мотивов профессионального выбора составляют следующие: социально-инфраструктурный выбор – 36,4 %; ситуационно-прагматический выбор – 21,5 %; компенсаторный выбор – 18,8 %; антипрофессия – 16,8 %. На мотивы, связанные с другими ориентирами, в данной группе студентов в совокупности приходится в совокупности только 6,5 % выборов (мотивы, связанные с родительским сценарием, завещанием и династическим выбором; свободный выбор; предметный выбор; инфантильный выбор). При этом преобладающими в данной группе явились внешне положительные мотивы (68,6 %), внешне-отрицательные мотивы составили 22,6 %, а внутренние индивидуально-значимые и социально-значимые мотивы при этом составили 8,8 % выборов в совокупности. В данной группе студентов максимальное количество выборов приходится на мотивы собственного

труда (52,6 %), а мотивы самоутверждения в труде, профессионального мастерства и социальной значимости труда составили 24,5 %, 18,7 % и 4,2 % соответственно. Преобладающей карьерной ориентацией в профессиональной деятельности в данной группе выступает стабильность (72,9 %), за ней следуют интеграция стилей жизни (15,2 %), профессиональная компетентность (7,8 %) и служение (4,1 %).

Таким образом, обобщая результаты эмпирического исследования, можно заключить, что студенты поколения X делают профессиональный выбор, преимущественно ориентируясь на конкретную сложившуюся жизненную ситуацию и имеющиеся социальные возможности. Ведущей карьерной ориентацией при этом является стабильность, очевидно обусловленная потребностью в безопасности и в предсказуемости будущих жизненных событий. Данный факт, вероятно, связан с наличием у большинства студентов данной группы собственных семей, а значит, с ответственностью за благополучие близких. При этом ответы участников данной группы свидетельствуют об их преимущественной ориентации на стабильность места работы, по сравнению со стабильностью места жительства. Стремление к стабильности места работы проявляется у участников в желании иметь место работы с гарантированным окладом и социальной защищенностью, работать в организации, которая способна обеспечить стабильность на длительный период времени, длительный трудовой контракт. Профессиональная мотивация студентов данной группы преимущественно связана со стабильностью и уверенностью в будущем, стремлением к интеграции в корпоративную среду и профессиональной компетентности.

Проецируя обнаруженные мотивационные тенденции на педагогическую профессию, можно предположить, что представители поколения X смогли бы успешно ее реализовать при условии предоставления им постоянной занятости, гарантированного фиксированного оклада и возможности дополнительного обучения.



В беседе с участниками данной группы выяснилось, что первоначально профессию они выбирали, руководствуясь иными побуждениями. Большинство представителей этой группы либо получают высшее образование в рамках педагогической профессии, имея соответствующее среднее специальное образование, либо стремятся получить новую профессию, имея образование и опыт работы в других сферах. Они отмечают, что при первичном профессиональном выборе они преимущественно руководствовались родительским сценарием и династическим выбором, предметным выбором (связанным с познавательными интересами в рамках школьных предметов), указывают на влияние телевизионного и книжного факторов. Очевидно, что особенности соответствующего социально-исторического периода и его условий оказывали существенное влияние на профессиональный выбор и соответствующую мотивацию. Таким образом, первичная профессиональная мотивация студентов поколения X трансформировалась от ориентации на социальное окружение и СМИ к ориентации на жизненные обстоятельства (социально-инфраструктурный и ситуационно-прагматический выбор) и собственные приоритеты (свободный выбор).

В результате качественно-содержательного анализа результатов исследования, полученных в группе студентов поколения Y, было выяснено, что спектр их мотивов профессионального выбора существенно отличается от мотивов предыдущей группы участников. Участники исследования данного поколенческого цикла указали на следующие мотивы: компенсаторный выбор – 32,7 %; родительский сценарий – 12,5 %; династический выбор – 10,8 %; инфантильный выбор – 10,8 %; книжный фактор – 9,7 %; телевизионный фактор – 8,9 %; свободный выбор – 8,3 %. На мотивы, связанные с другими ориентирами, в данной группе студентов приходится 6,3 % (мотивы, связанные с социально-инфраструктурным, ситуационно-прагматическим, предметным выборами). При этом преобладающими в данной группе явились

внутренние индивидуально-значимые мотивы (54,6 %), внешние отрицательные мотивы составили 21,2 %, на внешние положительные мотивы пришлось 9,6 % выборов, а внутренние социально-значимые мотивы при этом составили 7,8 % выборов. В данной группе студентов максимальное количество выборов приходится на мотивы социальной значимости труда (64,6 %), а мотивы собственного труда, самоутверждения в труде и профессионального мастерства составили 16,5 %, 12,7 % и 6,2 % соответственно. Преобладающими карьерными ориентациями в профессиональной деятельности в данной группе выступает менеджмент (56,7 %) и интеграция стилей жизни (30,2 %), а далее следуют предпринимательство (9,8 %) и вызов (3,3 %).

Таким образом, результаты исследования демонстрируют, что студенты поколения Y в ситуации профессионального выбора ориентируются в основном на возможности приобрести в профессии то, чего, по их мнению, им не хватает («...профессия делает меня смелым, уверенным в себе...»); «я стану..., чтобы чувствовать себя защищенным, чтобы меня уважали ...» и т. д.). Кроме этого, участники данной группы в профессиональном выборе ориентированы на ближайшее окружение (родителей) и собственные инфантильные потребности («... мне не охота вообще ничего делать...»; «... я мало задумывался над выбором профессии...»). Ведущая карьерная ориентация, очевидно, обусловлена стремлением занять определенную должность, дающую возможность управления различными сторонами профессиональной деятельности. Данный факт вполне согласуется с поколенческими чертами данной группы студентов – стремлением работать в команде и не готовностью начинать свой профессиональный путь с самой низкой должности, медленно продвигаясь по карьерной лестнице. Другой важной ориентацией для представителей данной группы выступает интеграция стилей жизни, подразумевающая стремление к балансу самых разных сторон собственной жизни (семья, работа, саморазвитие и т. д.).



Процедура обнаруженные мотивационные тенденции на педагогическую профессию, можно предположить, что представители поколения Y могут успешно ее реализовывать при условии быстрого получения денежного вознаграждения за проделанную работу (за дополнительную активность – дополнительное вознаграждение), достаточно быстрого профессионального роста, оптимизации рабочего процесса (с внедрением новых технологий), личного развития.

Анализ результатов эмпирического исследования, полученных в группе студентов поколения Z, показал, что их мотивы профессионального выбора сосредоточены преимущественно в следующих группах: инфантильный выбор – 37,6 %; антипрофессия – 20,5 %; свободный выбор – 18,8 %; консультационный выбор – 7,8 %; социально-инфраструктурный выбор – 6,7 %; ситуационно-прагматический – 3,8 %; телевизионный фактор – 2,7 %. На мотивы, связанные с другими ориентирами, в данной группе студентов приходится лишь 2,1 % выборов (мотивы, связанные с социально-инфраструктурным, ситуационно-прагматическим, предметным выборами). При этом преобладающими в данной группе явились внешние отрицательные мотивы (48,6 %), внешние положительные мотивы составили 35,2 % выборов, на внутренние индивидуально значимые мотивы пришлось 9,6 % выборов, а внутренние социально значимые мотивы при этом составили 6,6 % выборов. В данной группе студентов максимальное количество выборов приходится на мотивы самоутверждения в труде (62,2 %), а мотивы профессионального мастерства, собственного труда и социальной значимости труда составили 22,3 %, 10,4 % и 5,1 % соответственно. Преобладающими карьерными ориентациями в профессиональной деятельности в данной группе выступает автономия (59,4 %) и вызов (29,4 %), а далее следуют стабильность (8,9 %) и интеграция стилей жизни (2,3 %).

Таким образом, результаты исследования демонстрируют, что студенты поколения Z в ситуации профессионального выбора руководствуются нежеланием принимать на себя от-

ветственность за профессиональный выбор и дальнейшее профессиональное развитие, а также – возможностями приобрести в профессии то, чего, по их мнению, им не хватает («я стану...», чтобы чувствовать себя защищенным, чтобы меня уважали ...» и т. д.). Преобладание в структуре мотивов участников группы инфантильного выбора согласуется с описанными условиями их развития. Исследователи указывают на преобладание в современном обществе детоцентристских семей и гиперпекающий стиль семейного воспитания [6]. Кроме этого, в данной группе участников имеет место достаточно высокий процент свободного выбора профессии, свидетельствующего о соответствующих возможностях. В группе студентов поколения Z впервые в исследовании встретился консультационный выбор, что может свидетельствовать об эффективности профориентационной деятельности в отношении развития готовности к профессиональному самоопределению у современных молодых людей. Необходимо отметить сохранение определенного влияния на профессиональный выбор участников данной группы телевизионного и книжного факторов. Обращает на себя внимание преобладание в структуре мотивации студентов этой группы внешних отрицательных мотивов, что свидетельствует о высокой потребности в защищенности и стремлении «спрятаться» за профессию от возможных негативных жизненных событий («эта профессия является престижной», «эта профессия единственно возможная в сложившихся жизненных обстоятельствах» и т. д.). Большинство выборов студенты данной группы сделали в пользу мотива самоутверждения в труде, что может говорить о стремлении к удовлетворению потребности в самоуважении и соответствующей психологической компенсации. Ведущими карьерными ориентациями при этом выступают автономия, очевидно, обусловленная стремлением к освобождению от организационных правил и каких-либо ограничений. Данный факт вполне согласуется с поколенческими чертами данной группы студентов – стремлением к жизни «в движении», высокой адаптивности к изменяющимся ус-



ловиям жизни и технологиям. Среди студентов данной группы в незначительном количестве случаев выявлена также ориентация на стабильность, свидетельствующая о потребности в безопасности и предсказуемости жизненных событий.

Проецируя обнаруженные мотивационные тенденции на педагогическую профессию, можно предположить, что представители поколения Z могут успешно ее реализовывать при отсутствии жесткого контроля регламентации профессиональной деятельности, наличии возможностей для свободного развития и раскрытия собственного личностного потенциала.

Результаты исследования позволяют сделать следующие обобщения и выводы:

1. Под влиянием постоянно изменяющихся социально-экономических условий существуют негативные тенденции в трансформации профессиональной мотивации и карьерных ориентаций. Результаты исследования свидетельствуют о том, что постепенно профессия все меньше и меньше воспринимается как область приложения потенциалов и усилий человека, как продолжение личности и важнейшая ее часть. Можно констатировать, что страдает важнейшая психологическая характеристика профессии – включение ее в Я-концепцию личности.

2. Преобладающими у современных молодых людей становятся внешние отрицательные мотивы и компенсационные мотивы самоутверждения в труде, которые в итоге способствуют стагнации и блоку профессионального и личностного развития.

3. В условиях жесткой конкуренции карьерные ориентации молодых людей способствуют усилению социальной изоляции и еще большему обострению соперничества в самых разных сферах жизни. Наряду с целым рядом других негативных явлений в области профессиональной деятельности, это, безусловно, способствует превращению профессии из средства самореализации и развития личности исключительно в средство получения материальных благ. Возможно, поэтому сегодня становится все более проблематичным

найти настоящего профессионала, владеющего не только необходимыми компетенциями, но и обладающего соответствующей профессиональной ментальностью. Особенно это становится актуальным в отношении профессий типа «Человек-Человек», и еще больше – профессий, призванных обучать, воспитывать, развивать новые поколения [16].

Результаты исследования позволяют определить перспективное направление развития профессионального образования с учетом необходимости направленного формирования соответствующих ценностных ориентаций, мотивационных тенденций, мышления и самосознания, составляющих профессиональную ментальность будущих профессионалов.

АННОТАЦИЯ

Автором представляется анализ результатов эмпирического исследования мотивации профессионального выбора и карьерных ориентаций студентов вуза, принадлежащих к различным поколенческим циклам. Полученные результаты свидетельствуют о соответствующих статистически значимых различиях мотивационной составляющей профессионального выбора и карьерных ориентаций в различных поколениях студентов педагогического направления подготовки. Это позволяет утверждать, что значимой составляющей учебно-профессиональной деятельности студентов должно выступать направленное формирование адекватной профессиональной мотивации и соответствующих карьерных ориентаций с учетом принадлежности студентов к определенному поколенческому циклу.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; готовность к профессиональному самоопределению; теория поколений; поколенческие циклы; профессиональная мотивация; внешняя и внутренняя мотивация; карьерные ориентации.

SUMMARY

The author presents an analysis of the results of an empirical research of the motivation for professional choice and career orientations of university students belonging to various generational cycles. The results obtained indicate the corresponding statistically significant differences in



the motivational component of professional choice and career orientations in different generations of students of pedagogical training. This suggests that a significant component of the educational and professional activities of students should be the directed formation of adequate professional motivation and appropriate career orientations, taking into account students belonging to a certain generational cycle.

Key words: Professional self-determination; readiness for professional self-determination; generation theory; generational cycles; professional motivation; external and internal motivation; career orientations.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ашихмина Т. В. Методы обучения студентов, обладающих клиповым мышлением // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 17. – С. 706–710.
2. Бугакова Н. Ю., Карелина Е. А., Кирова И. В. «Клиповое мышление» как вызов образовательной системе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования). – Калининград: Изд-во БГАРФ, 2018. – № 3 (45). – С. 7–11.
3. Глузман А. В., Глузман А. А. Технология профессионально-педагогической подготовки студентов университета: системный подход // Гуманитарные науки. – 2019. – № 1 (45). – С. 43–56.
4. Григорьева Н. В., Мокрецова Л. А., Швец Н. А. Профессиональная компетентность будущих специалистов: анализ уровня сформированности // Вестник Костромского государственного университета: научно-методический журнал. Серия Педагогика. Психология. Социокинетика. – Кострома, 2017. – № 3. – С. 122–126.
5. Дубровина И. В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. – М.: МПСУ, 2014. – 455 с.
6. Желуднова Л. Г., Посысов Н. Н. Современная семья: мишени психотерапевтического воздействия // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 223–226.
7. Иванова Т. Ю. Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 3. – С. 119–135.
8. Капустин С. А. Влияние гиперопеки (сверхтребовательности) на возникновение супружеских проблем // Национальный психологический журнал / National Psychological Journal. – 2016. – № 1 (21). – С. 62–69.
9. Колесников В. Н., Румянцева А. В. Психологическое благополучие студентов // Мир педагогики и психологии. – 2016. – № 4. – С. 77–86.
10. Коржова Е. Ю., Артемьева В. А., Веселова Е. К., Дворецкая М. Я. Жизненные ориентации современных студентов (на примере будущих психологов) // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования). – Калининград: Изд-во БГАРФ. – 2018. – № 3 (45). – С. 18–23.
11. Левицкая И. А. Профессиональное самоопределение как социокультурный процесс // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 2 (58). – Т. 2. – С. 136–140.
12. Лимонова О. О. Мотивация студентов высшей школы к учебной деятельности // Гуманитарные науки. – 2019. – № 1 (45). – С. 22–26.
13. Молокова О. А. Прогностическая модель адаптированности студентов в новой образовательной среде с позиций личностно-центрированного подхода // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». – 2017. – Т. 22. – С. 55–65.
14. Пахальян В. Э. Психолого-педагогическое прогнозирование и психопрофилактика в работе педагога-психолога в контексте требований ФГОС и стандартов профессиональной деятельности // Вестник практической психологии образования. – 2017. – Т. 14. – № 1. – С. 26–36.
15. Симатова О. Б. Особенности некоторых компонентов профессиональной ментальности будущих педагогов и психологов // ИЗВЕСТИЯ Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-



педагогические науки (теория и методика профессионального образования). Калининград: Изд-во БГАРФ. – 2018. – № 3 (45). – С. 89–96.

16. Тесленко А. Н., Тамарская Н. В. Социализация молодежи в условиях постиндустриального урбанизированного общества // ИЗВЕСТИЯ Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования). – Калининград: Изд-во БГАРФ. – 2018. – № 3 (45). – С. 31–35.

17. Шамис Е., Никонов Е. Теория поколений. Необыкновенный Икс. – Саратов: Synergy Book, 2020. –192 с.



**С. И. Иванова, М. Н. Иванова,
И. А. Иванов, С. П. Грушевский**

УДК 378.147:511

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ТЕОРИИ ЧИСЕЛ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

В настоящее время вопросы шифрования-дешифрования информации приобрели особое значение, хотя возникли достаточно давно [2; 9]. Различные аспекты методов шифрования информации представлены в достаточно большом количестве исследований в области криптографии [1; 2; 6]. В последнее время появились новые направления в криптографии, например, сложностная криптография [3], инкрементальная криптография [9] и т. д.

Специалист в области криптографии должен обладать высоким уровнем математиче-

ской культуры в области теории чисел [5; 7] – это, как правило, основа систематических курсов по криптографии [4; 8] для студентов вузов.

Очевидно, что качество подготовки специалистов по информационной безопасности связано с умением решать задачи по криптографии, при этом формировать это умение надо как можно раньше и лучше со школьной скамьи. Это направление реализуется в России с 1991 г. в форме межрегиональной олимпиады школьников (9–11 классы) по математике и криптографии [10; 11; 12; 13; 14]. «Основными целями и задачами Олимпиады являются выявление и развитие творческих способностей, интереса к научной деятельности, создание условий для интеллектуального развития, поддержки одаренных детей, в том числе содействие им в профессиональной ориентации и продолжении образования» [10]. Сайт олимпиады по математике и криптографии содержит материалы для подготовки к олимпиаде: приведен список литературы для подготовки к олимпиаде, предоставлена возможность дистанционной подготовки к различным этапам олимпиады, приведены методические материалы для подготовки к олимпиаде [12; 13].

При решении олимпиадных задач по криптографии используется математический аппарат (некоторые понятия объектов, их свойства), который, как правило, редко используется в основной школе. Примером такого понятия является понятие *сравнения по модулю* и его свойства.

Определение 1. Число $a \in Q$ сравнимо с числом $b \in Q$ (a, b – целые числа) по модулю $m \in N$ (т. е. $a \equiv b \pmod{m}$), если $(a - b) : m$.

Из данного определения вытекает ряд свойств сравнений по модулю m , доказываемых по определению. Характер рассуждений при решении задач олимпиад часто соответствует характеру рассуждений, используемых при доказательстве свойств сравнений по модулю m . Примеры приведены ниже.

Свойства:

Если $a \equiv b \pmod{m}$ и $c \equiv d \pmod{m}$,



то $(a + c) \equiv (b + d) \pmod{m}$, (здесь и в дальнейшем a, b, c, d – целые числа, m – натуральное).

Доказательство. По определению $(a - b) \div m$, $(c - d) \div m$, значит, $((a - b) + (c - d)) \div m$, т. е. $(a + c) - (b + d) \div m$.

Тогда $(a + c) \equiv (b + d) \pmod{m}$.

2. Если $a \equiv b \pmod{m}$, то $ac \equiv bc \pmod{m}$.

Доказательство. По определению $(a - b) \div m$, значит $((a - b)c) \div m$, тогда $(ac - bc) \div m$, т. е. $ac \equiv bc \pmod{m}$.

3. Если $a \equiv b \pmod{m}$, то для $n \in \mathbb{N}$ $a^n \equiv b^n \pmod{m}$.

Доказательство. По определению $(a - b) \div m$, $a^n - b^n \div (a - b)$, тогда $a^n - b^n \div m$, т. е. $a^n \equiv b^n \pmod{m}$.

4. Если $a \equiv b \pmod{m}, b \equiv c \pmod{m}$, то $a \equiv c \pmod{m}$.

Доказательство. По определению $(a - b) \div m$, $(b - c) \div m$, Тогда $((a - b) + (b - c)) \div m$, т. е. $(a - c) \div m$, значит, $a \equiv c \pmod{m}$.

5. $(m - 1)a \equiv -a \pmod{m}$.

Доказательство. $(m - 1)a - (-a) = ma \div m$ т. е. $(m - 1)a \equiv -a \pmod{m}$.

При решении задач часто применяется следующая лемма.

Лемма 1. Для любого $x \in \mathbb{N}$ верно: если $x \div 3$, то $x^2 \equiv 0 \pmod{3}$, иначе $x^2 \equiv 1 \pmod{3}$.

Доказательство. Верно, если $x \div 3$, то $x^2 \div 3$, т. е. $x^2 \equiv 0 \pmod{3}$. Иначе применяем метод анализа остатков. Данный метод заключается в переборе остатков по заданному модулю и рассмотрении каждого из случаев. Если $x \equiv 1 \pmod{3}$, то по свойству 3 $x^2 \equiv 1 \pmod{3}$. Если, $x \equiv 2 \pmod{3}$ то по свойству 3 $x^2 \equiv 2^2 \pmod{3}$, т. е. $x^2 \equiv 4 \pmod{3}$, а $4 \equiv 1 \pmod{3}$, значит $x^2 \equiv 1 \pmod{3}$ (по свойству 4).

Рассмотрим *примеры* решения избранных задач олимпиады по математике и криптографии для школьников 2018–2019 учебного года (автор решений – победитель олимпиады *Иванова С. И.* [14]).

1) *Задачи на сравнения.*

Задача 1. Для шифрования слова из пяти букв каждая его буква заменяется на число согласно таблице. Полученный набор чисел $(x_0, x_1, x_2, x_3, x_4)$ затем преобразуется в набор

$(y_0, y_1, y_2, y_3, y_4)$ по следующему правилу.

Сначала вычисляем вспомогательные числа $\bar{y}_0, \bar{y}_1, \bar{y}_2, \bar{y}_3, \bar{y}_4$ по формулам

$$\bar{y}_0 = 2^0 \cdot x_0 + 2^4 \cdot x_1 + 2^3 \cdot x_2 + 2^2 \cdot x_3 + 2^1 \cdot x_4,$$

$$\bar{y}_k = (2^k \cdot x_0 + 2^{k+1} \cdot x_1 + \dots + 2^0 \cdot x_k)$$

$$+ (2^4 \cdot x_{k+1} + 2^3 \cdot x_{k+2} + \dots + 2^{k+1} \cdot x_4), k = 1, 2, 3.$$

$$\bar{y}_4 = 2^4 \cdot x_0 + 2^3 \cdot x_1 + 2^2 \cdot x_2 + 2^1 \cdot x_3 + 2^0 \cdot x_4.$$

Далее полагаем равным остатку от деления числа \bar{y}_k на 32. Расшифруйте исходное слово, если $(y_0, y_1, y_2, y_3, y_4) = (11, 27, 2, 16, 0)$.

0	А	16	Р
1	Б	17	С
2	В	18	Т
3	Г	19	У
4	Д	20	Ф
5	Е Ё	21	Х
6	Ж	22	Ц
7	З	23	Ч
8	И	24	Ш
9	Й	25	Щ
10	К	26	Ъ
11	Л	27	Ы
12	М	28	Ь
13	Н	29	Э
14	О	30	Ю
15	П	31	Я

Решение. Для решения данной задачи необходимо найти закономерность. Выпишем $\bar{y}_0, \bar{y}_1, \bar{y}_2, \bar{y}_3, \bar{y}_4$ в явном виде.

$$\bar{y}_0 = x_0 + 16x_1 + 8x_2 + 4x_3 + 2x_4$$

$$\bar{y}_1 = 2x_0 + x_1 + 16x_2 + 8x_3 + 4x_4$$

$$\bar{y}_2 = 8x_0 + 4x_1 + 2x_2 + x_3 + 16x_4$$

$$\bar{y}_4 = 16x_0 + 8x_1 + 4x_2 + 2x_3 + x_4$$

Заменим уравнения на сравнения (ведь

$$y_k \equiv \bar{y}_k \pmod{32}).$$

$$y_0 \equiv x_0 + 16x_1 + 8x_2 + 4x_3 + 2x_4 \pmod{32}$$

$$y_1 \equiv 2x_0 + x_1 + 16x_2 + 8x_3 + 4x_4 \pmod{32}$$

$$y_2 \equiv 4x_0 + 2x_1 + x_2 + 16x_3 + x_4 \pmod{32}$$

$$y_3 \equiv 8x_0 + 4x_1 + 2x_2 + x_3 + 16x_4 \pmod{32}$$

$$y_4 \equiv 16x_0 + 8x_1 + 4x_2 + 2x_3 + x_4 \pmod{32}.$$

Получаем систему из пяти сравнений по модулю 32 с пятью неизвестными. Решениями данной системы будут числа, с которыми сравнимы x_0, x_1, x_2, x_3, x_4 по модулю 32. По свойству 1 сравнений данную систему можно решать методом сложения сравнений и домножения сравнений на целое число (свойство).



2). Заметим, что если умножить первое сравнение в системе на 2 и вычесть второе, получим:

$$2y_0 - y_1 \equiv 31x_1 \pmod{32}.$$

Аналогично:

$$2y_1 - y_2 \equiv 31x_2 \pmod{32}$$

$$2y_2 - y_3 \equiv 31x_3 \pmod{32}$$

$$2y_3 - y_4 \equiv 31x_4 \pmod{32}$$

$$2y_4 - y_0 \equiv 31x_0 \pmod{32}.$$

По свойству 5 сравнений $31x_1 \equiv -x_1 \pmod{32}$.

Подставляя y_0, y_1, y_2, y_3, y_4 из условия задачи:

$$-5 \equiv -x_1 \pmod{32}$$

$$52 \equiv -x_2 \pmod{32}$$

$$-12 \equiv -x_3 \pmod{32}$$

$$32 \equiv -x_4 \pmod{32}$$

$$-11 \equiv -x_0 \pmod{32}.$$

Т. к. $\{x_0, x_1, x_2, x_3, x_4\} \in [0; 31]$ и являются целыми неотрицательными числами, то система сравнений принимает вид:

$$x_1 = 5$$

$$20 \equiv -x_2 \pmod{32}$$

$$x_3 = 12$$

$$x_4 = 0$$

$$x_0 = 11.$$

Осталось решить сравнение $20 \equiv -x_2 \pmod{32}$. Домножим обе части на -1 (по свойству 2), получим $-20 \equiv x_2 \pmod{32}$, тогда по свойству 5 $-20 \equiv 12 \pmod{32}$, т.е. $x_2 = 12$. Тогда $x_0 = 11, x_1 = 5, x_2 = 12, x_3 = 12, x_4 = 0$.

Восстанавливаем искомое слово по таблице: ЛЕММА. Ответ: ЛЕММА.

Аналогичным методом (методом сравнений по модулю) решается следующая задача.

Задача 2. В Крипто-Вегасе на табло игрового автомата отображаются два натуральных числа $x_0 = 5$ и $y_0 = 201$. При нажатии кнопки первое из этих чисел заменяется на $x_1 = r_{11}(a \cdot x_0 + b)$, где a и b – некоторые неизвестные натуральные числа, а второе число заменяется на $y_1 = r_{2017}(y_0 + 523)$.

Здесь $r_k(m)$ – остаток от деления натурального числа m на k . Нажав кнопку

еще раз, получим (по таким же формулам) числа $x_2 = r_{11}(a \cdot x_1 + b)$ и $y_2 = r_{2017}(y_1 + 523)$ и так далее. Игрок получает приз, если при очередном нажатии на табло загорятся числа $x_n = 4$ и $y_n = 1993$. Определите:

а) какие из следующих четырех последовательностей

(1): (2, 5, 4, 7, 1), (2): (6, 9, 7, 1, 3),

(3): (7, 10, 9, 2, 8), (4): (1, 0, 8, 8, 7)

при надлежащем выборе a и b в вышеуказанных фиксированных x_0, y_0 могли бы совпасть с последовательностью (x_1, \dots, x_5) полученной на этом игровом автомате?

б) может ли игрок получить приз, если (x_1, \dots, x_5) – одна из (реализуемых) последовательностей из пункта а)?

Решение.

а) Формула для x_n имеет вид

$x_n = r_{11}(a \cdot x_{n-1} + b)$, т.е. x_n однозначно определяется для любого $n = 1, 2, \dots$. Т.е., если в какой-то момент $x_k = c$, а $x_{k+1} = d$, то, в дальнейшем, если $x_m = c$, то $x_{m+1} = d$. По этой причине последовательности № 1 и № 4 не подходят: для № 1: $5 \rightarrow 2 \rightarrow 5 \rightarrow 4 \rightarrow 7 \rightarrow 1$, для № 4: $5 \rightarrow 1 \rightarrow 0 \rightarrow 8 \rightarrow 8 \rightarrow 7$.

Рассмотрим, могла ли получиться последовательность № 2. Для этого запишем систему сравнений по модулю и попытаемся найти ее решение. Если решение есть (т.е. если можно найти какие-нибудь a, b , удовлетворяющие системе), то данная последовательность реализуется. Получаем:

$$5a + b \equiv 6 \pmod{11}$$

$$6a + b \equiv 9 \pmod{11}$$

$$9a + b \equiv 7 \pmod{11}$$

$$7a + b \equiv 1 \pmod{11}$$

$$a + b \equiv 3 \pmod{11}.$$

Из сравнений 1 и 2 по свойству 1 получаем: $a \equiv 3 \pmod{11}$. Из сравнения 5: $3 + b \equiv 3 \pmod{11}$, тогда $b \equiv 0 \pmod{11}$. Подставим найденные a и b в систему. Получим, что первое сравнение неверно, значит, у данной системы нет решений, т.е. последовательность № 2 не реализуется. Напишем такую же систему для последовательности № 3.

$$5a + b \equiv 7 \pmod{11}$$

$$7a + b \equiv 10 \pmod{11}$$



$$10a + b \equiv 9 \pmod{11}$$

$$9a + b \equiv 2 \pmod{11}$$

$$2a + b \equiv 8 \pmod{11}.$$

Вычтем из третьего сравнения четвертое (по свойству 1), получим, что $a \equiv 7 \pmod{11}$. Подставим a в первое уравнение, получаем: $35 + b \equiv 7 \pmod{11}$. Тогда $(2 + b7) \equiv \pmod{11}$, т. е. $b \equiv 5 \pmod{11}$. Подставив найденные a и b в исходную систему убеждаемся, что они подходят, т. е., например, при $a = 7$ и $b = 5$ последовательность № 3 реализуется.

b) Рассмотрим последовательность № 3. С учетом найденных выше a и b (имеется в виду, определены остатки от деления чисел a и b на 11) продолжим последовательность x_n :

$$x_6 = r_{11}(8a + b) = r_{11}(8 \cdot 7 + 5) = 6$$

$$x_7 = r_{11}(6a + b) = r_{11}(6 \cdot 7 + 5) = 3$$

$$x_8 = r_{11}(3a + b) = r_{11}(3 \cdot 7 + 5) = 4$$

$$x_{10} = r_{11}(0a + b) = r_{11}(0 \cdot 7 + 5) = 5 = x_0.$$

Таким образом, у рассматриваемой последовательности x_n длина периода равна 10, то есть $x_n = x_{r_{10}(n)}$. Далее, рассмотрим период последовательности y_n : $y_n = r_{2017}(y_0 + 523n)$. Требуется, чтобы выполнялось $x_n = 4$, $y_n = 1993$. Далее $x_n = 4$ при $n = 10k + 8$, где k – целое неотрицательное число. Тогда $y_{10k+8} = r_{2017}(y_0 + 523(10k + 8)) \equiv 1993 \pmod{2017}$. $201 + 5230k + 523 \cdot 8 \equiv 1993 \pmod{2017}$. У данного сравнения существует решение, а значит, игрок может получить приз.

2) Задачи на использование леммы 1.

Задача 3. Известно, что оба числа p и $p^{2018} + 800$ простые. Докажите, что число тоже $p^4 + 8$ простое.

Решение. Рассмотрим два случая: p делится на 3 и p не делится на 3.

1. p не делится на 3. Тогда в соответствии с леммой 1 $p^2 \equiv 1 \pmod{3}$. Значит, $p^{2018} + 800 = (p^2)^{1009} + 800 \equiv 1^{1009} + 800 \pmod{3}$, $p^{2018} + 800 \equiv 1 + 2 \pmod{3}$, т. е. $p^{2018} + 800$ делится на 3, при этом это так как число больше 800, значит, $p^{2018} + 800$ – простое число, большее 3, и делящееся на 3. Противоречие. Тогда этот вариант невозможен. Значит, p делится на 3. Так как p – простое, то $p = 3$. Тогда $p^4 + 8 = 3^4 + 8 = 89$ – простое, что и требовалось доказать.

Задача 4. Для подтверждения переводимой в банк суммы братья A и B используют «кольцевую подпись», которая не позволяет определить, кто именно из них совершил перевод. Брат A имеет свой открытый ключ и $e_A = 5$ некий секрет, позволяющий для любого натурального y ($y \leq 90$) находить x_A такое, что $y = r_{91}(x_A^{e_A})$. Здесь $r_k(m)$ – остаток от деления натурального числа m на k . (У брата B есть свой секрет и свой ключ $e_B = 25$). Тогда брат A для подписи суммы M случайно выбирает натуральные числа x_B и v , не превосходящие 100, вычисляет $y_B = r_{91}(x_B^{e_B})$ находит y_A из уравнения:

$$r_{101}(M(y_A + M(y_B + v)) - v^3) = 0. (*)$$

Используя свой секрет, брат A находит величину x_A такой, что $y_A = r_{91}(x_A^{e_A})$. Тогда тройка чисел (x_A, x_B, v) будет подтверждением факта перевода данной суммы M . В банке корректность подтверждения проверяют подстановкой $y_A = r_{91}(x_A^{e_A})$, $y_B = r_{91}(x_B^{e_B})$ и v в уравнение (*). Например, $(1, 90, 46)$ корректное подтверждение суммы 46. Постройте хотя бы одно корректное подтверждение суммы $M = 69$.

Решение. В условии задачи дано сравнение по модулю 101, для которого нужно найти хотя бы одно решение. $M(y_A + M(y_B + v)) - v^3 \equiv 0 \pmod{101}$.

Первая мысль, возникающая при решении данной задачи:

$y_B = r_{91}(x_B^{e_B})$, $e_B = 25$. Какое натуральное x_B можно возвести в 25-ую степень? Только $x_B = 1$. Тогда $y_B = 1$. Подставим его в уравнение:

$$M(y_A + M(1 + v)) - v^3 \equiv 0 \pmod{101}$$

Раскроем скобки: $M y_A + M^2 + M^2 v - v^3 \equiv 0 \pmod{101}$. Вынесем общие множители, сгруппируем: $M(y_A + M) + v(M^2 - v^2) \equiv 0 \pmod{101}$. Возьмем $v = M$, тогда: $M(y_A + M) \equiv 0 \pmod{101}$. Будем искать такое y_A , что $y_A + M \equiv 0 \pmod{101}$.

Подставим M : $y_A + 69 \equiv 101 \pmod{101}$, тогда $y_A \equiv 32 \pmod{101}$. $y_A = r_{91}(x_A^5)$, тогда возьмем $y_A = 32$, значит $x_A^5 \equiv 32 \pmod{91}$. Возьмем $x_A = 2$. Таким образом, искомое подтверждение $(2, 1, 69)$. *Ответ:* $(2, 1, 69)$.

3) Задачи на частотный анализ.



Часто задачи по криптографии (а именно, задачи на шифрование-дешифрование) решаются с помощью поиска символа с наибольшей частотой появления в тексте (метод частотного анализа). Рассмотрим пример.

Задача 5. Для шифрования сообщения на русском языке, знаки препинания в котором опущены, а слова отделены друг от друга знаком «пробела» (-), используется двухблочный шифратор. Первый блок шифратора заменяет буквы сообщения и пробелы (-) на числа в соответствии с таблицей, построенной на основе ключевого слова. Сначала записывается ключевое слово, потом знак пробела (-), потом остальной алфавит в естественном порядке за исключением букв, входящих в ключевое слово (при этом считается, что E=Ë). Второй блок получает на входе числа из первого блока и осуществляет усложнение шифрованного сообщения по следующему правилу. Первое число он оставляет без изменений, а к каждому следующему прибавляет число, равное произведению числа 33 и остатка от деления на три предыдущего числа. Прочитайте сообщение, зашифрованное этим шифратором на ключе, если известно, что в сообщении встречается слово «здесь»: 30 5 84 6 16 51 10 42 5 72 19 51 14 66 11 66 5 95 70 65 72 4 38 86 66 17 83 94 49 39 17 84 6 17 84 24 29 97 39 11 74 75 4 62 72 1 37 42 6 14 84 25 47 78 6 4 42 20 94.

Решение. Для начала следует разобраться в математической модели шифрования, предлагаемой в условии задачи. Пусть a_n – числа, полученные после применения первого блока шифратора, b_n – числа, полученные после применения второго блока шифратора (т. е. те, что даны в условии задачи). Тогда $b_n = a_n + r_3(a_{n-1}) \cdot 33$ а $a_n \leq 32$, и, далее, $a_n = r_{33}(b_n)$. Вычислим по данным b_n и a_n .

30 5 18 6 16 18 10 9 5 6 19 18 14 0 11 0 5 29 4 32 6 4 5 20 0 17 17 28 16 6 17 18 6 17 18 24 29 31 6 11 8 9 4 29 6 1 4 9 6 14 18 25 14 12 6 4 9 20 28.

Теперь применим указанный выше метод – по частоте встречаемости чисел определить какой-нибудь символ. По условию, в данном сообщении есть пробелы между словами. Ес-

ли рассмотреть наиболее часто встречающиеся числа (это 5, 6, 18), то можно определить, какое из этих чисел обозначает пробел. 5 и 18 не подходят, т.к. тогда получаются слишком длинные слова. Значит 6 – это пробел. Теперь рассмотрим все слова длины 5 (по условию известно, что в сообщении есть слово “здесь”): “16 18 10 9 5”, “17 18 24 29 31”, “11 8 9 4 29”, “14 18 25 14 12”. Последний вариант не подходит, т.к. в этом слове есть 2 одинаковые буквы (дважды встречается 14), а в слове “здесь” все буквы различны. Буква “д” раньше, чем буква “з” по алфавиту (а если “з” входит в ключ, то код “з” меньше 6), следовательно, слова 1, 2 также не подходят. Таким образом, единственный вариант для слова “здесь” – 11 8 9 4 29.

Заменим то, что уже знаем: 30 5 18 - 16 18 10 E 5 - 19 18 14 0 3 0 5 Ъ С 32 - С 5 20 0 17 17 28 16 - 17 18 - 17 18 24 Ъ 31 - ЗДЕСЬ - 1 С E - 14 18 25 14 12 - С E 20 28. По слову 1СE можно определить, что В - 1.

Так как Ъ – 29, то Э – 30, Ю – 31, Я – 32. Получаем:

Э 5 18 - 16 18 10 E 5 - 19 18 14 0 3 0 5 Ъ С Я - С 5 20 0 17 17 28 16 - 17 18 - 17 18 24 Ъ Ю - ЗДЕСЬ - ВСЕ - 14 18 25 14 12 - С E 20 28.

По слову Э 5 18 получаем, что Т – 5, О – 18. Заменяем:

ЭТО- 16 О 10 E Т - 19 О 14 0 3 0 Т Ъ С Я - С Т 20 0 17 17 28 16 - 17 О - 17 О 24 Ъ Ю - ЗДЕСЬ - ВСЕ - 14 О 25 14 12 - С E 20 28.

Слово 17 О – не ТО, не ПО, значит НО. Тогда Н – 17.

ЭТО- 16 О 10 E Т - 19 О 14 0 3 0 Т Ъ С Я - С Т 20 0 Н Н 28 16 - НО - Н О 24 Ъ Ю - ЗДЕСЬ - ВСЕ - 14 О 25 14 12 - С E 20 28.

По слову НО 24 ЪЮ получаем, что 24 – Ч. ЭТО- 16 О 10 E Т - 19 О 14 0 3 0 Т Ъ С Я - С Т 20 0 Н Н 28 16 - НО - НОЧЬЮ - ЗДЕСЬ - ВСЕ - 14 О 25 14 12 - С E 20 28.

0 также часто встречается, при этом это не О, значит, это – А.

ЭТО- 16 О 10 E Т - 19 О 14 А 3 А Т Ъ С Я - С Т 20 А Н Н 28 16 - НО - НОЧЬЮ - ЗДЕСЬ - ВСЕ - 14 О 25 14 12 - С E 20 28

Слово 16 О 10 EТ – МОЖЕТ, т. е. М – 16, Ж – 10.



ЭТО- МОЖЕТ - 19 О 14 А 3 А Т Ь С Я -
С Т 20 А Н Н 28 М - НО - НОЧЬЮ - ЗДЕСЬ -
ВСЕ - 14 О 25 14 12 - С Е 20 28.

Далее, СТ 20 АНН 28 М – СТРАННЫМ,
19 О 14 А 3 А Т Ь С Я – ПОКАЗАТЬСЯ, т. е.

ЭТО - МОЖЕТ - ПОКАЗАТЬСЯ -
СТРАННЫМ - НО - НОЧЬЮ - ЗДЕСЬ - ВСЕ -
14 О 25 14 12 - СЕРЫ.

Пользуясь тем, что шифрование букв про-
исходит *почти* последовательно (исключение
составляют буквы, входящие в ключ). Тогда
25 – Ш, 14 – К.

ЭТО - МОЖЕТ - ПОКАЗАТЬСЯ -
СТРАННЫМ - НО - НОЧЬЮ - ЗДЕСЬ - ВСЕ -
КОШК 12 - СЕРЫ, значит, 12 – И. Таким
образом, искомая фраза:

ЭТО - МОЖЕТ - ПОКАЗАТЬСЯ -
СТРАННЫМ - НО - НОЧЬЮ - ЗДЕСЬ - ВСЕ -
КОШКИ - СЕРЫ.

Ответ: ЭТО МОЖЕТ ПОКАЗАТЬСЯ
СТРАННЫМ НО НОЧЬЮ ЗДЕСЬ ВСЕ
КОШКИ СЕРЫ.

Рассмотренные задачи дают, как показы-
вает анализ методов решения задач по крип-
тографии, вполне адекватное представление
о методах решения задач по криптографии
для школьников старшей школы с примени-
нием теории чисел.

АННОТАЦИЯ

В предлагаемой статье представлен об-
зор некоторых методов теории чисел, приме-
няемых при решении задач олимпиад по ма-
тематике и криптографии для старших школь-
ников. На примере задач заключительного
этапа олимпиады 2018-2019 учебного года, а
также задач олимпиад за предыдущие годы (с
2002 г.) приведены варианты решений.

Ключевые слова: криптография, матема-
тика, методы чисел, информационная безопас-
ность

SUMMARY

The article provides an overview of some
methods of number theory used in solving tasks
of Olympiads in mathematics and cryptography
for senior students. On the example of the tasks
of the final stage of the 2018–2019 academic
year, as well as the tasks of the Olympiads for
previous years (since 2002), solutions are given.

Key words: cryptography, mathematics, met-
hods of numbers, information security

ЛИТЕРАТУРА

1. Goldreich O. Foundations of cryptography. Volume 1 (Basic tools). Volume 2 (Basic applica-
tions). – Cambridge, United Kingdom: Cam-
bridge University Press, 2001. (V. 1); 2004 (V. 2).
2. S. Goldwasser M. Bellare. Lecture notes
on cryptography [Электронный ресурс]. – Cam-
bridge, Massachusetts, 2008 URL: [http://cseweb.
ucsd.edu/users/mihir/papers/gb.pdf](http://cseweb.ucsd.edu/users/mihir/papers/gb.pdf).
3. Хирш Е. Курс лекций «Сложностная
криптография» [Электронный ресурс]. – URL:
[https://logic.pdmi.ras.ru/seminars/logic-seminar/
2019-05-31](https://logic.pdmi.ras.ru/seminars/logic-seminar/2019-05-31).
4. Ященко В. Введение в криптографию. –
М.: МЦНМО, 2012. – 348 с.
5. Коблиц Н. Курс теории чисел и крип-
тографии [Электронный ресурс]. – М.: Науч-
ное издательство ТВПИ, 2001. – URL: [http://
booksshare.net/index.php?id1=4&category=math&
author=koblicn&book=2001&page=10](http://booksshare.net/index.php?id1=4&category=math&author=koblicn&book=2001&page=10).
6. Логачев О, Сальников А, Ященко В. Бу-
левы функции в теории кодирования и крип-
тологии. – М.: МЦНМО, 2004. – 470 с.
7. Shapiro H. Introduction to the Theory of
Numbers. New York: John Wiley & Sons, 1983.
8. Тилборг ван Х. К. А. Основы крипто-
логии: профессиональное руководство и ин-
терактивный учебник. – М.: Мир, 2006. – 471 с.
9. Варновский Н. Математическая крип-
тография. Несколько этюдов. Московский уни-
верситет и развитие криптографии в России:
материалы конференции в МГУ. Москва, 17–
18 октября 2002 г. – М.: МЦНМО, 2003. –
С. 98–121.
10. Зубов А. [и др.]. Олимпиады по крип-
тографии и математике для школьников. –
М.: МЦНМО, 2019. – 184 с.
11. Олимпиады для школьников [Элек-
тронный ресурс]. – URL: [http://olympiads.
mccme.ru/20072008.htm](http://olympiads.mccme.ru/20072008.htm).
12. Олимпиады для школьников [Элек-
тронный ресурс]. – URL: [https://v-olymp.ru/
cryptolymp/index.php](https://v-olymp.ru/cryptolymp/index.php).
13. Олимпиады для школьников [Элек-
тронный ресурс]. – URL: [https://v-olymp.ru/
cryptolymp/preparing_olympics/](https://v-olymp.ru/cryptolymp/preparing_olympics/).



14. Олимпиады для школьников [Электронный ресурс]. – URL: https://v-olymp.ru/cryptolymp/photo_gallery/3240/187455/.



А. С. Петелин, Ф. Чжун, О. Б. Мазкина

УДК 378.01

**ДИАГНОСТИКА
СФОРМИРОВАННОСТИ
НРАВСТВЕННО-
ЭСТЕТИЧЕСКОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ
В МУЗЫКАЛЬНО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОЦЕССЕ
РОССИЙСКОГО ВУЗА**

Современная востребованность компетентных специалистов в различных странах мира предъявляет особые требования к уровню подготовки обеспечивающей их готовность и способность к выполнению профессиональной деятельности. В российских вузах наравне с русскими студентами более 100 тысяч иностранных студентов ежегодно выбирают учебу в нашей стране, и еще около 50 тысяч – в российских вузах, находящихся за рубежом, и зарубежных филиалах российских вузов [9]. Исходя из этого, динамично развивающиеся контакты российских вузов с ведущими университетами мира, актуализи-

ровали перед образовательными организациями, да и всей образовательной системой России необходимость выявления и решения специфических сложностей, особенностей связанных с организацией учебного процесса для иностранных студентов.

Для придания обучению направления, учитывающего специфические особенности нравственного и эстетического самоопределения китайских студентов в культурно-образовательном процессе педагогического вуза, необходимо к образовательной, воспитывающей, развивающей и социализирующей функциям среды вводить культурологическую, эмоционально-эстетическую и нравственную, побуждающих к конструктивному взаимодействию с новой культурно-образовательной средой вуза и ее традициями, не всегда совпадающими с национальными традициями Китая.

Лян Шумин, определяющий современную культуру Китая как симбиоз древних традиций и современных нововведений, подчеркивал, что специфические достоинства китайцев – в их национальном духе. А национальный дух – это мораль и стремление к лучшему [12]. Система норм, канонов, правил поведения в Китае закреплена не в церковных писаниях и законах, она представлена в общепризнанных обрядах, традициях, ритуалах и обычаях, которые формировались на значимых во всем мире таких этических учениях, как конфуцианство и даосизм. Исходя из этого своеобразия, принципиальным, на наш взгляд, является учет самобытного национального менталитета китайских студентов в системе межличностных и межкультурных отношений и связей в культурно-образовательной среде вуза, влияющей на нравственное и эстетическое самоопределение личности.

Самоопределение рассматривается: Л.И. Божович, К. А. Абульханова-Славская, Н. М. Борытко, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн, К. Роджерс и др. как процесс и результат сознательного, самостоятельного выбора лич-



ностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни. *Эстетическое самоопределение* – «формирование личностью собственного осмысленного и ответственного эстетического отношения к действительности» (К. В. Дрозд).

Феномен «*нравственное самоопределение*», который на наш взгляд имеет ценностно-смысловую основу и базируется на осознанном и ответственном нравственном выборе, соотносится с требованиями морали, взаимоотношений в обществе к нравственным ценностям общества и личных ценностей, путей нравственной самореализации. Процесс нравственного самоопределения не может осуществляться без анализа личностью своих нравственных возможностей, способностей, склонностей, интересов, целевых установок, нравственных качеств и ценностей; он протекает под влиянием многих как внутренних, так и внешних факторов. Проблема нравственного самоопределения, выбора поведения в ситуации нравственного выбора была и останется одной из центральных и самых сложных проблем любой личности.

Современные российские и китайские исследователи – А. Н. Джуринский [2], Ду Сьвей, Цзян Шанжун [13] и др. отмечают наличие общих черт в развитии систем музыкального образования России и Китая. Поэтому возможно повысить не только качество профессиональной подготовки китайских студентов, которые обучаются в музыкально-педагогических вузах России, но и создать предпосылки для становления нравственного и эстетического самоопределения китайских студентов – будущих учителей музыки.

Нравственное и эстетическое самоопределение китайских студентов в музыкально-образовательном процессе российского вуза, нами понимается, как: *целенаправленное развитие эмоциональных, интеллектуальных, информационных, профессиональных связей и взаимодействий субъектов, включённых в музыкально-творческую деятельность, направленных на формирование нравственного и*

эстетического отношения человека к действительности и способствующих выработке и совершенствованию способности воспринимать, понимать, сопереживать, ценить и создавать прекрасное в жизни по законам красоты.

Рассматривая с различных точек зрения нравственное и эстетическое самоопределение китайских студентов, можно увидеть специфические особенности их формирования в музыкально-образовательном процессе педагогического вуза. Одной из таких особенностей является *социально-психологическая адаптация* китайских студентов в процессе музыкально-профессиональной подготовки в педагогическом вузе. Психологический климат при этом является важнейшим звеном в цепи успешного взаимодействия с окружающей средой, которое оказывает существенное влияние на его эффективность. В этом случае наличие у студентов развитых культурных, этнических и личностных качеств создают выгодные условия социально-психологической адаптации в культурно-образовательной среде вуза другого государства. Социально-психологическая адаптация является фундаментом становления китайских студентов в новых условиях жизни, деятельности, обучения, так как она помогает им выработать новую линию поведения с учетом норм, правил, принятых традиций жизнедеятельности в другом государстве, что очень важно с позиции профессиональной подготовки и эстетического самоопределения обучаемых [3].

На наш взгляд, значимая особенность нравственного и эстетического самоопределения китайских студентов в российском вузе – *это интенсивное вхождение иностранных студентов в языковую среду российского вуза посредством диалогового общения* субъектов музыкально-образовательного процесса. *Диалоговое общение* предусматривает внутреннее принятие студентами друг друга, стимулирует взаимораскрытие и взаимообогащение своего музыкально-творческого потенциала, активное взаимодействие в освоении культурных ценностей разных народов.



Особенности языковой подготовки иностранных студентов в вузах России изложены в работах А. Л. Архангельской, А. Г. Жиндаевой, Г. И. Кутузовой, А. И. Сурьгина и др. [1; 10; 14].

Трудности в освоении языка становятся серьезным препятствием в учебном процессе, освоении новой культуры другого государства, усвоении основных норм общественных взаимоотношений, и как результат – низкая эффективность достижения поставленной цели, самоопределения, личная неудовлетворенность от понимания невозможности исполнить долг перед своим государством. Отсутствие эффективного словарного запаса, неумение излагать свои мысли на другом языке, разбирать, сравнивать, делает неконструктивной самостоятельную работу, одну из важнейших видов учебной подготовки.

Особенностью нравственного и эстетического самоопределения китайских студентов является *готовность студентов к межкультурной коммуникации*, выражающаяся во взаимодействии с человеком, искусством, окружающим миром, с целью обретения опыта «свежего» взгляда на существующую действительность, взаимопередачи эмоционально-эстетических смыслов, значений и оценок национальных и общечеловеческих ценностей, нравственного и эстетического самоопределения в процессе музыкально-педагогического образования.

Сложность состоит в том, что коммуникация между китайскими и российскими обучающимися представляет собой межкультурную коммуникацию, двусторонний процесс, в котором субъектами являются представители различных национальных культур. Каждая из сторон имеет собственную установку на взаимопонимание, желание, стремление, готовность понять, бесконфликтно и толерантно принять иную точку зрения.

Создание благоприятных социокультурных отношений для комфортного самоощущения китайских студентов в музыкально-образовательном процессе вуза – есть еще одна специфическая особенность, играющая

положительную роль в нравственном и эстетическом самоопределении китайских студентов.

По мере вхождения в социальную группу, образовательный процесс отходит на второй план, и важнее становится информация, поступающая от окружающей среды, соответствующая другой, малознакомой культуре в виде системы норм, традиций, ценностей, обычаев. Комфортное самоощущение китайских студентов внутри конкретной культуры, характеризуется субъективным чувством индивидуальности, независимости, защищенности и будет оказывать большое влияние на эстетическое самоопределение. Так как самоопределение является центральным механизмом становления личностной зрелости, состоящей в осознанном выборе человеком своего места в системе профессиональных и социальных отношений [4; 5; 8; 11].

Теоретическое исследование специфических особенностей нравственного и эстетического самоопределения китайских студентов в культурно-образовательном процессе российского вуза позволило нам перейти непосредственно к рассмотрению результатов диагностики, которая проводилась в 2019–2020 году на базе Воронежского государственного педагогического университета. В исследовании приняли участие китайские студенты 2-3 курса в количестве 18 человек.

Анализ результатов исследования полученных по методике «Незаконченные предложения» (модификация А. С. Петелина, О. Б. Мазкиной), которая использовалась для определения сформированности нравственного и эстетического самоопределения показал следующее:

1. *Что такое хорошая жизнь?* – это независимость от кого либо, чего либо, счастливая жизнь, счастливая семья и успешная работа, близкие люди, доброе окружение, благополучие в семье, гармония с собой;

2. *Что надо, чтобы иметь друзей?* – самому быть хорошим другом, иметь общие интересы, думать не только о себе, быть дружелюбным, способным всегда прийти на помощь, быть самим собой;



3. *Чем вы заняты в свободное время?* – саморазвитием, любимым делом, общением с близкими, самоанализом;

4. *Что надо чтобы быть счастливым?* – иметь свое место в жизни, близких людей, надо дарить добро друг другу, заниматься любимым делом, чтобы близкие любили и верили в тебя, видеть счастье в мелочах;

5. *Что надо, чтобы стать настоящей личностью?* – надо не бояться преодолевать препятствия, идти к своей цели, надо работать над собой, постоянно развиваться, иметь свою точку зрения;

6. *Почему нельзя позволять оскорблять себя?* – это унижение личности человека.

7. *Что делать, если видишь недостатки человека?* – пытаться не замечать их, сказать о них, но только наедине;

8. *Перед кем (чем) мы все в долгу?* – родителями, Родиной;

9. *Что является наивысшей ценностью для человека?* – это жизнь, семья;

10. *Когда я вижу, что мой товарищ совершает что-то дурное, что я делаю?* – попытаюсь его остановить;

11. *Что для Вас добро и зло?* – присутствует в каждом из нас, не существует, все зависит от человека;

12. *С чем Вы не согласны?* – не добьюсь ничего в жизни, будто нет выхода из ситуации, счастье в деньгах, неправильно живу, совершаю много ошибок, выбрал плохую профессию;

13. *Как живет на свете бесовестному человеку?* – легко;

14. *Что Вы представляете, когда слышите слово «совесть»?* – гложущее чувство стыда, честное и порядочное действие со стороны человека или со своей стороны, хорошего человека...;

15. *Как Вы понимаете восприимчивость к прекрасному?* – способность ощущать прекрасное, подпитываться энергией искусства;

16. *Эстетическая деятельность, это?* – эстетическое восприятие, процесс творче-

ского производства чего-либо прекрасного в области культуры, искусства...;

17. *Эстетическое самовоспитание и саморазвитие, это?* – они формируют эстетическую культуру личности;

18. *Как Вы относитесь к мировому культурному наследию?* – надо соблюдать свои культурные традиции;

19. *Чувственное познание происходит, через?* – взаимодействие эмоций и ощущений с искусством;

20. *Художественное творчество в Вашей жизни, ...?* – помогает найти точки соприкосновения с Другими; способствует приобщению к художественной культуре человека, росту эмоционально-ценностного содержания личностных качеств, творческому познанию окружающей среды и самореализации в будущей профессиональной деятельности.

Анализ полученных данных свидетельствует о сформированности нравственного и эстетического самоопределения китайских студентов. Отметим, что особая роль в этом процессе принадлежит музыкальному искусству с его многогранными методами взаимодействия с обучаемыми, которые применяет педагог: интерактивного взаимодействия, культурологического освоения русской и мировой музыки, просветительской концертной практики, театрализация, диалогичность в процессе обучения и воспитания и т. д.

Исходя из того, что нравственное самоопределение – это феномен, интегрирующий нравственные ценности и идеалы, мы использовали «Методику для изучения ценностей личности» (Ш. Шварц) для выявления особенностей нравственного самоопределения китайских студентов.

При проведении диагностики было выявлено, что на первом месте у китайских студентов находятся такие ценности, как универсализм, традиции и доброта. Так, например, наблюдается их приверженность национальным и культурным традициям, традициям студенческого коллектива, факультета



и вуза в целом, культуру которых они стараются чтить и сохранять. «Им свойственно в полной мере проявлять, такие качества, как забота, поддержка, доброта и взаимовыручка по отношению к Другому, а также способность переносить их на различные жизненные обстоятельства – на межличностные отношения в студенческой среде, на участие в эстетической деятельности и т.д. Об устойчивом характере перечисленных ценностей смеем предположить о том, что склонность подобного рода переносится у них на более обширное пространство социального взаимодействия (семья, вуз)» [6].

На втором месте по степени значимости разместились такие ценности, как стимуляция, конформность и самостоятельность. Это свидетельствует о том, что студенты отзывчивы в межличностных отношениях, у них ярко выражены способности к эмоциональному отклику на переживание Другого. Данные показатели выражались во внешнем проявлении критической оценки, высказываниях студентов о том, что для них ценно и т. д. Наиболее ярко это проявлялось в групповом взаимодействии студентов, в их отношении друг к другу и преподавателям [7].

Результаты изучения преобладающих по значимости ценностей китайских студентов отражены в таблице.

Таблица 1

Оценка преобладающих ценностей китайских студентов (в % от выборки)

Преобладающие ценности	%
самостоятельность	19,2
конформность	19,8
достижения	14,3
гедонизм	12,7
безопасность	12,5
власть	11,4
стимуляция	17,0
универсализм	22,8
доброта	29,1
традиции	25,6

Для китайских студентов ценно не только проявлять взаимовыручку, внимательность по отношению друг к другу, но и переносить это на широкий спектр взаимоотношений. Значимым для них является развитие в себе этих качеств, что, на наш взгляд, указывает на устойчивую их значимость для испытуемых. Это говорит об альтруистической ориентации личности, способности адекватно переживать собственный поступок в реальной моральной ситуации. По нашему мнению, они не только довольно высоко оценивали нравственные качества личности, осознавали их важность и значимость в отношениях с другими людьми, но и проявляли способность осуществлять осознанный нравственный выбор, быть нравственными субъектами жизни, демонстрируя тем самым сформированное нравственное самоопределение.

Взаимодополняемость музыкальных культур разных народов и национальностей предопределяет межличностное взаимодействие субъектов образования на основе диалогичности музыкальных культур, которое способствует обогащению национальных культур; партнерскому сотрудничеству и сотворчеству в процессе совместной музыкально-творческой деятельности; становлению музыкально-слушательской культуры, которая обеспечивает становление духовно-нравственных и музыкально-эстетических качеств; межличностной, межнациональной коммуникабельности; уважительному отношению к общечеловеческим ценностям; адаптации и направленности музыкально-педагогического образования на нравственное и эстетическое самоопределение китайских студентов.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена актуальным проблемам нравственного и эстетического самоопределения китайских студентов в условиях культурно-образовательного процесса педагогического вуза. Проведенное исследование специфических особенностей нравственного и эстетического самоопределения китайских студентов показывает, что этот процесс будет



протекать эффективно, если, нравственное и творческое проявление личности студента, потребность в поликультурном диалоге, побуждение к расширению музыкально-творческого взаимодействия с носителями культурных и нравственных ценностей, рефлексия профессиональной подготовки, неразрывно связаны между собой. Представленные результаты диагностики сформированности нравственного и этического самоопределения подтверждают выдвинутые предположения авторов.

Ключевые слова: нравственное самоопределение, эстетическое самоопределение, культурно-образовательная среда вуза, культурные и нравственные ценности, китайские студенты.

SUMMARY

The article is devoted to the actual problems of moral and aesthetic self-determination of Chinese students in the conditions of the cultural and educational process of a pedagogical University. The study of the specific features of the moral and aesthetic self-determination of Chinese students shows that this process will be effective if the moral and creative manifestation of the student's personality, the need for multicultural dialogue, the urge to expand musical and creative interaction with carriers of cultural and moral values, and the reflection of professional training are inextricably linked. The presented results of diagnostics of the formation of moral and ethical self-determination confirm the authors' assumptions.

Key words: moral self-determination, aesthetic self-determination, cultural and educational environment of the University, cultural and moral values, Chinese students.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архангельская А. Л., Жигунова О. В., Жиндаева А. Г. О новом концептуальном подходе к обучению иностранных студентов научному стилю речи на этапе довузовского образования. – Вестник РУДН. – 2013. – № 3. – С. 70–77.

2. Джурицкий А. Н. Проблемы образования в многонациональном социуме России и на Западе [Электронный ресурс] // Образование и наука, 2011. – <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obrazovaniya-v-mnogonatsionalnom-sotsiume-rossii-i-na-zapade> (дата обращения: 22.03.2020).

3. Ильченко А. М. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов: процесс, способность, результат // Молодой ученый. – 2017. – № 5. – С. 394–396.

4. Кобозева Н. Н. Социальное самочувствие как социологическая категория // Вестн. Ставропол. гос. ун-та. – 2007. – № 50. – С. 117–122.

5. Крупец Я. Н. Социальное самочувствие как интегральный показатель адаптированности // Социс. – 2004. – № 3. – С. 5–10.

6. Мазкина О. Б., Бережная И. Ф. К вопросу о формировании нравственной позиции студентов // Глобальный научный потенциал. – 2018. – № 10 (91). – С. 8–12.

7. Мазкина О. Б. Педагогические условия воспитания нравственных чувств подростков в детском творческом коллективе // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – Пятигорск, 2015. – № 6. – С. 46–50.

8. Парыгин Б. Д. Общественное настроение. – М.: Мысль, 1966. – 327 с.

9. Российское образование для иностранных граждан [Электронный ресурс]. – <http://www.russia.edu.ru/edu/inostr/why/> (дата обращения: 18.03.2020).

10. Сурыгин А. И. Интегративный подход в подготовке иностранных студентов к обучению в российских вузах // Научный вестник МГТУ ГА. – 2006. – № 102. – С. 36–43.

11. Тощенко Ж. Т. Социальное настроение – феномен современной социологической теории и практики // Социс. – 1998. – № 1. – С. 21–35.

12. Шумин Лян. В чем специфика китайской культуры? // Проблемы Дальнего Востока. – 2004. – № 4. – С. 131–141.



13. Цзян Шанжун, Кабкова Е. П. Экология оперного пения: к постановке вопроса // Искусство и образование. – 2018. – № 5 (115). – С. 149.

14. Mazkina O. B. Pedagogical Functions within the Educational / E. A. Levanova, O. B. Mazkina, M. V. Sleptsova, O. V. Khripunkova. – Process Revista Espacios. – 2018. – Vol. 39 (№ 43). – Pag. 22.

И. О. Петрищев

УДК 378.06

СУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СРЕДОВОЙ ЗОНЫ УНИВЕРСИТЕТА

Вопрос об образовательной потребности является в последние десятилетия одним из ключевых, поскольку выходит за рамки исключительно сферы образования и коррелирует с проблемой социального благополучия и экономического развития страны в целом. Образовательная деятельность регулируется рядом факторов, обусловленных спецификой образовательных программ и уровней, а также связанных с личностными характеристиками обучающегося и его образовательными потребностями. Сегодня рынок бюджетных образовательных услуг является сферой госу-

дарственного регулирования и складывается в соответствии с прогнозируемым спросом общества.

Факторы спроса и потребности являются дихотомической основой для планирования и реализации образовательных программ. Изучение образовательных потребностей в последние два десятилетия показало масштабные изменения общественного спроса на образовательные услуги, что, в свою очередь, свидетельствует о формировании качественно нового образовательного пространства и полном обновлении рынка образовательных услуг [4]. Ю. Б. Рубин, анализируя условия формирования конкурентоспособных образовательных моделей, пишет о том, что «вступая в отношения по оказанию образовательных услуг, стороны договариваются о составе и качестве результатов обучения, взаимных гарантиях достижения этих результатов» [4, с. 36].

Основное правило, определяющее работу современного рынка образовательных услуг, состоит в предоставлении образовательной организацией образовательной услуги, гарантированно востребованной на рынке труда. Данный тезис актуализирует фактор личной заинтересованности абитуриента. Ключевым в этой связи становится вопрос о том, какова роль личностных предпочтений обучающихся: являются ли личностные предпочтения результатом сугубо индивидуального выбора абитуриента или же они социально обусловлены.

Актуальность рассматриваемого вопроса определяется необходимостью изучения степени влияния социальной среды на формирование образовательной потребности, которая, в свою очередь, выступает одним из факторов, регулирующих образовательную модель в условиях информационного общества.

Обращение к вопросу об образовательной потребности позволит раскрыть актуальные направления для профориентационной работы, а также проследить выбор образовательных технологий в рамках образовательной программы и коррелирующих с ними результатов образовательной деятельности.



Понятие потребности можно рассматривать как «определенную нужду субъекта в некоторой совокупности внутренних и внешних условий его бытия, вытекающую из его сущностных свойств» [3]. Кроме того, потребность является «побудителем человека к деятельности, она выражает зависимость деятельности от внешнего мира» [3]. Наряду с потребностями в самосохранении, общении, самоутверждении, саморазвитии человек испытывает потребность в образовании [1, с. 487]. В нашей работе использовано традиционное понимание образовательных потребностей, которое включает в себя внутренние побуждения к профессиональной деятельности.

Современное образование представляет собой соответствующую требованиям информационного общества форму субъект-субъектного взаимодействия, где образовательная деятельность обучающегося обусловлена формируемыми обществом ценностными ориентациями, а образовательная потребность, в свою очередь, является условным показателем социально-экономического благополучия общества. Как отмечает Н. В. Горбунова, «начало XXI века ознаменовано резким обострением социальных проблем молодежи в разных странах мира», что актуализировало проблему «стабилизации ценностно-смысловой сферы молодежи» [2, с. 54]. Сохранение традиций и ценностей в молодежной среде призвано разрешить проблему так называемого правильного выбора и улучшить возможности получения образования.

Очевидный для научного педагогического сообщества факт о том, что образовательная потребность коррелирует с требованиями общества, является ключевым тезисом в изучении потребительского спроса на рынке образовательных услуг. Основным критерием, определяющим образовательную потребность, является информатизация общества – именно этот процесс и предшествующее ему развитие информационно-коммуникационных технологий интенсифицируют спрос на актуальные направления по разным образовательным программам. Причем речь идет не столько о

востребованности каких-то определенных образовательных программ, сколько о появлении актуальных направлений – соответствующих требованиям времени – традиционных для отечественного образования программ.

Как правило, актуализация образовательной деятельности в соответствии с требованиями времени – это масштабный по своим объемам и целям процесс, который затрагивает содержание образования, выбор образовательных технологий, образовательных стратегий и методик обучения, а также культуру субъект-субъектного взаимодействия в рамках образовательной деятельности.

Форма взаимодействия обучающегося и преподавателя претерпела особенные изменения в последние десятилетия, постепенно обретая характер сотрудничества при достижении совместных целей: со стороны педагога образовательная активность не сводится к передаче знания, а состоит в инструктировании обучающегося, который, со своей стороны, не получает знание в готовом виде, а узнает о способе его получения. Лежащая в основе подобного субъект-субъектного взаимодействия форма партнерских отношений предполагает достаточно высокий уровень ответственности к обоим участникам образовательного процесса, требуя от педагога корректного выбора образовательных технологий и методов в соответствии с конкретным уровнем умений обучающегося – это так называемое проявление профессиональной активности педагога в организации учебного процесса. От обучающегося как участника образовательного процесса ожидается не менее активная позиция, которая реализуется, в первую очередь, в признании ответственности за свои ответные действия.

Партнерские отношения педагога и обучающегося предполагают разные зоны ответственности, что при условии добросовестного отношения исключает саму возможность перекладывания ответственности. Заявляя о своих образовательных потребностях, обучающийся тем самым реализует ожидания относительно своих будущих профессиональных умений.



Образовательная потребность формируется с учетом следующих *факторов*:

- государственное планирование в области образования;
- общественные требования к той или иной профессии;
- личные предпочтения абитуриента (дружеский опыт, семейные установки и т.д.).

Выделенные нами факторы являются основными и тесно связаны с такими условиями, как демографическая ситуация и социально-экономическое развитие. Как правило, обеспеченность рынка специалистами измеряется степенью их востребованности и может находиться в состоянии перенасыщенности – как результат невостребованности специалистов в конкретной сфере в связи с производственными изменениями, или же в состоянии дефицита квалифицированного труда в определенной профессиональной области, что также может являться следствием производственных изменений, повлекших за собой потребность в новых специалистах.

Образовательная потребность реализуется в процессе субъектного взаимодействия с одной стороны образовательной организации, предоставляющей образовательную услугу, и с другой – обучающегося, выступающего в роли получателя услуги.

Следует отметить, что получение образовательной услуги возможно при следующих *условиях*:

- личностная готовность к обучению (способность к интеллектуальной и самостоятельной работе);
- личностная заинтересованность обучающегося в приобретении профессиональных навыков;
- финансовая помощь (стипендии, гранты на обучение, материальная поддержка семьи и близких).

Формами субъектного взаимодействия являются следующие *виды* образовательной деятельности:

- обучение по образовательным программам;

- специальные курсы (дополнительное образование, повышение квалификации и др.);

- частная образовательная практика (репетиторство – индивидуальное и групповое);

- профессиональная подготовка – форма ускоренного получения навыков для выполнения работы в определенной сфере; профессиональная подготовка не предполагает повышение образовательного уровня обучающегося;

- профессиональная переподготовка кадров – форма получения дополнительных профессиональных навыков для выполнения новых видов профессиональной деятельности.

Субъектное взаимодействия основано на культуре партнерских отношений и ориентировано на обеспечение должного качества образовательной услуги, которая гарантированно востребована на рынке труда. Каждый вид образовательной деятельности включает несколько этапов: если уровень бакалавриата и магистратуры предполагает формирование универсальных и профессиональных компетенций, то профессиональная переподготовка направлена на расширение профессиональных умений с учетом уже сформированных компетенций.

Таким образом, субъектное взаимодействие формирует средовую зону – так называемую зону реализации образовательной потребности. В результате рассмотрения образовательной потребности как фактора, определяющего субъектное взаимодействие, можно говорить о средовой зоне образовательной потребности, включающей следующие компоненты:

- *содержательная зона* – выбор образовательных технологий и методик обучения, образовательных стратегий в соответствии с прогнозируемыми квалификацией и профессиональными навыками;

- *ресурсная зона* – материально-техническая и кадровая обеспеченность, образовательная инфраструктура.

Предполагаем, что именно ресурсная и содержательная зона являются необходимым условием в обеспечении *сервисного контакта*



та образовательной организации и обучающегося для реализации образовательной потребности.

Таким образом, спектр образовательных услуг связан с актуальными в конкретный период времени образовательными потребностями общества. Реализация же образовательной потребности осуществляется в условиях средовой зоны, формируемой, с одной стороны, личностными предпочтениями обучающихся, а с другой – образовательными ресурсами, включающими содержательную и ресурсную зоны.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается процесс формирования образовательных услуг с учетом задаваемой обществом образовательной потребностью. Условия реализации образовательной потребности составляют средовую зону, формируемую с одной стороны личностными предпочтениями обучающихся, а с другой – образовательными ресурсами. Средовая зона обеспечивает субъектное взаимодействие – сервисный контакт образовательной организации и обучающегося в процессе реализации образовательной потребности.

Ключевые слова: образовательная услуга, образовательная потребность, средовая зона, субъектное взаимодействие, обучающийся, образовательная организация.

SUMMARY

The article deals with the process of formation of educational services, taking into account the educational need by the society. The conditions for the realization of educational needs constitute an environmental zone, which is formed, on the one hand, by the personal preferences of students, and on the other, by educational resources. The environment zone provides subject interaction – service contact of the educational organization and the student in the process of realizing the educational need.

Key words: educational service, educational need, environment zone, subject interaction, student, educational organization.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аберкромби Н., Тернер Б. С., Хилл С. Социологический словарь. – М.: Экономика, 2004. – 620 с.
2. Горбунова Н. В. Девальвация ценностей современной молодежи: причины и пути коррекции // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии. – Ялта, 2019. – С. 54–59.
3. Прокопенко Ю. А. образовательная потребность – основа функционирования образовательной среды // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16196> (дата обращения: 02.12.2020).
4. Рубин Ю. Б. Рынок образовательных услуг: от качества к конкурентоспособным бизнес-моделям (часть 2) // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 33–46.





**ИНКЛЮЗИВНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА:
ТЕОРИЯ, ОПЫТ,
ПЕРСПЕКТИВЫ**



Ю. В. Глузман, А. В. Кириленко

УДК: 371.134

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ
КЛАССОВ
К ИННОВАЦИОННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ
ИНКЛЮЗИИ: ВОЗМОЖНОСТИ
ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

В условиях обеспечения высокого уровня подготовки специалистов в соответствии с мировыми стандартами от современных выпускников вузов требуется сформированность критического мышления, владение комплексом профессиональных и социальных компетенций, профессиональная готовность к инновационной деятельности, в том числе и в инклюзивной образовательной среде.

С момента введения в Российской Федерации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (2016 г.) по настоящее время актуальным является вопрос подготовки учителей к обучению младших школьников различных нозологических групп (нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и др.). Все это влечет за собой повышение требований к инновационной деятельности педагогов в сфере инклюзии, расширение их функциональных обязанностей, изменение профессионально значимых и личностных характеристик. Одним из инновационных методов профессиональной подготовки является тренинг, который представляет собой динамическую форму обучения, в ходе которой происходит активное усвоение знаний, умений и навыков, отвечающих требованиям современного образовательного менеджмента.

Вопрос включения тренинга в профессиональное образование будущих педагогов



рассматривается в исследованиях А. В. Щербакова, А. П. Бостанжи, А. П. Панфилова, Г. М. Коджаспировой [6], В. Е. Каган и др. На необходимость специальной подготовки учителей начальных классов к профессиональной деятельности в инклюзивной школе указывают в своих исследованиях Ш. К. Акимкожоева [13], З. А. Асланова [1], Ю. В. Глузман [3], О. А. Денисова, О. Л. Леханова, В. Н. Пошикарлова, Т. В. Гудина [4], М. М. Эсенгулова [13], Л. П. Феталиева [11].

Такие ученые, как А. С. Абулгатина, А. А. Ибрагимова, С. Н. Испулова, Е. В. Ерёмченко [5], И. В. Рудин, Н. А. Мёдова, А. И. Сергеева [8], предлагают различные активные методы и технологии в формировании инклюзивной компетентности будущих учителей начальных классов. Однако вне зоны исследовательских интересов остается проблема использования тренинговых технологий в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности в инклюзивной образовательной среде.

Цель статьи – раскрыть сущность тренинговых технологий как эффективного средства формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности в инклюзивной образовательной среде.

Как показал анализ зарубежной и отечественной научной литературы, на необходимость формирования инклюзивной компетентности учителей указывают исследователи различных стран: И. А. Турченко, В. В. Хитрюк [12] (Беларусь), J. Mažgon, K. Jeznik, K. S. Ermenč (Словения и Сербия), Z. Movkebaieva, I. Oralkanova, E. Uaidullakzy (Казахстан), N. S. Baldiris (Испания), P. Zervas (Греция), G. R. Fabregat, D. G. Sampson (Австралия), M. R. Shaila (Саудовская Аравия) и др. Во всех исследованиях акцент ставится на необходимости целенаправленной подготовки специалистов к инновациям в инклюзивной образовательной среде.

В Российской Федерации необходимость формирования учителя новой формации для работы с детьми, имеющими инвалидность или ограниченные возможности здоровья,

обозначена во ФГОС ВО 3++ 44.03.01 Педагогическое образование (2018 г.) [10]. В частности, требования предъявлены к содержанию общепрофессиональных компетенций:

ОПК-3 способен проектировать организацию совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями;

ОПК-6 способен проектировать и использовать психолого-педагогические, в том числе инклюзивные, технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Важно отметить, что профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (2013) также ориентирован на необходимость выполнения следующих трудовых действий в инклюзивной образовательной среде:

– использование и апробация специальных подходов к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями;

– освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с детьми с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), детьми с ограниченными возможностями здоровья;

– организация образовательного процесса на основе непосредственного общения с каждым ребенком с учетом его особых образовательных потребностей;

– планирование специализированного образовательного процесса для группы, класса и/или обучающихся с особыми образовательными потребностями на основе имеющихся типовых программ и собственных разработок с учетом специфики состава обучающихся, уточнение и модификация планирования [7].



Для успешного введения в инклюзивную практику различных инноваций и для реализации в новых условиях поставленных перед ним задач педагог должен обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности и профессионализма. Сегодня все большую популярность набирает такой метод обучения будущих педагогов, как тренинг. Анализ научных литературных источников свидетельствует о том, что ученые, педагоги и исследователи образовательных инноваций признают тренинговые технологии одним из действенных средств подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности [9].

В педагогическом словаре научная дефиниция «тренинг» рассматривается как форма интерактивного обучения, целью которого является развитие межличностного и профессионального поведения. Тренинг имеет свои «атрибуты». К ним относятся тренинговая группа; тренинговый круг; специально оборудованное помещение и принадлежности для тренинга (флипчарт, маркеры); тренер; правила группы; атмосфера взаимодействия и общения; интерактивные методы обучения; структура тренингового занятия; оценка эффективности тренинга [6].

Выделяют несколько парадигм толкования обозначенного понятия: тренинг как своеобразная форма дрессуры; тренинг как тренировка, в результате которой происходит формирование умений и навыков эффективного поведения; тренинг как форма активного обучения, целью которого является, прежде всего, передача психологических знаний, а также развитие некоторых умений и навыков; тренинг как метод создания условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем [1; 2; 8; 9].

Тренинг – это одновременно интересный процесс познания себя и других; общение; эффективная форма овладения знаниями; инструмент для формирования умений и навыков; форма расширения опыта. Как правило, студенты в восторге от тренинговых методов, потому что эти методы делают процесс обу-

чения интересным. Во время тренинговых занятий создаются условия для достижения профессиональной идентичности будущих специалистов, повышения уверенности в себе, развития компетентности и собственного достоинства, осуществляется формирование адекватного образа успешного профессионального будущего с выявлением и актуализацией личностных ресурсов [12].

Тренинговые технологии являются ключевым элементом системы активных методов обучения. Научные исследования свидетельствуют о том, что целью использования тренинговых технологий в высших учебных заведениях является формирование специальных умений и навыков студентов на основании уже имеющихся знаний, характеризующих специфику профессиональной деятельности специалиста и определяющих уровень его профессионализма.

Особое значение в контексте нашего исследования приобретает понимание специфики использования тренингов в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности в сфере инклюзии, поскольку «именно тренинг позволяет реализовать необходимые условия развития профессионального и личностного самосознания», что является важным для выпускников высшей школы [2]. Во время тренинга создается неформальное, непринужденное общение, которое открывает перед группой множество вариантов развития и решения проблемы. Тренинг обеспечивает комфортное пространство, где происходит активизация активно-познавательной и умственной деятельности будущих специалистов, формирование их профессиональной готовности к инновационной деятельности в инклюзивных классах.

Отметим, что в основе тренингов лежит взаимодействие субъектов образовательного процесса на основе мотивированности и заинтересованности участников этим процессом; искренности, доверия, толерантности, партнерства и сотрудничества. Учитывая особенности тренингов и основываясь на исследованиях ученых, считаем, что именно про-



ведение учебных тренингов в процессе подготовки магистрантов позволяет не только привлечь их к взаимодействию, но и сформировать соответствующие умения и навыки выстраивать взаимоотношения, создавать доброжелательную атмосферу. Содержание тренингов должно быть направлено на выработку навыков у будущих педагогов вступать во взаимодействие в инклюзивной образовательной среде с субъектами педагогической деятельности, тактично и целенаправленно вести с ними беседу, учитывать их интересы и потребности, понимать мотивы поступков и поведения, находить к ним индивидуальный подход, прогнозировать их развитие, результаты работы. Основными формами работы, которые можно использовать в ходе проведения тренинга, могут быть информационное сообщение, мини-лекции, мозговой штурм, ролевая игра, работа в малых группах, групповая дискуссия (круглый стол, заседание экспертной группы, форум) и т. п. [1].

Соглашаясь с пониманием этой педагогической инновации другими исследователями, определяющими тренинг как метод игрового моделирования педагогических, учебных, профессиональных, жизненных ситуаций с целью развития профессиональной компетентности, формирования и совершенствования различных профессиональных и личностных качеств, умений и навыков будущего специалиста, повышения адекватности самосознания и поведения путем включения студентов в тренинговую ситуацию в роли участников и зрителей [9].

Наиболее актуальными тренингами для подготовки педагогов инклюзивного образования являются тренинг тайм-менеджмента, тренинг целеполагания, тренинг управления конфликтом, тренинг уверенности в себе, тренинг командообразования [1, с. 224].

Сосредоточение внимания на очерченных аспектах позволяет рассматривать тренинговые технологии как средство профессиональной подготовки. Использование тренинговых технологий в профессиональной подготовке будущих учителей начальных инклюзивных классов предусматривает реше-

ние определенных задач и формирование необходимых качеств, а именно: формирование умений вербализовать собственные чувства, мысли, идеи, конкретизировать желания и стремления в контексте профессионального роста для более точного понимания своего собственного «Я» и «Я» других, определить личностные барьеры общения в учебно-тренинговой и профессионально-ориентированной ситуации; приобретение личностного профессионального опыта путем использования обратной связи как классического механизма обучения в группах тренинга [2]. Полученная информация на основе межличностного взаимодействия позволяет магистрантам проанализировать и оценить деятельность одноклассников, адекватно воспринимать и дифференцировать собственные представления о себе как будущем учителе, определить оптимальные способы решения сложных или традиционных педагогических ситуаций в сфере инклюзии. Участие магистрантов в учебных тренингах профессиональной направленности позволяет осознать и понять целесообразность использования тех или иных знаний по различным профессионально-ориентированным дисциплинам в моделируемых тренинговых ситуациях, формирующих педагогический опыт.

Важно отметить, что работа в группе тренинга станет эффективной только тогда, когда будут задействованы как эмоциональные (восприятие своих чувств и их прямое отражение), так и когнитивные (осознание и категоризация полученного профессионального опыта) механизмы. Поэтому активное участие каждого магистранта в учебных тренингах профессионального направления будет способствовать переживанию будущими педагогами чувств принадлежности к педагогическому сообществу, что обуславливает динамику профессиональной идентификации. Поэтому одной из важнейших задач преподавателя во время проведения учебного тренинга является обеспечение сплоченности группы и создание среди студентов восприимчивого климата, а не конкурентоспособных ситуаций [2].



Как показывает опыт, часто студенты сомневаются в своих способностях быть высококвалифицированным педагогом, особенно в инклюзивных классах. Поэтому участие в обучающих тренингах становится «производительной площадкой» для апробации эффективности собственных профессиональных действий, приобретения практического опыта решения сложных педагогических ситуаций, проведения сравнительного анализа собственной деятельности и деятельности других участников тренинга, чтобы развить позитивное представление о себе как компетентном будущем педагоге, готовом работать в инновационных условиях. Студенты, которые во время тренинга осознают эффективность, правильность, оптимальность и значимость своих педагогических действий, будут стремиться закрепить эти достижения и инициировать креативный подход к учебной деятельности.

Анализ тренинговых программ показал, что наиболее эффективными считаются такие тренинги, как тренинг «Понимание инвалидности и принятие ребенка с инвалидностью в общеобразовательной школе» и «Инклюзивное образование: школа для всех и каждого», базовый тренинг «Дети должны учиться вместе», семинар-тренинг «Навигатор педагога в инклюзивном образовании», психологический тренинг «Формирование инклюзивной культуры» и др. К примеру, со студентами может быть проведено тренинговое занятие на тему «Равные права – равные возможности». Задача такого тренинга будет заключаться в формировании ценностных ориентаций, направленных на профессиональную инновационную деятельность специалистов в инклюзивном образовании; содействию осознанию участниками своего творческого потенциала и креативности, преодолении стереотипов и барьеров в работе с детьми-инвалидами.

Студенты смогут на таком занятии отработать навыки критического мышления; решения педагогических проблем, связанных с реализацией адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования; выработать умение активно слушать и наблюдать; формировать

собственное мнение и принимать решения; умение использовать специальные подходы и инклюзивные технологии в целях интеграции всех младших школьников в образовательный процесс; быть толерантным в процессе коммуникации; уметь решать конфликтные ситуации; организовывать процесс взаимодействия на принципах равенства и толерантности, творчества и инновационности.

Итак, можно сделать вывод о том, что использование тренинговых технологий в профессиональной подготовке магистров начального образования к инновационной деятельности в сфере инклюзии будет способствовать не только совершенствованию процесса профессионального образования будущих специалистов и лучшему усвоению теоретического материала по профессионально-ориентированным дисциплинам, но и будет предоставлять каждому из них возможности для личностного и профессионального становления.

АННОТАЦИЯ

В статье описаны общие принципы тренинговых технологий как эффективного средства формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности в инклюзивной образовательной среде. Использование тренинговых технологий будет способствовать не только совершенствованию процесса профессионального образования будущих специалистов и лучшему усвоению теоретического материала по профессиональным дисциплинам, но и будет предоставлять каждому из них возможности для личностного и профессионального становления. Это, в свою очередь, будет формировать способность успешно решать профессиональные задачи в сфере инклюзии и быть готовым к осуществлению инновационной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная готовность, будущие учителя начальных классов, инклюзивная образовательная среда, инновационная деятельность, тренинговые технологии, тренинг, педагогическое взаимодействие, сотрудничество.

SUMMARY

The article describes the General principles of training technologies as an effective means of



forming the professional readiness of future primary school teachers for innovation in an inclusive educational environment. The use of training technologies will not only improve the process of professional education of future specialists and better assimilation of theoretical material in professional disciplines, but will also provide each of them with opportunities for personal and professional development. This, in turn, will form a person who is able to successfully solve professional problems in the field of inclusion and be ready to implement innovative activities.

Key words: professional training, professional readiness, future primary school teachers, inclusive educational environment, innovative activity, training technologies, training, pedagogical interaction, cooperation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абулгатина А. С. Тренинг как средство формирования профессиональных компетенций педагогов инклюзивного образования // Инклюзивные процессы в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования: опыт, проблемы и перспективы: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – С. 222–234.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга психотехники: учеб. пособие. – М.: Ось-89, 2000. – 224 с.
3. Глузман Ю. В. Формирование инклюзивной компетентности обучающихся в рамках реализации магистерской программы «Психология и педагогика инклюзивного образования» // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2018. – № 2. – С. 52–56
4. Денисова О. А., Леханова О. Л., Поникарова В. Н., Гудина Т. В. Особенности подготовки педагогических кадров, осуществляющих инклюзивную практику // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 4 (97). – С. 222–233.
5. Испулова С. Н., Ерёмченко Е. В., Ибрагимова А. А. Модель подготовки учителя к деятельности в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: теория и практика». – Орехово-Зуево: изд-во: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2019. – С. 154–160.
6. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на/Д.: «МарТ», 2005. – 357 с.
7. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от 18 октября 2013 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>.
8. Рудин И. В., Мёдова Н. А., Сергеева А. И. Новые подходы к формированию инклюзивно ориентированных компетенций будущих педагогов в условиях высшего учебного заведения // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1 (190). – С. 29–33.
9. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т.: учеб.-метод. пособие. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1 – 816 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 3++ 44.03.01 Педагогическое образование (2018) [Электронный ресурс]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf.
11. Феталиева Л. П. Специальная подготовка учителей начальных классов к профессиональной деятельности в инклюзивной школе // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 6 (79). – С. 19–21.
12. Хитрюк В. В. Тренинговые технологии в формировании инклюзивной готовности будущих учителей: материалы Всероссийской научно-практической конференции «Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: инновационные модели и технологии». – Екатеринбург, 2014. – С. 329–334.
13. Эсенгулова М. М., Акимкожоева Ш. К. Модель подготовки будущих учителей начальных классов к работе с учащимися в ус-



ловиях инклюзивного образования // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. – 2018. – № 2. – С. 69–72.



А. Р. Ибрагимова, Р. К. Рамазанова

УДК 373.51

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ВО ВНЕКЛАССНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящее время проблема развития социальной компетенции у обучающихся с умственной отсталостью играет важную роль. Для младшего школьника круг взаимодействия представлен совсем по-другому. Ребенок располагает более широкими (мир, страна, государство) и узкими (семья, школа, двор) понятиями. Его социальное взаимодействие определяется тем, насколько он осведомлен о том и другом. Здесь речь идет не только о сведениях о мире, стране, регионе, их особенностях, социальных институтах, представленных в них, школе, семье, но и об особенностях взаимодействия людей, традициях, нормах и правилах поведения. Особенно остро эта проблема стоит перед детьми с ограниченными возможностями здоровья, детьми, которые изначально «не такие, как все».

С момента введения в Российской Федерации Федерального государственного обра-

зовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утвержденного приказом Министерства образования и науки РФ № 15 от 19 декабря 2014 г., по настоящее время актуальным является вопрос формирования социальных компетенций у младших школьников с умственной отсталостью.

Цель статьи – обосновать психолого-педагогические условия формирования социальных компетенций младших школьников с умственной отсталостью во внеклассной деятельности.

Проблематика социальной компетентности, являясь одной из ведущих тем в общественных науках последних десятилетий, принадлежит к классу междисциплинарных проблем. Проблема развития социальной компетентности детей – важная социальная и психолого-педагогическая проблема, ее решение затрагивает насущные вопросы общества и образования. В современных условиях перед образованием поставлена задача не просто дать школьникам определенный уровень знаний, умений и навыков развития, но и выработать у них способность и готовность жить в современном обществе, достигать социально-значимых целей, эффективно взаимодействовать и решать жизненные проблемы.

Базой для формирования социальных компетенций являются такие способности:

- анализировать механизмы функционирования социальных институтов общества, определять в них собственное место;
- проектировать стратегию своей жизни с учетом интересов и потребностей других людей;
- продуктивно работать в различных направлениях в группе и команде, выполнять различные роли и функции в коллективе;
- конструктивно решать конфликты, достигать консенсуса, брать на себя ответственность за принятые решения и их выполнение;
- совместно определять цели деятельности, планировать, разрабатывать и реализовывать социальные проекты и стратегии действий;



– определять цель общения, уметь эмоционально настраиваться на общение с другим; применять стратегии общения в зависимости от ситуации.

Главная задача – не просто дать детям определенные знания, умения и навыки относительно собственного развития, но и обеспечить способность и готовность жить в современном обществе, уметь действовать и решать жизненные проблемы.

Формирование социальных компетенций младших школьников с умственной отсталостью выстраивается с учетом их психофизического развития. Особое значение имеет развитие социальной компетентности у детей с умственной отсталостью, которые в силу особенностей физического и психического развития ограничены во взаимодействии с окружающей реальностью.

Для того чтобы такой ребенок мог успешно адаптироваться в социуме и в дальнейшем активно включаться во все сферы социальной жизни общества, развитие его социальной компетентности должно быть приоритетом у родителей, учителей и воспитателей.

Поскольку развитие социальной компетентности осуществляется в периоды, когда основной деятельностью ребенка является учеба, то дети с особыми образовательными потребностями и в сфере развития жизненно необходимых компетентностей требуют особого внимания, специализированных форм и методов их развития.

Внеклассная деятельность выступает эффективной формой работы с младшими школьниками с умственной отсталостью в процессе формирования у них социальных компетенций.

Так, в ходе формирующего эксперимента образовательный процесс проходил во внеклассной деятельности. Во внеклассной деятельности посредством различных видов деятельности у младших школьников с умственной отсталостью формировались базовые понятия о социуме, социальные установки на жизнь и социальные компетенции.

Итак, в процессе формирования социальных компетенций младших школьников с умственной отсталостью были использованы следующие виды деятельности:

- проектирование;
- сюжетно-ролевая игра;
- инсценирование;
- творческая мастерская;
- викторина;
- дидактическая игра.

Метод проектирования – это система учебно-познавательных приемов, действий учащихся в их определенной последовательности для достижения поставленной задачи – решения проблемы, значимой для учащихся и оформленной в виде конечного продукта. Основной задачей в ходе реализации данного педагогического условия являлось развитие у учащихся с умственной отсталостью познавательных навыков, критического и творческого мышления, а также формирование умений самостоятельного конструирования своих знаний и ориентации в информационной сфере [6].

На данном этапе работы младшие школьники с умственной отсталостью приучались самостоятельно мыслить, находить и решать проблему, устанавливать причинно-следственные связи и осуществлять прогноз возможных последствий.

В процессе формирования социальных компетенций у младших школьников с умственной отсталостью посредством проектов мы придерживались следующего алгоритма обучения:

1. Теоретическая часть выполнения проекта. Данный этап предполагал обзор литературы, поиск информации и создание плана практических действий учащимися с умственной отсталостью.

2. Практическая часть выполнения проекта. Данный этап заключался в проведении опыта, эксперимента или наблюдения с дальнейшим выявлением результатов.

3. Проектная часть. На данном этапе непосредственно формировался проект и выносились его основные результаты на обсуждение [8].



Таблица 1

Психолого-педагогические условия формирования социальных компетенций младших школьников с умственной отсталостью во внеклассной деятельности

Психолого-педагогические условия формирования социальных компетенций	Комплекс мероприятий
Проектная деятельность	
– соблюдение этапов проектной деятельности; – проведение комплексной систематической работы, предшествующей проектной деятельности	– проект «Моя семья!»; – проект «Мой класс. Моя школа»; – проект «Мой любимый питомец»; – проект «Моя любимая сказка»
Сюжетно-ролевая игра	
– выполнение сопряженных и отраженных действий; – обучение выполнению действий игры; – подбор сюжетно-ролевой игры с учетом индивидуальных возможностей учащихся; – активное использование речевого общения детей	– сюжетно-ролевая игра «Волшебные слова»; – сюжетно-ролевая игра «В магазине»; – сюжетно-ролевая игра «Режим дня»; – сюжетно-ролевая игра «Я иду в гости»
Инсценирование	
– совместное изучение материала; – работа над речью и движениями	– инсценирование сказки «Колобок»; – инсценирование сказки «Репка»; – инсценирование сказки «Теремок»; – инсценирование сказки «Гуси-лебеди»; – инсценирование сказки «Красная шапочка»
Творческая мастерская	
– подбор творческого материала с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка; – активная направленность на сплочение детского коллектива; – поддержание эмоционального настроя; – возможность самостоятельного выбора между предлагаемыми заданиями	– фотовыставка «Мой Крым!»; – коллажи «Волшебная кисточка»; – коллективное творчество «Моя Родина – Россия!»; – «Лес и человек»; – художественная аппликация «Весёлый зоопарк»
Викторина	
– логическая последовательность развития викторины; – обеспечение широкой творческой и мыслительной деятельностью учащихся; – возможность каждому ученику проявить инициативу	– викторина «В Стране Дорожных Знаков»; – викторина «Береги природу»; – викторина «Домашние животные»
Дидактические игры	
– предварительная работа по теме дидактической игры; – доступность предлагаемого материала и правил игры	– игра-путешествие «Мой город!»; – игра-беседа «Времена года»; – игра-загадка «В Стране Сказок»



Сюжетно-ролевая игра – основной вид игры, используемый в формировании социальных компетенций младших школьников с умственной отсталостью, – это вид деятельности учащихся, в процессе которой они в условных ситуациях воспроизводят определенные сферы деятельности и общение взрослых с целью усвоения важнейших социальных ролей и выработки навыков формального и неформального общения [7]. В процессе сюжетно-ролевой игры дети принимают поведение и точку зрения разных людей, вступая друг с другом в отношения, отражающие реальные взаимодействия взрослых, ввиду чего такой вид деятельности имеет социальное значение.

Реализация данного педагогического условия осуществлялась во внеклассной деятельности, где посредством сюжетно-ролевых игр детям предлагалось проигрывать жизненные ситуации социального взаимодействия учащихся между сверстниками, педагогами и родителями [4].

Инсценирование как творческий метод формирования социальных компетенций у младших школьников с умственной отсталостью в процессе внеклассной деятельности – это точное и последовательное воспроизведение литературного произведения или текста [3]. На формирующем этапе эксперимента в процессе инсценирования решались следующие задачи:

- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях;
- развитие умения сравнивать поступки героев, анализировать и осмысливать их действия;
- активное использование речевых средств, обогащение словарного запаса;
- готовность слушать собеседника и вести с ним диалог.

Инсценирование в ходе формирования социальных компетенций учащихся с умственной отсталостью предполагало, что им заранее был озвучен заданный сюжет и распределены роли.

Творческая мастерская как новая педагогическая технология, направленная на формирование социальных компетенций младших школьников с умственной отсталостью, – это форма внеклассной деятельности, основанная на совместной педагогической деятельности, в процессе которой каждый участник получает практический опыт работы путем самостоятельного или коллективного процесса [5]. Работа, направленная на формирование социальных компетенций младших школьников с умственной отсталостью посредством творческой мастерской, выстраивалась поэтапно. Так, реализация творческой мастерской осуществлялась согласно данной последовательности:

- индукция – создание эмоционального настроения учащихся, обсуждение темы;
- социоконструкция – обсуждение в группе варианта изготавливаемого продукта;
- обсуждение каждого этапа процесса;
- практическая деятельность (сопровождение учителя в процессе всей деятельности);
- социализация – презентация коллективного или индивидуального продукта;
- рефлексия – способность осознавать собственную деятельность, ее результат, а также размышление о своем внутреннем состоянии.

Реализация творческой мастерской осуществлялась в следующей последовательности: детальное обоснование темы; анализ изготавливаемого изделия; поэтапное сопровождение [2].

Викторина – это игра, состоящая в том, что участники должны отвечать на ряд заданных вопросов, обычно объединенных какой-нибудь общей темой.

Использование викторины во внеклассной деятельности обеспечивает целенаправленную работу в команде: уважать чужое мнение, прислушиваться к нему, действовать по договоренности, поддерживать [1].

Дидактическая игра – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых для решения конкретных задач обучения и воспитания детей.



Обобщая все вышеизложенное, отметим, что необходимым условием повышения эффективности социальных компетенций учащихся с умственной отсталостью является изучение механизмов формирования начальных социальных компетенций и создания новых подходов, которые бы учли уровень и особенности их усвоения и причин, лежащих в основе возникновения трудностей этого процесса.

Внеклассная деятельность создает дополнительные возможности для формирования социальных компетенций младших школьников с умственной отсталостью. В качестве одного из действенных средств формирования выступает специально организованная комплексная деятельность. Реализация комплекса педагогических условий будет способствовать более эффективному формированию социальных компетенций младших школьников с умственной отсталостью во внеклассной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается проблема формирования социальных компетенций у младших школьников с умственной отсталостью путем внеклассной деятельности. Представлены виды и формы работы внеклассной деятельности для развития социальных компетенций.

Ключевые слова: социальные компетенции, умственно отсталые младшие школьники, внеклассная деятельность.

SUMMARY

This article examines the problem of the formation of social competencies in younger schoolchildren with mental retardation through extracurricular activities. The types and forms of work of extracurricular activities for the development of social competencies are presented.

Key words: social competencies, mentally retarded primary schoolchildren, extracurricular activities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гладкая В. В. Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями

в обучении. – Минск: Зорныверасень, 2008. – 112 с.

2. Зайцева И. А., Кукушин В. С., Ларин Коррекционная педагогика Г. Г. – Ростов-н/Д.: МарТ, 2002. – 304 с.

3. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребенка. – М.: Педагогика, 2005. – 430 с.

4. Кузьмина О. С. К вопросу о подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. – 2014. – № 5.1 (53). – С. 365–370.

5. Никуленко Т. Г. Коррекционная педагогика: учебное пособие. – М.: Феникс, 2012. – 382 с.

6. Пониманская Т. И. Воспитание для жизни. – М.: Монтессори-центр, 2016. – 116 с.

7. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 2014. – 192 с.

8. Четверикова Т. Ю. Феномены практики инклюзивного образования младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 8 (52). – С. 226–242.



**Н. Н. Мурованая,
Ю. Ю. Курбангалиева**

УДК 37. 376

КОРРЕКЦИЯ ДИСТГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УЧЕТОМ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В настоящее время учителями начальных классов констатируется увеличение числа детей, имеющих трудности в усвоении родно-



го языка как учебного предмета. В числе причин этого явления выступает наличие у учащихся такого нарушения письменной речи, как дисграфия. Существуют различные подходы в исследовании нарушений речи, и в том числе дисграфии: психолого-педагогический (Л. Н. Ефименкова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. А. Логинова, М. Е. Хватцев, С. Н. Шаховская и др.), нейропсихологический (А. Р. Лурия, Т. В. Ахутина, Л. С. Цветкова, А. В. Семенович и др.), психолингвистический (Н. Холмский, В.П. Глухов, А.А. Леонтьев, Т. Н. Ушакова и др.).

Нейропсихология нацелена на понимание связи структуры и функционирования головного мозга с психическими процессами и поведением человека.

Комплексное изучение дисграфии дает возможность логопедам построить работу по выявлению и коррекции дисграфии с учетом фундаментальных исследований Л. С. Выготского и А. Р. Лурия о высших психических функциях (ВПФ), положений Т. В. Ахутиной, Л. С. Цветковой, А. В. Семенович о структурных компонентах письма как сложной функциональной системе, а также с учетом разработок конкретной логопедической помощи исходя из вида нарушений и типа дисграфии (Л. С. Волкова, Р. Е. Левина, Е. А. Логинова и др.).

Анализ исследований ученых по проблеме дисграфии позволяет сделать вывод, что она не является изолированным нарушением, а сочетается с расстройствами устной речи, других вербальных и невербальных психических функций. Причем эти расстройства имеют своеобразный характер в зависимости от того, какой именно структурный компонент недостаточно сформирован.

Согласно теории А. Р. Лурия, письмо представляет собой особую форму экспрессивной речи, многоуровневый процесс, в котором тесно взаимосвязаны различные анализаторы: речеслуховой, зрительный, речедвигательный, общедвигательный. А. Р. Лурия выделяет три блока структурно-функциональной организации мозга, участвующих в процессе освоения письма ребенком. Письмо –

один из видов психической деятельности – является наиболее сложным актом и для его осуществления требуется слаженная работа энергетического блока, блока приема, переработки и хранения информации, блока программирования, регуляции и контроля за протеканием психической деятельности. И с точки зрения нейропсихологического подхода нарушение каждого из блоков ведет к нарушению всей структуры письма [9].

В то же время одни и те же по внешним проявлениям ошибки, – подчеркивается в исследованиях Т. В. Ахутиной, – могут иметь разную природу, разные механизмы. Так, слитное написание слов может быть связано как с недостаточностью анализа языкового материала из-за трудностей программирования и контроля, так и трудностями формирования целостного образа написанного слова.

Следовательно, для определения механизма ошибок необходимо учитывать не отдельные ошибки, а весь симптомокомплекс особенностей письма [2].

В науке используется ряд классификаций дисграфии, на которые следует опираться при организации коррекционной работы. Дадим их краткий обзор.

Нейропсихологическая классификация дисграфий предложена Т. В. Ахутиной. Исследователь выделяет следующие ее виды.

Регуляторная дисграфия. Проблемы с письмом возникают вследствие несформированности произвольной регуляции действий (программирования и контроля).

Дисграфия, обусловленная трудностями поддержания активного состояния коры головного мозга. У этих детей уровень работоспособности снижен, меняется в течение урока, дня, месяца, четверти и, как результат, плохо автоматизируются навыки письма.

Зрительно-пространственная дисграфия по правополушарному типу характеризуется трудностями оперирования пространственной информацией и попытками их компенсации. В связи с тем, что зрительно-моторная координация, соотнесение движений с вертикальной и горизонтальной координатами, восприятие целостного образа зависят от ра-



боты правого полушария, то у детей наблюдаются такие ошибки, как разный наклон букв, неудержание строки, замены букв близких по написанию, слитное написание, зеркальное письмо.

Дисграфия по левополушарному типу связана с гностической левополушарной недостаточностью. Она характеризуется большим количеством ошибок на смешение букв, обозначающих сходные по акустико-артикуляционным признакам звуки вследствие нарушений фонематического восприятия [2].

Несколько иной подход к классификации дисграфии выделяется с психолого-педагогических позиций Р. И. Лалаевой, Е. А. Логиновой. Наиболее характерными выступают пять форм дисграфии [6; 8]:

– *артикуляторно-акустическая форма* дисграфии возникает вследствие неверного звукопроизношения и фиксации его на письме.

– *акустическая форма дисграфии* проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки могут произноситься правильно.

– *дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза*. Для этой формы дисграфии наиболее характерны пропуски букв и слогов; перестановка букв и (или) слогов; недописывание слов; написание лишних букв в слове, контаминация – в одном слове слоги разных слов; слитное написание предлогов, раздельное написание приставок.

– *грамматическая дисграфия* связана с недоразвитием грамматического строя речи. Аграмматизмы на письме отмечаются на уровне слова, словосочетания, предложения и текста.

– *оптическая дисграфия* проявляется вследствие недостаточной сформированности зрительно-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза. Ребенок не улавливает тонких различий между буквами и неправильно их изображает на письме [8].

Для исследования наличия дисграфии нами была проведена диагностика во вторых классах школы. Среди учащихся выявлено 10 детей, которые имели ошибки на письме и,

следовательно, можно предположить у них наличие дисграфии.

На первом этапе диагностики с учетом нейропсихологического подхода выявили состояние мелкой моторики, так как это необходимое условие для выполнения акта письма по методике Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой [2].

В качестве критериев опирались на показатели, выделенные авторами методики: статическая и динамическая координация движений пальцев рук; оптико-кинестетическая организация движений; реципрокная координация рук; скорость и ритмичность движений; контроль за выполнением движений пальцев.

По результатам исследования выявили три группы младших школьников с высоким, средним и низким уровнем. Для младших школьников с высоким уровнем (10 %) характерны четкая и верная статическая и динамическая координация движений. Ребенок действует ритмично, быстро; развита реципрокная координация. Умеет контролировать выполнение движений, принимает задание по словесной инструкции и старается выполнить его в установленные сроки.

Моторика детей со средним уровнем развития (40 %) характеризуется недостаточной статической и динамической координацией; ребенок не всегда правильно понимает задание, не укладывается во временные рамки, выполняет его с ошибками, иногда действует совместно с педагогом. Движения пальцев рук не всегда ритмичны; нарушена оптико-кинестетическая основа движений, затрудняется в регуляции движений рук. Иногда возникают синкинезии.

Дети с низким уровнем (50 %) отличаются недостаточной сформированностью мелкой моторики по всем параметрам. Ребенок не может выполнить предъявленных ему заданий, даже когда он этого хочет. Не укладывается во временные рамки; выполняет только с помощью педагога. Нарушена оптико-кинестетическая основа движений, затрудняется в регуляции движений рук; возникают синкинезии, дезавтоматизация движений.



Полученные данные показали, что у детей, участвующих в эксперименте, имелись значительные трудности в оптико-кинестетической организации движений, контроле действий. По этим параметрам не выявлено высокого уровня, и довольно много детей оказалось на низком уровне.

Далее нам было необходимо выявить предрасположенность учащихся к тому или иному виду дисграфии.

Разработка схемы обследования детей исходила из принятой в настоящее время классификации дисграфии с учетом лежащего в основе каждого ее вида «слабого звена». Мы использовали методики Л. Н. Ефименковой, Р. И. Лалаевой, И. Н. Садовниковой [5; 6]. В связи с этим изучалось следующее:

1. Состояние слуховой дифференциации акустически близких звуков, нарушение которой рассматривалось как предпосылка акустической дисграфии (или дисграфии на почве нарушения фонетического распознавания).

2. Состояние звукопроизношения (особенно в плане наличия полных звуковых замен, являющихся предпосылкой артикулярно-акустической дисграфии).

3. Сформированность элементарных видов фонематического анализа слов, доступных детям. Ее отсутствие рассматривалось как предпосылка дисграфии на почве несформированности фонематического анализа и синтеза слов.

4. Сформированность зрительно-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, недостаточность которых свидетельствовала о наличии предпосылок оптической дисграфии.

5. Выявление предпосылок аграмматической дисграфии (несформированность у ребенка грамматического строя устной речи).

По итогам обследования выявили две группы детей с характерными проявлениями акустико-фонематической дисграфии (60 %) и оптической дисграфии (40 %).

У учеников с акустико-фонематической дисграфией имели место следующие нарушения: трудности фонемного распознавания и, как результат, – замены букв, обозначающих

фонетически близкие звуки, трудности звуко-восприятия и звукопроизношения (фонетико-фонематическое недоразвитие речи), снижение слухоречевой памяти, что при отсутствии коррекционной работы может привести к типичным ошибкам, выражающимся в пропуске отдельных слов. Мы констатировали у детей ошибки слухового, кинестетического выбора.

У другой подгруппы с оптической, или, по классификации Т. В. Ахутиной [2], зрительно-пространственной дисграфией, отмечены трудности переработки зрительной и слуховой информации. Дети затруднялись в ориентировке на листе бумаги, нахождении начала строки (левостороннее игнорирование/отсутствие отступа); не всегда удерживали строку, буквы имели разный наклон, наблюдались случаи раздельного написания букв внутри слова, зеркальности при написании букв, нарушения порядка букв в словах. Все случаи требовали организации коррекции дисграфии у младших школьников в рамках нейропсихологического подхода.

Коррекционная работа осуществлялась на индивидуально-дифференцированной основе с элементами нейропсихологической коррекции, что предполагало для всех детей выполнение упражнений, способствующих слаженному взаимодействию всех трех блоков мозга, их стимулированию и поэтапному прохождению фаз развития головного мозга по рекомендациям Т. В. Ахутиной [2], А. В. Семенович [10], Л. С. Цветковой [9], А. Л. Сиротюк [11].

Для развития межполушарных взаимодействий на основе системы сенсомоторной коррекции по методу замещающего онтогенеза (МЗО) А. В. Семенович [10] использовались приемы, повышающие уровень активности больших полушарий, упражнения на межполушарное взаимодействие, нормализацию мышечного тонуса, а также дыхательные, глазодвигательные упражнения, «растяжки», массаж ступней, стимулирование тактильных ощущений.

Включали для всех детей элементы восстановительного обучения Л. С. Цветковой [9], т. е. упражнения, позволяющие восстано-



вить нужную функцию за счет внесения нарушенного звена. Цель таких упражнений – научить детей находить способы формирования осознанного анализа состава слова по синтетическому методу (от целого – к части, от значения слова – к его структуре). Прибегали к заданиям следующего типа:

1. Посмотрите на образец (фигуры, символы, буквы), запомните его, затем то, что запомнили, нарисуйте пальцем на парте; расскажите; напишите в тетради. После выполнения каждого задания просили сверить выполненное с образцом, дополнить и уточнить.

2. Упражнение для развития навыков анализа и воспроизведения пространственных последовательностей: проверьте, одинаковые ли знаки (буквы, цифры) вычеркнуты на карточке и карточке-образце; проверьте, правильно ли срисован узор; запомните карточку и выберите такую же (ребенку предлагается запомнить ряд предметных картинок, символов, цифр, букв на карточке и найти такую же среди второго набора карточек, из которых только одна совпадает с тестовой); выложите по памяти ряд из отдельных элементов; напишите по памяти ряд из отдельных элементов.

Также включали музыкальный метод на основе методики Л. С. Цветковой [9], способствующий актуализации смысла слова, развитию аудиальной и зрительной модальностей, самоконтроля.

Предлагали детям два-три рифмованных предложения, положенных на мотив знакомой песни. Содержание каждого предложения отображалось в схематичном рисунке предмета, выполняющего действия, и объекта, на который это действие направлено.

С опорой на рисунки пелись слова-предметы, сложные по слоговой структуре, предложения. Обязательному анализу подлежали слова-действия. Схема слов-действий (сначала полная, затем максимально свернутая) оставалась как опора для записи предложения.

С целью стимулирования коррекционного воздействия при работе по устранению дисграфии применялись кинезиологические

упражнения (А. Л. Сиротюк [11], П. Деннисон и Г. Деннисон [4]): зеркальное рисование, «ухо-нос», «совместные движения глаз и языка», «ритмичные хлопки».

Для улучшения навыков письма, интеграции работы глаз и рук, формирования визуального и пространственного восприятия, развития координации тела и двигательных навыков выполняли следующие упражнения: «восьмерки», «рисующий слон» и др.

Собственно коррекция дисграфических ошибок у детей осуществлялась в каждой подгруппе исходя из выявленного типа дисграфии.

Для детей с акустико-фонематической дисграфией проводилась работа по следующим направлениям:

– развитие слухового восприятия звуков, чтобы предупредить смешение и замены звуков, близких по звучанию, а также смешение звуков, близких по произношению, букв, близких по написанию;

– при дефекте оглушения (озвончения) стремились закрепить через упражнения по активности-напряжению или пассивности-расслаблению голосовых связок. Очень сложно было устранять дефект смягчения.

По итогам комплексной работы отметили, что дети стали значительно лучше осуществлять дифференциацию оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста, овладели частичным анализом сложных слов, стали вслушиваться в звуки речи, сравнивать слова по звуковым моделям, находить в них сходства и различия; восстанавливать предложения и текст с заданными звуками; самостоятельно писать слуховые и зрительные диктанты, изложения и сочинения с использованием оппозиционных звуков. Можно отметить, что из 6 учеников с данным дефектом четверо полностью компенсированы, а у двоих нарушения компенсированы частично.

Для организации коррекционной работы по устранению *оптической (зрительно-пространственной) дисграфии* мы строили работу поэтапно, включая задания на развитие зрительного гнозиса: называние контурных



изображений предметов; название наложенных изображений предметов; название перечеркнутых или зашумленных изображений предметов; дорисовывание и название предметов, нарисованных наполовину; подбор картинок к определенному цветовому фону (игра «все знают, что красным бывает...»); название геометрических фигур, из которых состоит рисунок; соотнесение формы предмета с одной или несколькими геометрическими фигурами (круг – помидор или апельсин, овал – дыня, треугольник + квадрат – домик, полукруг – месяц, кусок сыра).

Для отработки умения узнавать буквы давали задания по выделению букв среди ряда других; называнию или написанию букв, перечеркнутых дополнительными линиями; определению букв, расположенных неправильно; дорисовыванию недостающего элемента буквы и т. п. Развитие дифференциации букв, имеющих оптическое и кинетическое сходство, включало упражнения на нахождение дифференцируемых букв в ряду сходных; определение сходства и различия между похожими буквами, уточнение пространственного расположения элементов букв; превращение дифференцируемых букв в картинки-пиктограммы (б-белка, д-дятел, ц-цыпленок, щ-щетка и др.). Использовались различные стихи и загадки о буквах.

Важнейшее место занимала работа по уточнению пространственного положения различных фигур и букв. Для это предлагали детям карточки с нарисованными кругом, прямоугольником, крестиком, кружком, точкой, ставили задачи написать буквы справа или слева от вертикальной линии; нарисовать точку, ниже точки – крестик, справа от точки – круг и т. п.; задания, направленные на определение пространственных соотношений элементов графических изображений и букв и по развитию зрительного расчленения графических изображений и букв на составляющие их элементы, по определению сходства и различия между графическими изображениями и буквами.

Для отработки пространственной ориентировки сосредоточились на заданиях по обучению ориентировке на листе бумаги, попут-

но закрепляя ориентировку в пространстве, выделение «право-лево»; анализ и синтез букв на составляющие элементы, конструирование букв из элементов, реконструирование букв и т. п.

Для развития графомоторных навыков включали задания на обводку по контуру и штриховке изображений, срисовывание геометрических фигур, дорисовывание деталей незаконченных рисунков, воспроизведение фигур и сочетаний нескольких фигур по памяти, рисование узоров и геометрических фигур по клеткам по словесной инструкции, обводку заготовленных образцов рукописного текста, письмо букв, слов и фраз по трафарету и т. п.

По итогам работы отметили, что из 4 детей с выявленной оптической дисграфией у 3 учеников она полностью устранена, а у одного ребенка – частично.

В рамках работы по устранению дисграфии использовали компьютерные технологии, в частности, логопедические тренажеры «Фраза», «Букварь», «Логопедические упражнения», «Игры для Тигры», Логозаврия, сайта Мерсибо и др. [12; 13; 14; 15]. Занимательные истории придавали обучению игровой характер, что очень важно для детей, ведь основной целью занятий с компьютерными программами является не только приобретение новых и закрепление полученных ранее знаний, но и эмоциональное раскрепощение детей, активизация и побуждение их к продуктивной познавательной деятельности. Использовали элементы тестов для проверки усвоения изучаемого материала.

По итогам проведенной работы мы отметили положительные результаты, которые выразились в том, что у младших школьников:

- улучшилось нахождение начала строки, удержание строки, буквы стали ровнее и одного размера; нарушения порядка букв в словах стали встречаться реже;

- полностью устранилась зеркальность при написании букв и цифр;

- практически устранено смешение зрительно похожих или близких по написанию букв;



– значительно снизились ошибки запоминания зрительного образа слова и ошибки в идеограммах, словарных словах (классная работа, задача, упражнение);

– меньше стало ошибок пропуска и смешения гласных, в том числе ударных; ошибки фонетического характера.

Таким образом, можно сделать вывод, что своевременно выявленные нарушения письменной речи у младших школьников и комплексно построенная работа с учетом нейропсихологического подхода способствует устранению дисграфии.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются вопросы коррекции дисграфии у младших школьников. Анализируются подходы к исследованию данного феномена, представлены классификации нарушения с различных позиций. Подчеркивается важность своевременного выявления нарушений письменной речи и разработки адекватной коррекционной работы с учетом нейропсихологического подхода. Приводятся результаты исследования письменной речи детей и пути устранения нарушений с помощью комплексной системы заданий и упражнений.

Ключевые слова: письмо, дисграфия, нейропсихологический подход, комплексность, речедвигательный, кинезиологические, функциональная система.

SUMMARY

The article reveals the issues of the correction of dysgraphia in primary school children. Approaches to the study of this phenomenon are analyzed, and classifications of violations from various positions are presented. The importance of timely detection of violations of written speech and the development of adequate corrective work taking into account the neuropsychological approach is emphasized. The results of a study of children's written speech and ways to eliminate violations using a complex system of tasks and exercises are presented.

Key words: writing, dysgraphia, neuro-psychological approach, complexity, recidivating, kinesiologic, functional system.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алентьева Е.И., Курбангалиева Ю.Ю., Дубченкова Н. О., Попова О. А. Изобразительная деятельность в коррекции нарушений письма у учащихся начальных классов // Гуманитарные исследования. Журнал фундаментальных и прикладных исследований. – Издательский дом «Астраханский университет», 2014. – № 2 (50). – С. 120–125.

2. Ахутина Т. В. Иншакова О. Б. Нейропсихологическая диагностика. – М.: Секачев, 2016. – 153 с.

3. Выготский Л. С. Избранные псих. соч. – СПб: Лань, 2004. – 284 с.

4. Деннисон П. И., Деннисон Г. И. Образовательная кинестетика для детей: базовое пособие по Образовательной Кинезиологии для родителей и педагогов, воспитывающих детей разного возраста: пер. с англ. – М.: Восхождение, 2008. – 200 с.

5. Ефименкова Л. Н., Садовникова И. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 232 с.

6. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – Ростов-н/Д.: Феникс; СПб.: Союз, 2004. – 179 с.

7. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М.: Книга по требованию, 2010. – 244 с.

8. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / под ред. Л. С. Волковой. – СПб.: Владос, 2004. – 216 с.

9. Лурия А. Р., Цветкова Л. С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. – М.: Институт практической психологии, 2006. – 64 с.

10. Семенович А. В. Актуальные проблемы нейропсихологической квалификации отклоняющегося развития // Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. – М.: МПСИ, 2001. – С. 84–137.

11. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руко-



водство для учителей и родителей. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 172 с.

12. Логозаврия: Интернет-ресурс для развития речи с онлайн-играми [Электронный ресурс]. – URL: www.logozawt.ru.

13. Логопедический портал Мерсибо [Электронный ресурс]. – URL: <http://mersibo.ru/>.

14. Фраза, Букварь, Адалин [Электронный ресурс]. – URL: http://adalin.mospsy.ru/l_03_00/10266.shtml.

15. Логопедические программы «Игры для Тигры», «Гарфилд» [Электронный ресурс]. – URL: <https://logoprogram.ru/games/paint-sounds.html>.



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ





Е. П. Ананьева

УДК 316.37

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ЛИЧНОСТИ: СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЯ

Изменения современного общества активизировали социально-психологические процессы, которые требуют четкой пространственно-временной организации жизни. Новый аспект этой проблемы – изучение психологического пространства личности в качестве залога внутренней стабильности и безопасности, которое отражается в сознании человека и своим внутренне-психологическим содержанием является движущей силой формирования либо разрушения определенных ценностей. Это включает отношение к профессиональной деятельности, личным привязанностям, системе образования, политике государства, работе СМИ, событиям культурной жизни, массовым явлениям и т. п.

Феномен психологического пространства личности нашел отражение в различных категориально-понятийных конструктах: идентичность, личностная автономность, личностная безопасность, субъектность, независимость убеждений, удовлетворенность жизнью, психологические границы и т. п.

Рассмотрение данной проблемы включает широкий спектр ее осмысления в различных областях социогуманитарного, и в частности, социально-психологического знания (Б. Ананьев, Б. Выготский, К. Левин, А. Маслоу, Г. Олпорт, Ф. Перлз, К. Рифф, Н. Салихова, К. Уилбер, К. Хорни и др.).

Актуальность исследования проблемы психологического пространства связана с комплексной значимостью для личности физических, социальных и психологических явлений, с ко-

торыми человек отождествляет себя (территория, личные предметы, социальные привязанности, установки) и которые лежат в основе идентичности личности. Целью данного исследования является анализ осмысления вопросов психологического пространства личности в различных областях социогуманитарного, и в частности, социально-психологического знания и обоснование определения феномена «суверенное психологическое пространство личности».

В широком смысле понятие «психологическое пространство» раскрывается с двух сторон жизни человека – индивидуальности личности и взаимодействия в социуме. Кроме того, психологическое пространство можно представить в виде специфической территории, что в определенной мере определяет сущность событий, которые в ней происходят [2].

Психологическое пространство связано с комплексной значимостью для личности физических, социальных и психологических явлений, с которыми человек отождествляет себя. Территория пребывания, личные предметы, социальные и личные привязанности, установки лежат в основе идентичности личности. Особая значимость этих явлений для личности проявляется в тех психологических ситуациях, когда субъект вынужден защищать их всеми своими физическими и психологическими средствами.

Необходимо признать, что в основе становления психологического пространства лежат основные факторы развития личности:

– генетические особенности индивида, полученные при рождении человека (наследственные черты являются базой для формирования личности);

– влияние среды (физического окружения), поскольку окружающая физическая среда постоянно влияет на поведение и через отношение и реакции на эти воздействия участвует в формировании личности;

– влияние культуры как определенного набора социальных норм и ценностей, которые определяют мораль личности, отвечают ожиданиям общества;



– влияние социального окружения, которое является основным в формировании личностных качеств индивида (через процесс социализации происходит интернализация норм группового взаимодействия через формирование собственного Я);

– влияние индивидуального опыта человека, суть которого заключается в том, что каждый человек, попадая в различные ситуации, испытывает влияние других людей и физического окружения и, как результат, последовательность влияния таких ситуаций как уникальных для каждой личности действует на будущую ориентацию развертывания жизни.

Похожие представления о факторах становления психологического пространства находим в концепции Б. Ананьева, который утверждал, что «динамике деятельности должна соответствовать и динамическая структура личности, поскольку в ней выделяются формирование замыслов, постановка целей, выработка программы поведения и планов действий, выбор стратегий и тактик, проектирование будущего продукта деятельности, сопоставление полученного результата с антиципированным» [1, с. 101]. Характеризуя внутренний мир человека, ученый выделяет в нем «сюжеты», «портреты», «пейзажи» и т. п., в содержании которых окружающая действительность представлена так, как ее переживает субъект [1, с. 102].

Подобный взгляд на психологическое пространство находим у сторонников теории самодетерминации. Согласно ей, человека понимаем как активного субъекта, который способен эффективно использовать свои биологические, психологические и социальные свойства для достижения поставленной цели даже в сложных, непрогнозируемых условиях. Это связано с тем, что человек имеет три базовые потребности: в самодетерминации (автономии), компетентности и в близких отношениях с другими людьми. «Личность с развитой самодетерминацией самостоятельно контролирует собственное поведение и является независимым инициатором своих действий» [5, с. 15]. Потребность в самодетерминации объясняет также гибкость человека во взаимодействии с

другими людьми, спонтанность, креативность, ощущение личности как свободной и независимой. «Становление самодетерминации способствует формированию внутренней мотивации, которая является основой автономного поведения человека и позволяет действовать в соответствии с собственным Я» [6, с. 164-168].

Основные факторы становления психологического пространства личности могут быть четко помещены в дихотомическую ось влияния внешних/внутренних факторов. К внешним факторам становления психологического пространства принадлежат: социокультурные факторы – образовательный и социальный уровень развития, уровень культуры и воспитания человека; экологические факторы – природные катаклизмы или экологическое благополучие; экономические факторы – экономическое благополучие/неблагополучие, уровень жизни, качество жизни.

К внутренним факторам относятся: психофизиологические – пол, возраст, генетические особенности индивида, вегетативные реакции и энергетические затраты организма; индивидуально-психологические – эмоциональная устойчивость, импульсивность, экстернальность, интернальность, рефлексивность, критичность, тревожность; личностные – особенности самооценки и самосознания, личностные установки, характер, особенности интеллекта; социально-психологические – особенности микросоциального взаимодействия, уровень активности в достижении социально значимых целей, иерархия социальных потребностей, интересов, мотивов и ценностных ориентаций.

Довольно часто при анализе понятия «пространство» можно заметить, что его внешняя и внутренняя стороны не разделены, а пересекаются, а затем часто речь идет не о различных частях личностного пространства, а о его многомерности. Подтверждение этого положения – рассмотрение личности как проекции в трех плоскостях в трехмерной системе координат Б. Братуся: «плоскостями этого пространства является деятельность (бытие), значение (культура) и смыслы («значения значений»), благодаря которым личность



можно представить как «идеальное тело», которое существует в этих плоскостях» [3, с. 103–108].

Н. Салихова предлагает контекстуально-поуровневую модель жизненного пространства личности, состоящую из таких уровней, как «центральный, метасистемный, пространства сфер жизни, деятельности, общения и действий» [12, с. 183–199].

В эпигенетической теории Э. Эриксона показано, что «Я» – автономная система, которая «взаимодействует с реальностью с помощью восприятия, мышления, внимания и памяти и охватывает все жизненное пространство индивидуума, который, взаимодействуя с окружающими, в процессе своего развития становится более компетентным» [15, с. 147]. Используя данный подход, исследователь Н. Мозговая описала особенности проявления «личностного пространства» гармонично развитой личности на разных возрастных этапах, отмечая, что «личностное пространство имеет свойство постоянно менять границу и помогает обеспечить личности неприкосновенность, сохранение идентичности, защиту от манипулятивного и других видов воздействий» [8].

Рассматривая феномен самоактуализации, А. Маслоу отмечает, что «благодаря трансценденции составляющих потребностей и способностей, желаний и возможностей человек может выйти за пределы реального общества, межличностных отношений, распространенных в социуме шаблонов и стереотипов» [7, с. 248]. Э. Фромм, раскрывая феномен отчуждения, отмечает, что «преодоление чувства отчужденности и одиночества может происходить с помощью отказа от свободы и подавления своей индивидуальности или абсолютного подчинения социальным нормам. Для достижения ощущения автономности требуется постоянное установление и соблюдение человеком границ между «Я» и «Другими». Только так в ходе активной регуляции личностных границ человек начинает ощущать себя как самостоятельную личность» [13, с. 272].

Значение психологического пространства личности может быть определено также в связи с деятельностью человека, так как «границу

жизненной среды как определенной целостности создает сам человек под влиянием той же среды (семейной, школьной, экологической, эмоционально-нравственной, информационной и т. п.)» [14, с. 134].

Психологическое пространство личности может быть сопоставлено с благополучием и удовлетворенностью жизнью, начиная с детского возраста. Действительно, дисгармоничность отношений между родителями и ребенком часто обусловлена вторжением родителей в психологическое пространство ребенка.

Учитывая сказанное, возможно выделить три аспекта становления личностного психологического пространства: возрастной аспект – становление личностного психологического пространства происходит в результате закономерных изменений в ходе онтогенетического развития; социально-психологический аспект – становление личностного психологического пространства понимается как процесс, происходящий под влиянием изменений в социальном окружении и деятельности субъекта, выявляются возможности и механизмы целенаправленного влияния на содержание и структуру психологического пространства; ментальный аспект – связан с самоизменениями, самоконструированием и построением составляющих компонентов психологического пространства личности. Выделенные аспекты отражают научно сформированные положения и идеи А. Петровского, который, рассматривая личность как комплекс системных качеств, указывает на три пространства, определяющих личность: внутренне-индивидуальное, интер-индивидуальное и мета-индивидуальное [11, с. 264].

Особое значение для жизни человека имеет тот факт, что психологическое пространство с целостными пределами является суверенным, когда его владелец может поддержать свою личностную автономию, а пространство с нарушенными границами – депривированным. Личность с депривированными пределами психологического пространства испытывает давление снаружи и часто недовольна жизнью, «устаёт» от жизни. Такой человек переживает усталость, ощущение пассивности, апатии. Ограничение суверенитета в сфере те-



лесных контактов, удовлетворения базовых потребностей, угнетение территориальной свободы являются причинами, которые обуславливают понимание психического неблагополучия как личностной угрозы.

Психологические границы обеспечивают взаимодействие и селекцию внешних воздействий, определяют идентичность и обозначают ответственность человека. «Суверенность как черта личности устанавливается и проявляется в персонализированной части среды – психологическом пространстве личности, что охватывает комплекс физических, социальных и психологических явлений, с которыми человек отождествляет себя и которые охраняет всеми доступными способами» [10, с. 35–42]. Как отмечает Л. Выготский, суверенность – не врожденное качество. Она формируется в детстве «за счет развивающих отношений со взрослыми, в рамках психологической системы “ребенок-взрослый”» [4, с. 470]. Однако по мере появления определенных новых значений, смыслов, ценностей система должна становиться все более автономной, независимой, открытой к новым изменениям. В этом и состоит суть личностного развития.

С. Нартова-Бочавер считает суверенность системной чертой личности, необходимым условием нормального функционирования и развития. Именно суверенитет обеспечивает чувство уверенности в том, что все, что делает человек, соответствует его собственному желанию и убеждениям. При этом ученый отмечает, что суверенность развивается в течение жизненного пути человека. Сфера распространения личностной автономии в ходе онтогенеза расширяется до более отдаленных фрагментов среды. «Динамика развития суверенности соответствует логике назначения: сначала образуются те формы суверенности, которые являются базовыми, соответствуют эволюционной задаче (телесная, территориальная), затем те, которые приобретают не только эволюционный, но и социальный смысл (к примеру, привычки), и, наконец, изменения, в основном выполняющие социально-культурные задачи (социальные связи, ценности)» [10, с. 35–42].

Психологическую суверенность С. Нартова-Бочавер определяет как «способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, основанное на общем опыте успешного автономного поведения; как форму субъектности, которая в разных формах активности позволяет реализовать потребности человека» [9, с. 15–28]. Психологически суверенная личность имеет положительную Я-концепцию, переживает осмысленность жизни, проявляет дружбу во взаимоотношениях, характеризуется высоким уровнем профессиональной самореализации и негативно связана с нейротизмом, тревожностью.

Важно, что к структурным компонентам суверенности отнесены известные и отмеченные нами измерения психологического пространства: суверенность физического тела, территории, вещей, привычек, социальных связей, ценностей. В связи с этим можно говорить о феномене суверенного психологического пространства личности, который можно рассмотреть как субъективно значимый фрагмент бытия, определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни человека и охватывающий комплекс физических, социальных и психологических явлений, с которыми человек себя отождествляет.

Опираясь на результаты анализа научной литературы и проведенные исследования, в целом можно утверждать, что развитие личностного психологического пространства чрезвычайно важно для общего благополучия, производительности и жизненного успеха личности – тех свойств, которые находят свое выражение в феномене суверенности. На этом основании считаем возможным ввести понятие «суверенное психологическое пространство личности» – интегрированное психологическое образование, которое обеспечивает неприкосновенность, сохранение идентичности личности, возможность самопрезентации, защиту от манипулятивного воздействия. Можно утверждать, что суверенное психологическое пространство личности является условием сохранения устойчивости человека как сложной социопсихологической системы и



обеспечивает реализацию личного жизненного проекта во временной перспективе.

Необходимо отметить, что проблематика изучения психологического пространства личности достаточно популярна, а перспективы дальнейшего изучения являются обширными в различных прикладных областях психологии. Понятие феномена суверенного психологического пространства видится перспективным для организации конкретных исследований, касающихся раскрытия компонентов ментального уровня становления личности в онтогенетическом аспекте, а также разработки психокоррекционных программ по обеспечению и позитивной трансформации личностного развития.

АННОТАЦИЯ

Анализируется феномен психологического пространства личности в различных подходах социально-психологического знания. Психологическое пространство связывается с комплексом явлений, которые лежат в основе идентичности личности. Психологическое пространство личности представлено в качестве залога внутренней стабильности и безопасности, что является основой формирования либо разрушения личностных ценностей. Суверенность понимается как черта личности, имеющая выражение в психологическом пространстве. Обосновано определение феномена «суверенное психологическое пространство личности».

Ключевые слова: идентичность личности, личностная безопасность, психологические границы, психологическое пространство, суверенность личности, суверенное психологическое пространство.

SUMMARY

The phenomenon of the psychological space of a personality is analyzed in various approaches of socio-psychological knowledge. Psychological space is associated with a complex of phenomena that underlie a person's identity. The psychological space of a person is presented as a guarantee of internal stability and security, which is the basis for the formation or destruction of personal values. Sovereignty is understood as a personality trait that is expressed in the psychological space. The definition of the phenome-

non of "sovereign psychological space of the personality" has been substantiated.

Key words: personality identity, personal security, psychological boundaries, psychological space, personality sovereignty, sovereign psychological space.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. – 260 с.
2. Ахундов М. Д. Концепция пространства и времени: истоки, эволюция, перспективы. – М.: ЮНИТИ, 2009. – 248 с.
3. Братусь Б. С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
4. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Изд-во «Смысл», 2005. – 1136 с.
5. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: современные зарубежные теории // Психология в вузе, 2005. – № 3. – С. 15.
6. Мартынова М. А., Богомаз С. А. Самодетерминация в структуре личностного потенциала современной российской молодежи // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – С. 164–168.
7. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
8. Мозговая Н. И. Представления о личностном пространстве студентов педагогического вуза: дисс. ... канд. психол. наук. – 2002. – 173 с.
9. Нартова-Бочавер С. К. Психологическая суверенность как предиктор эмоциональной устойчивости в ранней и средней взрослости // Клиническая и специальная психология. – 2015. – № 4 (13). – С. 15–28.
10. Нартова-Бочавер С. К. Понятие «психологическое пространство личности» и его эвристические возможности // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 1. – С. 35–42.
11. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. – М.: «ИНФРА-М», 1998. – 526 с.
12. Салихова Н. Р. Контекстуально-уровневая модель жизненного пространства личности // Ученые записки Казанского универси-



тета: Серия «Гуманитарные науки». – 2010. – № 152 (5). – С. 183–199.

13. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1990. – 272 с.

14. Черноушек М. Психология жизненной среды. – М.: Мысль, 1989. – 174 с.

15. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 592 с.



Д. П. Борисова

УДК 159

ВЫЯВЛЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Одной из актуальных проблем современного общества остается распространение различных форм девиантного поведения в подростковой среде. В современном мегаполисе агрессия становится обыденной формой поведения. В связи с этим данная проблема с каждым годом привлекает внимание все большего количества исследователей разных областей знаний. Одним из наименее разработанных аспектов агрессивного поведения является его связь с гендерной идентификацией в подростковом периоде.

Мы можем отметить, что подростковый возраст является трудным моментом в жизни ребенка, многое подвергается перестройке на новый лад, это касается как биологических аспектов взросления, так и социальных – взаимоотношений и самоопределения, – что может привести к столкновению с окружающими.

Момент самоопределения, формирования «Я» играет важную роль в жизни подростка. Ему необходимо найти себя и свое место в обществе. Несмотря на то, что подростки стремятся к самостоятельности, оказать влияние на их поведение еще очень легко, что при неправильном подходе может привести к формированию антисоциальных установок.

Одна из важнейших проблем, которая интересует многих специалистов – это правонарушения, которые совершаются несовершеннолетними как мужского, так и женского пола. Во все времена общество стремилось найти способы избавления от антиобщественного поведения, но в противовес этому происходит легитимизация отдельных форм агрессивного поведения (возникновение в некоторых случаях одобряемого, поддерживаемого, ненаказуемого в обществе поведения), что способствует распространению девиантных форм поведения. В настоящее время психологи обратили свое внимание на изучение особенностей личности несовершеннолетних, исследуя такой компонент, как полоролевое развитие. Особым интересом пользуется изучение условий и факторов формирования определенных моделей полоролевого поведения, представление о социальных ролях, статусах, позициях мужчин и женщин в обществе [1].

Гендерная идентичность любого человека формируется не сразу, затрагивает не один возрастной период и включает в себя не только ориентацию на генетические аспекты, но и определяется другими факторами, в том числе социальными. В психологии термин «гендер» включает в себя физиологические, психологические и поведенческие свойства, ассоциирующиеся с маскулинностью и фемининностью. На усвоение этих свойств влияет ряд факторов, в том числе и гендерные стереотипы, анализ которых происходит в ходе социализации. Стоит отметить, что стереотипы прочно закрепляются в сознании людей, и уже с малых лет поведение детей подвергается их действию со стороны родителей. В переходном возрасте роль стереотипов возрастает и возникает острая потребность соответствовать им, особенно при общении со сверстниками.



Формирование гендерной идентичности зависит от множества факторов, но на любом этапе может произойти сбой в формировании правильной гендерной идентичности, что может привести к образованию агрессивных тенденций в поведении. Сбои в идентификации порождают несоответствия между «Я» несовершеннолетнего и сформированным идеальным образом (иногда ложным) или слиянию своего образа с образом противоположного пола, из-за чего может возникнуть фрустрация, способствующая проявлению деструктивных форм поведения. В связи с этим наше внимание было нацелено на определение особенностей усвоения гендерных ролей несовершеннолетними, вступившими в конфликт с законом, и выявление связи с отклоняющимся поведением.

Исследование проводилось на базе уголовно-исполнительной инспекции и общеобразовательной школы в г. Москве. В нем участвовали 60 несовершеннолетних мужского пола в возрасте от 14 до 17 лет: 30 человек, отбывающих наказание без изоляции от общества (группа с девиантным поведением), и 30 человек среди условной нормы (не привлекающихся к уголовной ответственности и не стоящих на внутришкольном учете – группа условной нормы).

В исследовании использовались следующие методики:

1. Методика «МиФ» (маскулинности и фемининность) [2], позволяющая выяснить, насколько выраженными являются фемининные или маскулинные черты у человека путем субъективной оценки личностью уровня развития данных черт. В используемом варианте методики предлагалось меньшее количество неоконченных предложений, нежели в оригинальном варианте. Данное изменение пришлось внести в силу возрастных особенностей испытуемых (были исключены утверждения, направленные на выявления взаимоотношений с сексуальным партнером). При обработке данных производится подсчет профилей, в результате получаем отображение полоролевой идентичности.

2. Методика «Легитимизация склонности к агрессивным формам поведения» [3], направленная на выявление легитимизации агрессии на разных уровнях (в личном опыте, в политической сфере, в спорте, в СМИ, в сфере воспитания, общий уровень проявления агрессии). При обработке данных получаем сведения о приемлемых формах агрессивного поведения, которые используют испытуемые.

3. Опросник диагностики агрессии А. Баса и М. Перри [4]. В ходе обработки данных получаем сведения о таких показателях, как физическая агрессия, гнев, враждебность.

4. Опросник «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» [5]. Предлагаемая методика предназначена для измерения готовности (склонности) подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения.

Обратимся к результатам, полученным при обработке данных. Для определения значимых показателей ($p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$) полученные результаты подвергались статистической обработке с помощью Т-критерия Стьюдента (сравнение групп между собой) и критерия Спирмена (определение корреляции внутри группы).

Так, при анализе методики «МиФ» были определены следующие особенности в поведении испытуемых. Можем отметить более высокий показатель по шкале маскулинности при оценке своей личности у несовершеннолетних из группы с девиантным поведением по сравнению с группой нормы: представители данной группы характеризуют себя более напористыми, доминантными, мужественными. В то же время у представителей девиантной группы значительно выше показатель фемининных качеств (в оценке идеального образа «Я» и идеального образа мужчины), что не характерно для группы нормы. Мы видим, что несовершеннолетние стремятся к более фемининным качествам (ориентируются на более значимые, по их мнению, качества), но на самом деле проявляют маскулинные черты в своем поведении. Данное противоречие может являться фактором, провоцирующим агрессивное поведение: подросток, не желая



показывать свои мягкие черты, с помощью агрессии пытается доказать свою мужественность.

Для группы нормы не характерно данное противоречие, и в своем поведении подростки опираются на сформированный образ мужчины в обществе и стремятся ему следовать. Стоит отметить, что несовершеннолетние данной группы ориентированы на общество и при изменении установок по отношению к характерному для мужчин поведению, даже при смещении в сторону фемининности, они будут следовать этой тенденции и выстраивать свой образ в зависимости от требований действительности.

На фоне нарушения гендерной идентичности у несовершеннолетних с девиантным поведением проявляются некоторые агрессивные признаки, которых мы не наблюдаем у несовершеннолетних из группы нормы.

Описанное выше противоречие между усвоенной ролью и проявляемым поведением вызывает повышение общего уровня агрессии, в частности уровня враждебности в поведении подростков.

Важной особенностью несовершеннолетних с девиантным поведением является то, что они в большей степени склонны давать социально-желательные ответы. Так как несовершеннолетние осознают необходимость проявления более маскулинных качеств, у них возникает потребность приукрашать действительность и характеризовать себя как более жестких в поведении. Кроме того, можем увидеть обратную тенденцию: при проявлении агрессии в поведении уменьшается необходимость давать социально-желательные ответы, так как несовершеннолетние «подчеркивают» маскулинные качества своими действиями.

При анализе методики, направленной на выявление легитимизации агрессии (форма агрессивного поведения, которое не подвергается наказанию), были получены следующие результаты: группа несовершеннолетних с девиантным поведением в большей степени допускает агрессию через средства массовой информации (просмотр фильмов, демонстрирующих жестокое поведение, новостных лент

с освещением преступлений и т. д.), воспитание (одобрение применения физических наказаний ребенка и т. д.) и спорт (популяризация видов спорта с применением жестокости, в том числе и с участием животных); в группе нормы несовершеннолетним свойственно в большей степени допускать ее проявление через политику (одобрение нормативных документов, разрешающих применение оружия, силы и т. д.).

С помощью проведенного нами исследования удалось выявить ряд психологических особенностей в поведении несовершеннолетних с девиантным поведением. Выявленные нами тенденции в усвоении гендерной роли могут являться толчком к проявлению агрессивного поведения в повседневной жизни. Для предотвращения совершения противоправных действий несовершеннолетними (как осужденными, так и правопослушными) необходимо проводить с ними различные мероприятия по профилактике и коррекции поведения.

Наравне с имеющимися методами и программами по работе с несовершеннолетними с девиантным поведением целесообразно проводить дополнительные занятия, направленные именно на коррекцию гендерной идентичности. Необходимо актуализировать внутренние ресурсы несовершеннолетнего, опираясь на представления о будущей жизни, взаимодействие с представителями своего и противоположного пола. Кроме того, следует представить возможность самореализации в рамках «своего» пола без травматических последствий для себя и окружающих.

Важным аспектом работы с несовершеннолетними является проработка гендерных стереотипов: требуется давать более подробную информацию о ролях мужчин и женщин в жизни, т. е. расширять содержание стереотипов. Совместно с этим также важно проработать сформированный и идеализированный образ «Я», что позволит избежать возникновения противоречий в структуре самосознания и сформировать целостную личность.

Уже отмечалось, что становление идентичности происходит на протяжении длительного срока и подростковый возраст характе-



ризуется нестабильностью, поэтому важно поддержать в этот период несовершеннолетнего и показать различные возможности самореализации в рамках своей половой принадлежности.

При составлении программ, направленных на работу с гендерной идентичностью, рекомендуется использовать:

– совместный анализ исторического образа мужчины и женщины, сопоставление с современными представлениями;

– просмотр видеофильмов и обсуждение ролевых позиций и способов взаимодействия героев.

Помимо просветительской работы требуется комплексная коррекционная работа с использованием сюжетно-ролевых игр, арт-терапевтических приемов, которые будут затрагивать методы и способы взаимодействия полов, гендерные стереотипы, Я-концепцию и т. д.

Одним из трудных этапов проведения такого рода занятий можно считать установление контакта и создание доверительных отношений, так как на первых этапах подростку сложно раскрыться на интимную тему и осознать некоторые свои особенности социализации. В этот период нельзя остро ставить какие-либо проблемы, а необходимо подходить к проработке постепенно, акцентируя внимание на создании комфортной атмосферы, способствующей раскрытию внутреннего мира подростка.

АННОТАЦИЯ

Совершение несовершеннолетними различных агрессивных, а в некоторых случаях и противозаконных действий заставляет обратить на это внимание не только различных исследователей, но и общество в целом. Выявление причин такого поведения позволяет выделять мишени воздействия и проводить целенаправленные мероприятия, позволяющие стабилизировать ситуацию. В данной статье акцентируется внимание на рассмотрении особенностей усвоения гендерной идентичности у несовершеннолетних. Такой подход позволил выявить взаимосвязь между особенностями полоролевого и агрессивного поведения.

Была предпринята попытка определить основные направления профилактической и коррекционной работы с учетом выявленных особенностей несовершеннолетних.

Ключевые слова: несовершеннолетние осужденные, гендерная идентичность, агрессивное поведение, легитимизация агрессии.

SUMMARY

The commission by minors of various aggressive and in some cases illegal, actions makes it necessary to draw the attention of not only various researchers, but also society as a whole. The identification of the causes of such behavior allows you to identify the targets of the impact and carry out targeted activities that make it possible to stabilize the situation. This article focuses on the consideration of the characteristics of the assimilation of gender identity in minors. This approach made it possible to identify the relationship between the characteristics of polorallic and aggressive behavior. An attempt was made to define the main directions of preventive and corrective work, taking into account the identified characteristics of minors.

Key words: juvenile convicts, gender identity, aggressive behavior, legitimization of aggression.

ЛИТЕРАТУРА

1. Клецина И. С. Учебное пособие. – СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 92 с.
2. Дворянчиков Н. В., Носов С. С., Саламова Д. К. Половое самосознание и методы его диагностики: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА; Наука, 2011. – 210 с.
3. Ениколопов С. Н., Цибульский Н. П. Изучение взаимосвязи легитимизации насилия и склонности к агрессивным формам поведения // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 90–98
4. Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри / С.Н. Ениколопов, Н.П. Цибульский // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 1. – Январь-февраль 2007. – С. 115–125.



5. Клейберг Ю. А. Определение склонности к отклоняющемуся поведению (А. Н. Орел) // Социальная психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов. – М., 2004. – С. 141–154.



Т. А. Мухаджиева, Е. Ч. Дубаева

УДК 159.9

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕАГИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ЧРЕЗВЫЧАЙНОЙ СИТУАЦИИ COVID-19

Актуальность исследования воздействия экстремальных ситуаций на личность человека обусловлена ростом частоты чрезвычайных ситуаций как в жизни отдельного человека, так и всего мирового сообщества. С развитием цивилизации, с применением все более новых технологий, прогрессом научных исследований актуализируется проблема социально-психологической устойчивости личности, решение которой выступает фактором обеспечения безопасности жизнедеятельности.

В настоящее время подавляющее большинство исследований данной проблемы отражает психофизиологические, клинические, субъективно-личностные аспекты, фокусируясь на уровнях психологического стресса, травме, психосоматике. Крайне редко исследуется социально-психологический аспект в поведении человека в сложных ситуациях, в связи с чем целью нашего исследования является исследование социально-психологического аспекта реагирования человека в чрезвычайной ситуации на примере COVID-19.

В теоретических и экспериментальных исследованиях социально-психологического подхода доказано, что психика человека – это не результат природного развития простейших форм общения, ее формирование происходит при помощи освоения социального опыта, то есть, собственно, поведение зависит как от психики человека, так и от его социального окружения.

Поведение и реакции человека в кризисных ситуациях не обусловлены исключительно объективными характеристиками и не носят фатально обусловленный характер, не навязывают человеку пассивно-послушной роли [3, с. 43–44]. Стратегия действий человека в экстремальной ситуации во многом обусловлена интересами индивида, его нравственным потенциалом, знаниями, культурой общения, а также имеющимся опытом проживания экстремальной ситуации.

Следует отметить, что состояние неопределенности, пространственные ограничения оказывают пагубное воздействие на психику каждого человека, так как ни одно живое существо не может существовать на основе принципа самодостаточности и вынуждено не только искать источники энергии в окружающей среде, но и «отдавать» выработанную энергию вовне. Эта энергия нужна ему для того, чтобы вступать в последующие взаимодействия с окружающей средой и тем самым гарантировать длительность и продуктивность своего существования [1, с. 11]. Во время изоляции происходит нарушение обмена энергией, человек лишается привычного образа жизни, но тем не менее, в какой бы ситуации человек не находился, его потребности не меняются, происходит актуализация одних и отсрочивание других.

В настоящее время жизненно важные потребности личности, которые обеспечивают ее безопасность, определяются не только техносферными и физиологическими показателями, но и психологическими, и информационными. Потребности указывают человеку на то, что ему нужно и что не нужно.

Рассмотрим подробнее, как расходуются возможности человека во время пандемии в



соответствии с пирамидой потребностей по Маслоу.

А. Маслоу расположил потребности человека в определенной иерархии. На самой нижней ступеньке, как известно, находятся физиологические потребности.

Благодаря оперативному реагированию правительства на распространяющийся характер COVID-19, население было обеспечено финансовой и материальной поддержкой, что сыграло немаловажную роль в обеспечении положительного психологического фона человека. Фактически полностью были проведены мероприятия по жизнеобеспечению населения: защищенность от нехватки продовольствия, неблагоприятных условий обитания, распространения болезни, то есть созданы все условия по удовлетворению физиологических и материальных потребностей населения.

Далее следует потребность в безопасности, которая проявляется в защищенности, стабильности, отсутствии страха и тревоги, недопущении хаоса в ситуации неопределенности. Именно данная потребность в безопасности выступает в роли активного и основного мобилизирующего ресурса организма в экстремальных и чрезвычайных ситуациях, каковой является пандемия COVID-19. При рассмотрении вопроса поведения человека в неординарных ситуациях немалое место занимает психология страха, причем страха не только естественного, но и мнимого, создаваемого собственным воображением.

Страх является одной из сильнейших человеческих эмоций и оказывает воздействие на поступки людей, независимо от того, хотят они того или нет.

По Т. Гоббсу, страх является неотъемлемой частью естественного состояния, где имеет место «постоянная опасность насильственной смерти». Автор отмечает, что страх выполняет две роли. С одной стороны, страх способствует активации познавательной деятельности человека, благодаря которой он ищет пути, способы обустройства своего бытия, то есть страх запускает в действие механизм – разум. С другой стороны, «страх невидимых вещей»,

неопределенность, поток всевозможной (порой противоречивой) информации выступает основным источником иллюзорных представлений [3, с. 167–168].

Т. Гоббс выделил следующие виды страхов:

1. Страх смерти;
2. Страх перед невидимыми, но мощными силами, возникающий в результате истинных причин возникновения явления;
3. Страх наказания.

В ситуации с COVID-19 наблюдается второй вид страха, когда у человека происходит усиление страха по причине невежества, давления разнообразной информации, в которой он опирается не на собственные знания, а, как правило, на слухи и домыслы.

Возникновению и распространению слухов, дезинформации, сплетен способствует недостаток информации. Именно знания, познание причин происходящих явлений способствуют преодолению страха, являются мотиватором в обучении человека средствам избегания воздействия этих явлений. Одним из источников обретения информации, знаний являются СМИ. Они обладают большой эффективностью воздействия на сознание и поведение людей. Поэтому информация, поступающая из источников СМИ, должна проходить жесткую психологическую экспертизу. Людям необходима правдивая информация, исходящая из доверительных источников – власти, компетентных специалистов.

В любых сложных ситуациях решающую позицию занимает моральная закалка и психическое состояние человека, которые способствуют осознанным, уверенным и расчетливым действиям человека в любых критических ситуациях.

В повседневной жизни человек постоянно сталкивается с необходимостью преодоления опасности, угрожающей его существованию, являющейся причиной возникновения страха.

В условиях чрезвычайных ситуаций происходит предъявление повышенных требований к личности человека, к его адапционным возможностям, требуется полная мобилизация



сил, актуализация и максимальная включенность наиболее значимых компонентов личности для обеспечения функционирования жизнедеятельности и безопасности личности.

Противостоянию последствиям ЧС способствуют следующие составляющие:

1. Физиологическая устойчивость, обусловленная состоянием физиологических качеств организма (конституция человека, тип нервной системы, вегетативная пластичность);

2. Психическая устойчивость, обусловленная подготовленностью и общим уровнем качеств личности (обладание специальными навыками и умениями поведения в сложных (экстремальных) ситуациях, положительная мотивация);

3. Психологическая готовность (состояние активной деятельности, способность мобилизации имеющихся ресурсов на разрешение определенных вопросов).

Психологическая безопасность обеспечивает человека адекватным поведением, адекватной реакцией на сложившуюся неординарную ситуацию, спокойствием, рассудительностью, возможностью разработки определенной стратегии и тактики своих действий, личностью в состоянии сохранить адекватную самооценку, реализовать имеющийся потенциал, энергию не только в профессиональной деятельности, но и во всех аспектах жизнедеятельности.

В ситуации роста потребности в физиологической, психологической, информационной безопасности во время пандемии (изоляции) происходит актуализация поиска социальных институтов, где человек мог бы не потерять или вернуть себе чувство общности, принадлежности к той или иной социальной группе, каковыми являются, прежде всего, институты семьи, образовательное пространство, трудовые коллективы.

Несомненно, что все люди разные, у каждого свой индивидуальный стиль и манера поведения, тем не менее, можно выделить два направления реагирования человека в кризисной ситуации:

1. Survival (выживание) – продуктивное, способствующее позитивному настрою, успе-

ху, поиску и перестройки целей, путей, стратегий.

Данный вид мышления необходим каждому человеку не только в ежедневном проживании, но и в реагировании на чрезвычайную ситуацию, так как подобный тип мышления способствует возможности мобилизации сил, активности личности, возможности адаптироваться и взять под контроль сложившуюся ситуацию.

2. Defeat (поражение) – пассивное поведение, принятие поражения, когда человек не видит и не ищет выхода из сложившейся ситуации. Человек данной категории чувствует себя абсолютно растерянным; осознавая опасность или сложность ситуации, он не знает, что делать в данный момент, совершает лишние всякой логики поступки.

Несмотря на имеющуюся техническую базу и информационно-коммуникативную подготовку работников различных отраслей народного хозяйства к дистанционному взаимодействию, сложным остался вопрос психологической готовности населения к изоляции и проживанию последствий пандемии. Нельзя сказать, что ситуация пандемии стала трагичной для населения Чеченской республики, во всяком случае первые 3 месяца ее протекания, хотя отмечается рост стрессовых состояний и психических заболеваний.

Мы провели исследование среди сотрудников Чеченского государственного педагогического университета на готовность к выживанию в экстремальной ситуации по опроснику, составленному Н. Роуи и Э. Пилл.

В опросе приняли участие 142 сотрудника ФГБОУ ВО Чеченского государственного педагогического университета. Опрос проводился в июле 2020 г., после отмены режима карантина на территории Чеченской республики, но еще в сохраняющейся непростой эпидемиологической обстановке в стране и мире. В результате исследования были получены следующие результаты (средний показатель).

Ясное поминание цели или направления для просчета своих действий было отмечено у 88,2 % опрошенных.

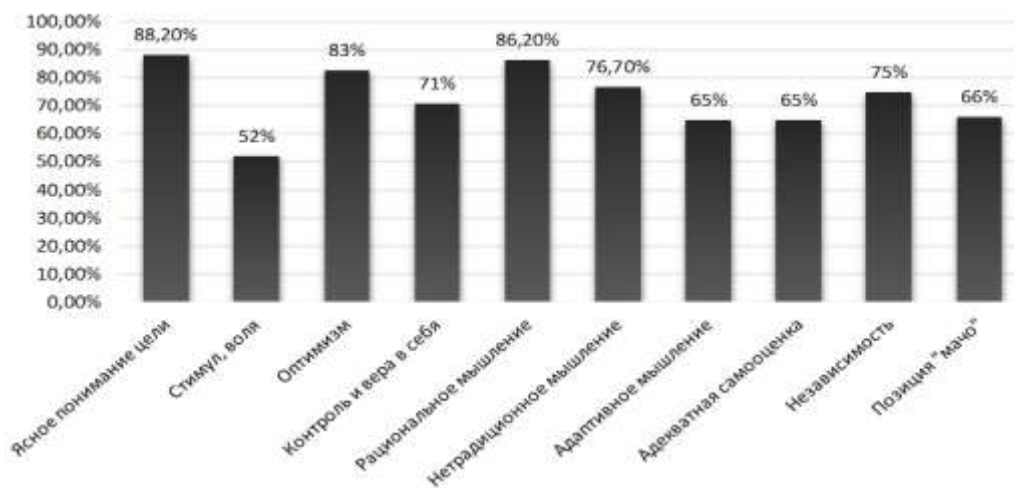


Рис.1. Диаграмма 1

Стимул, волю, настойчивость в продолжении движения, даже в не самых лучших обстоятельствах показало 52 %.

Оптимизм, позитивный взгляд на жизнь – 82,5 %.

Контролируют и верят, что их действия принесут результаты, борются с чувством беспомощности – 71 %.

Рациональным мышлением (логическим подходом к решению проблем, принятию решений и планированию), являющимся основой здравого суждения и позволяющим найти лучший способ преодоления ситуации, обладает 86,2 %.

Нетрадиционное мышление, умение импровизировать и находить решения в нестандартной ситуации, используя имеющиеся под рукой средства и ресурсы, свойственно 76,7 % опрошенных.

Адаптивное мышление, умение приспособиться к ситуации, проявлять гибкость, меняться, сохранять спокойствие ситуации неопределенности свойственны 65 % респондентов.

Адекватная самооценка свойственна 65 % опрошенных.

Независимость, то есть умение отдавать и принимать, способность к совместным действиям и уважительное отношение к другим людям – 75 %.

Позиция «мачо», подразумевающая неоправданный риск, внешнюю оболочку силы при отсутствии ее внутреннего стержня – 66 %.

Отразим эти показатели на диаграмме 1.

На диаграмме видно, что большая часть опрошенных сотрудников ЧГПУ в ситуации пандемии, связанной с COVID-19, способна выстраивать перед собой цели, обладает рациональным мышлением. Наиболее сложным для опрошенных респондентов представляется найти стимул и приложить усилия для выживания в экстремальной ситуации, сохранить адекватную самооценку.

Сильной стороной опрошенных оказалось умение ставить цели и быть оптимистично настроенными.

Интересно, что результаты опроса показывают возможность и необходимость улучшить свою жизнь во время чрезвычайной ситуации, контролировать свое внутреннее состояние и внешнюю позицию.

Далее нами был проведен опрос по методике «Когнитивная ориентация (локус контроля)» Дж. Роттера, позволивший выяснить несколько лиц, оказавшихся в экстремальной ситуации, способны активно мобилизовать свои внутренние силы, отыскать внутренние резервы для благополучной жизнедеятельности, несмотря на сложившиеся слож-



ные внешние условия. В опросе приняли участие 156 сотрудников Чеченского государственного педагогического университета.

Результаты исследования показали, что у 67,5 % опрошенных обнаружен внутренний локус контроля (интернальность), то есть способность делать выбор в пользу своего личностного роста даже в условиях пандемии COVID-19, отсутствие страха рискнуть остаться в неизвестности; понимание своего внутреннего мира, принятие ответственности за свои действия на себя; стремление к самосовершенству.

23,5 % респондентов показали склонность приписывать результаты деятельности внешним факторам, то есть экстернальность.

Нельзя утверждать о наличии «чистых» интерналов или экстерналов, в реальности их не существует, речь можно вести только о преобладании той или иной направленности. Тем не менее по результатам опроса можно утверждать, что большая часть респондентов более уверены в себе, последовательны и настойчивы в достижении целей, уравновешены и доброжелательны. Меньший процент опрошенных склонен объяснять последствия своих поступков влиянием обстоятельств.

В связи с этим есть предположение, что лица, прожившие экстремальные ситуации (военные действия в Чеченской республике, в частности) и выработавшие в себе навыки совладающего поведения, приобретают помимо опыта закалку и психологическую устойчивость в последующих сложных ситуациях. Данное предположение может стать темой последующего исследования.

Исследование вопросов поведения человека в экстремальных ситуациях необходимо с целью подготовки населения, спасателей, представителей управляющих органов, специалистов разного профиля к действиям в подобных ситуациях.

Следует знать, что психологическая подготовка людей к ЧС представляет один из самых важных факторов. Общая цель формирования личности безопасного типа должна быть ориентирована на выработку умений и навыков, способствующих правильному выс-

траиванию своего поведения и, как следствие, снижению уровня исходящих из себя угроз, а также предупреждения, профилактики опасности, окружающей человека в современном мире.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются вопросы поведения и реакций человека в кризисных ситуациях. Стратегия действий человека в экстремальной ситуации во многом обусловлена интересами индивида, его нравственным потенциалом, знаниями, культурой общения, а также имеющимся опытом проживания экстремальной ситуации. Какой бы сложной и продолжительной не была кризисная ситуация, человеческие потребности не меняются, в связи с чем необходимы оперативная разработка (перестройка) и применение условий для их реализации, причем не только со стороны государства, но и самого человека.

Ключевые слова: экстремальная ситуация, COVID-19, страх, безопасность, поведение, воздействие.

SUMMARY

The article deals with the issues of human behavior and reactions in crisis situations. The strategy of a person's actions in an extreme situation is largely determined by the interests of the individual, his moral potential, knowledge, culture of communication, as well as the existing experience of living in an extreme situation. No matter how difficult and prolonged the crisis situation is, human needs do not change, and therefore it is necessary to promptly develop (restructure) and apply conditions for their implementation, not only from the state, but also from the person himself.

Key words: extreme situation, COVID-19, fear, safety, behavior, impact.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алишев Б. С. Психика и преодоление неопределенности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2009. – Т. 6. – № 3. – С. 3–26.
2. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2010. – 512 с.



3. Гоббс Т. Избранные сочинения в двух томах. – М.: Мысль, 1989. – 623 с

4. Джеймс У. Научные основы психологии. – Минск: Харвест, 2003. – 329 с.

5. Кадыров Р. В. Проблема экстремальности в современной психологической науке: сборник научных статей международной научно-практической конференции. 15-16 апреля, 2011. – Владивосток: Мор. гос. ун-т им. адм. Г. И. Невельского, 2011. – С. 40–55.

6. Векилова С. А. История психологии: конспект лекций. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005. – 156 с.

7. Васильев И. А., Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация и контроль за действием. – М.: МГУ, 1991. – 144 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ





О. А. Лебеденко, А. С. Шевкаленко

УДК 159.922

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ СТРАТЕГИЕЙ САМОУТВЕРЖДЕНИЯ

На сегодняшний день одним из важных вопросов психологической науки является проблема социального развития личности. Успешная адаптация личности, ее самочувствие и эмоциональное благополучие во многом определяются отношениями с окружающими людьми, уровнем развития социального интеллекта. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования в качестве результатов обучения предусматривает «формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности» [8].

У подростков ярко проявляется стремление к общению и совместной деятельности со сверстниками, желание жить коллективной жизнью, иметь близких друзей и сильное желание быть принятыми, уважаемыми ровесниками, т.е. самоутвердиться в значимой группе. Самоутверждение является своеобразным мериллом определения собственного «Я» и позволяет личности подростка раскрыть свой потенциал, добиться определенного социального статуса. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что стратегии самоутверждения личности в значительной степени связаны с выбором тактик межличностного взаимодействия и взаимоотношений.

Цель исследования состояла в изучении особенностей социального интеллекта подростков с разной стратегией самоутверждения. Мы выдвинули гипотезу о существовании раз-

личий в уровнях социального интеллекта подростков с разной стратегией самоутверждения. В соответствии с целью исследования были сформулированы следующие задачи: проанализировать стратегии самоутверждения подростков; определить уровень социального интеллекта у подростков; выявить различия в уровнях социального интеллекта подростков с разной стратегией самоутверждения.

В исследовании приняли участие 51 обучающийся 8-х классов (27 мальчиков и 24 девочки), возраст исследуемых – от 13 до 14 лет (средний возраст – 13,7 лет). Эмпирическая база исследования: общеобразовательная школа «Школа № 11 города Тореза» Донецкой области, Украины.

Методики исследования: «Методика исследования социального интеллекта» (Дж. Гилфорд, М. Салливен), адаптированная к российской выборке Е. С. Михайловой (Алешиной); «Методика исследования особенностей самоутверждения в подростковом возрасте» (Е.А.Киреева, Т. Д. Дубовицкая). Методы математической статистической обработки: одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова, Т-критерий Стьюдента для независимых выборок. Математическая обработка данных осуществлялась с помощью программы IBM SPSS Statistics Subscription.

В истории психологических исследований проблема социального интеллекта, изучение различных его особенностей вызывает повышенный интерес. В первой половине XX века Э. Торндайк выделил три независимых вида интеллекта: абстрактно-логический, конкретный и социальный. Социальный интеллект ученый рассматривал как «способность понимать других людей, их действия и поступать мудро по отношению к другим». Данный вид интеллекта он считал самостоятельным психическим феноменом [12]. Наиболее весомый вклад в развитие понятия социального интеллекта внес Дж. Гилфорд, который рассматривал социальный интеллект как определенную, достаточно устойчивую (но изменяющуюся в любом возрасте) систему интеллектуальных способностей, выражающуюся в социальном поведении [2, с. 128].



В контексте компетентного подхода социальный интеллект рассматривается в соотношении с категориями «коммуникативная компетентность», «социальная компетентность», «социально-перцептивная компетентность». Е.С. Михайлова под социальным интеллектом понимает когнитивный аспект коммуникативной компетентности личности, который интегрирует познавательные процессы, связанные с отражением личности, в частности социальную перцепцию и рефлексию [4, с. 12]. Согласно исследованиям Д. В. Ушакова, социальный интеллект является лишь одним из компонентов социальных умений и компетентности, а не исчерпывает их [7, с. 145]. К началу подросткового возраста появляются два новообразования – рефлексия и самосознание, поэтому развитие социального интеллекта взаимосвязано с развитием самосознания, более глубокого понимания других людей. Активное использование социального сравнения значительно ускоряет формирование социальных способностей личности в этом возрасте [5, с. 256].

По мнению Л. А. Ясюковой, ведущую роль в развитии социального интеллекта занимает понятийное мышление. Автор пишет, что вплоть до 11-12 лет, пока не окрепнут операции понятийного мышления, у детей формируется не социальный интеллект, который требует решения задач в ситуациях взаимодействия с другими людьми, а поведенческие стереотипы или свойства характера, которые являются «заместителями» социального интеллекта [11, с. 160].

В исследованиях Т. М. Тихомировой и Д. В. Ушакова были обнаружены положительные корреляции между социальным интеллектом подростков и академической успеваемостью, а также положительные связи с популярностью школьников среди сверстников [6, с. 45]. Исследования О. Б. Чесноковой, Ю. В. Мартиросовой, Е. В. Субботского показали, что в подростковом возрасте «существует связь между уровнем развития социального интеллекта и планировочной функцией мышления в ориентировании и выборе стра-

тегии взаимодействия в ситуации конфликта интересов с различными партнерами» [10, с. 48].

Весьма актуальной в подростковом возрасте является проблема самоутверждения личности. В работах многих авторов категория самоутверждения рассматривается как социально-психологическое явление, обусловленное, с одной стороны, характеристиками социальной среды, деятельности, а с другой – личностными особенностями человека. Проблема самоутверждения как научного объекта была предложена и изучена австрийским психологом А. Адлером, считавшим самоутверждение фундаментальным мотивом, присущим всем людям, поскольку они всегда стремятся к превосходству [1, с. 140].

В отечественной психологии феномен самоутверждения связан с процессом взаимодействия личности с ближайшим окружением, отражая его социальную детерминированность. Самоутверждение определяется Н. Е. Харламенковой в качестве базовой личностной категории, включающей в себя стремление к получению подтверждения о собственной ценности посредством установления эквивалентных отношений между оценкой Я и объектами, которые взаимосвязаны с процессом взросления [9, с. 84]. Необходимость в самоутверждении возникает у подавляющего большинства людей, однако реализуется в положительном направлении далеко не у всех. Именно поэтому нередко наблюдаются ошибки при выборе людьми стратегий и средств самоутверждения. Самоутверждение сопровождает человека с момента выделения себя от окружающей среды и до самой смерти. Однако именно в подростковом возрасте происходит перелом в отношении к себе в связи с возникновением нового уровня самосознания, что порождает стремление познать и проявить себя как личность.

В исследованиях Е. А. Киреевой отмечается, что подростки с высоким уровнем компетентности в общении, эмоциональной зрелости, способности сочувствовать, сопереживать другим людям, обладают конструктивной стратегией самоутверждения [3, с. 115]. Анализ стратегий самоутверждения подростков, вы-



полненный Н. Е. Харламенковой, показал, что у детей 13-15 лет преобладает тип самоотрицания, свидетельствующий о конформном и неуверенном поведении, и соответственно, возможности отсутствия высокого уровня социального интеллекта [9, с. 201].

На первом этапе исследования выявлялись стратегии самоутверждения подростков с помощью методики исследования особенностей самоутверждения в подростковом возрасте (авторы Е. А. Киреева, Т. Д. Дубовицкая). На основании полученных данных были сформированы три эмпирические группы для дальнейшего исследования. В первую группу вошли подростки с конструктивной стратегией самоутверждения (35 %), для которых характерны самоуважение, уверенность в себе, принятие себя. Эти дети больше склонны к позитивной оценке себя и окружающих, к вере в свои силы, к взаимопомощи и поддержке, что подчеркивает их значимость для остальных.

Во вторую группу попали подростки с деструктивной стратегией самоутверждения (32 %), для которых свойственны демонстративная уверенность, эмоциональная несдержанность, неадекватный уровень самоуважения, бестактность, а также характерна нестойкость «Я-концепции», приводящая к агрессивной линии поведения.

В третьей группе оказались подростки со стратегией отказа от самоутверждения (33 %), для которых свойственен низкий уровень самооценки, притязаний, пассивность и безразличность по отношению к окружающим. Такие дети считают, что лучше быть зависимым от кого-либо, они не принимают себя из-за неуверенности в своих силах.

На втором этапе исследования с помощью методики исследования социального интеллекта (авторы Дж. Гилфорд, М. Салливан, адаптация Е. С. Михайловой (Алешинной)) выявлялись особенности социального интеллекта подростков с разной стратегией самоутверждения.

Количественный и качественный анализ результатов показал, что в группе подростков с конструктивной стратегией самоутверждения в одинаковом соотношении (50 %) выявлен средний и выше среднего уровень социаль-

ного интеллекта. Данную группу респондентов можно охарактеризовать как хороших коммуникаторов, которым свойственна компетентность в общении, способность дать общую оценку поведению, успешно адаптироваться в новых условиях. Они успешно прогнозируют реакции людей в заданных обстоятельствах, имеют развитую способность к рефлексии, выраженный интерес к познанию себя и других. Однако испытуемые со средним уровнем развития социального интеллекта не всегда осознают последствия своих действий, не всегда могут убеждать, в контакт с другими вступают с осторожностью. При этом им свойственна тактичность, доброжелательность, наличие интереса к анализу особенностей межличностных отношений.

В группе подростков с деструктивной стратегией самоутверждения большую часть составляют респонденты со средним уровнем развития социального интеллекта (75 %), что говорит об их способности давать адекватную оценку поведению, стремлении проявлять эмоциональный контроль, однако, не всегда успешно им это удается. Они проявляют ситуативную открытость по отношению к людям, а также трудности вхождения в контакт с другими. Стоит также обратить внимание на подростков с уровнем развития социального интеллекта ниже среднего (25 %). Такие подростки чаще предпочитают общаться в узком (привычном) кругу, чаще уклоняются от ситуаций ответственности и пассивно принимают и исполняют роли в ситуации коллективного взаимодействия. В некоторых ситуациях они отрицают личностную ценность и значимость других людей, имеют неадекватный уровень самооценки (заниженный или завышенный).

В группе подростков с отказом от самоутверждения представлены три уровня социального интеллекта: большинство респондентов имеют средний уровень социального интеллекта (71 %); часть детей имеет уровень социального интеллекта выше среднего (23 %); незначительная часть испытуемых имеет уровень социального интеллекта ниже среднего (6 %). Полученные данные свидетельствуют о



преобладании в данной группе подростков со способностью понимать поведение людей, язык невербального общения, уметь слушать собеседника, прогнозировать реакции других, а также предвидеть результаты своих действий. Однако респондентам сложно проявлять открытость, контактность, убеждение других в своей правоте, не всегда у них выражена потребность в общении. Графически результаты исследования уровня социального интеллекта в группах подростков с разной стратегией самоутверждения представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Уровни социального интеллекта подростков с разной стратегией самоутверждения

Обобщая данные, отметим, что высокий и низкий уровни социального интеллекта подростков не наблюдаются ни в одной из групп. Во всех группах преобладает средний уровень социального интеллекта, однако в группе с конструктивной стратегией самоутверждения отсутствуют подростки с уровнем социального интеллекта ниже среднего, а в группе с деструктивной стратегией самоутверждения отсутствуют испытуемые с уровнем социального интеллекта выше среднего. Следовательно, подростки с конструктивной стратегией самоутверждения имеют более высокий уровень развития социального интеллекта, чем подростки с деструктивной стратегией. Стратегию отказа от самоутверждения выбирают испытуемые с разным уровнем развития социального интеллекта, что можно объяснить особенностями подросткового возраста.

Для подтверждения результатов исследования был проведен статистический анализ с использованием Т-критерия Стьюдента для не-

зависимых выборок с предварительной проверкой на нормальность распределения (критерий Колмогорова-Смирнова) (см. табл. 1).

Таблица 1
Результаты расчета Т-критерия Стьюдента для независимых выборок

Сравниваемые группы	T	p
Группы подростков с конструктивной и деструктивной стратегиями самоутверждения	4,077*	0,000
Группы подростков со стратегией отказа и деструктивной стратегией самоутверждения	2,349**	0,025
Группы подростков со стратегией отказа и конструктивной стратегией самоутверждения	1,554	0,130
Примечания: * – $p=0,001$, критическое значение Т-критерия Стьюдента - 3,622 ** – $p=0,05$, критическое значение Т-критерия Стьюдента – 2,037		

С помощью методов математической статистики мы подтвердили предположения о том, что существуют различия в уровнях развития социального интеллекта подростков с разной стратегией самоутверждения. Так, обнаружены значимые различия в уровне социального интеллекта между подростками с конструктивной и деструктивной стратегиями самоутверждения, а также между подростками с отказом от самоутверждения и деструктивной стратегией. Респонденты с конструктивной стратегией и отказом от самоутверждения имеют более высокие показатели социального интеллекта, нежели подростки с деструктивной стратегией. Различий не обнаружено в группах конструктивной стратегии и отказа от самоутверждения. Это может быть объяснено особенностями среднего подросткового возраста, что доказывает способность подростков группы с отказом от самоутвержде-



ния в дальнейшем утверждаться конструктивно.

В результате исследования нами были определены особенности социального интеллекта подростков с разной стратегией самоутверждения. Можно выделить следующие особенности социального интеллекта подростков с конструктивной стратегией: компетентность в общении, тактичность, эмоциональная устойчивость, наличие интереса к анализу особенностей межличностных отношений, способность дать общую оценку, прогнозирование реакций людей, проявление дальновидности в отношениях с другими.

Подростки с деструктивной стратегией самоутверждения имеют следующие особенности социального интеллекта: трудность в понимании и прогнозировании поведения людей, уклонение от ситуаций ответственности, отрицание личностной ценности и значимости других людей, неадекватный уровень самооценки (заниженный или завышенный), отсутствие эмоционального контроля, конфликтная потребность в общении.

Стратегию отказа от самоутверждения выбирают подростки со следующими особенностями социального интеллекта: способность понимать поведение людей, уметь слушать собеседника, проявлять дальновидность в отношениях, предвидеть результаты своих действий, сложность со вступлением в контакт с другими людьми, невыраженная потребность в общении.

Практическая значимость эмпирического исследования заключается в возможности использования результатов психологами-педагогами и педагогами при разработке программ и занятий по развитию социального интеллекта и коррекции стратегий самоутверждения в подростковом возрасте.

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы понятия социального интеллекта личности и стратегии самоутверждения в контексте особенностей подросткового возраста. Результаты эмпирического исследования доказывают наличие различий в проявлениях социального интеллекта подростков с разной стратегией самоут-

верждения, то есть подростки с конструктивной стратегией и отказом от самоутверждения имеют более высокие показатели социального интеллекта, нежели подростки с деструктивной стратегией. Полученные выводы могут быть использованы психологами-педагогами и педагогами при разработке программ и занятий по развитию социального интеллекта подростков и коррекции стратегий самоутверждения в подростковом возрасте.

Ключевые слова: социальный интеллект, самоутверждение, подростковый возраст, стратегии самоутверждения.

SUMMARY

The article analyzes the concepts of social intelligence of the individual and self-affirmation strategies in the context of the characteristics of adolescence. The results of an empirical study prove that there are differences in the social intelligence of adolescents with different strategies of self-affirmation, that is, adolescents with a constructive strategy and rejection of self-affirmation have higher indicators of social intelligence than adolescents with a destructive strategy. The findings can be used by psychologists, educators and educators in the development of programs and classes for the development of social intelligence of adolescents and the correction of self-affirmation strategies in adolescence.

Key word: social intelligence, selfaffirmation, adolescence, the strategy of self-affirmation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Академический проект, 2011. – 240 с.
2. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта [Электронный ресурс] // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – 456 с. – URL: <https://eknigi.org> (дата обращения: 25.06.2020).
3. Киреева Е. А., Дубовицкая Т. Д. Методика исследования особенностей самоутверждения в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Экспериментальная психология, 2011. – Т. 4. – № 2. – С. 115–124. – URL: <https://psyjournals.ru> (дата обращения: 25.06.2020).



4. Михайлова (Алешина) Е. С. Методика исследования социального интеллекта. Руководство по использованию [Электронный ресурс]. – СПб.: Иматон, 1996. – 50 с. – URL: <https://b-ok.org> (дата обращения: 15.06.2020).

5. Обухова Л. Ф. Детская психология: теория факты, проблемы [Электронный ресурс]. – М.: Тривола, 1995. – 352 с. – URL: <http://psychlib.ru> (дата обращения: 05.02.2020).

6. Тихомирова Т. Н. Ушаков Д. В. Измерение социального интеллекта у школьников // Практическая психология и социальная работа. – 2010. – № 9. – 351 с.

7. Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. – М.: ИП РАН, 2003. – 279 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 [Электронный ресурс]. – URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 01.06.2020).

9. Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 384 с.

10. Чеснокова О. Б., Мартиросова Ю. В., Субботский Е. В. Взаимодействия школьников с разным уровнем социального интеллекта в ситуации индуцированного конфликта интересов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2011. – № 2. – С. 48–58.

11. Ясюкова Л. А., Белавина О. В. Социальный интеллект детей и подростков. – М.: Институт психологии РАН, 2017. – 181 с.

12. Thorndike E. L. Intelligence and its Use [Электронный ресурс] // Harper's Magazine. – 1920. – С. 227–235. – URL: <https://www.gwern.net> (дата обращения: 27.06.2020).

**А. И. Лучинкина, С. И. Хаирова,
И. С. Лучинкина**

УДК 159.99

СТУДЕНЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА КАК СПОСОБ ЭФФЕКТИВНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА

Начиная с первых дней обучения в вузе, молодые люди включаются в новую социальную и интеллектуальную среду. Они осваивают новые формы учебной деятельности, активно ищут свое место в ролевых распределениях, в социально-психологических структурах студенческих групп и сообществ, привыкают к новому ритму жизни, смене фаз труда и отдыха, способов самоорганизации и самодетерминации. Продолжается активный поиск личной самоидентификации: именно с этих первых шагов формируются новые установки и отношение к будущей профессиональной деятельности, к профессиональному окружению и его ценностям.

Свои дополнительные требования к адаптации диктуют процессы, происходящие в масштабах всего социума, – интенсивная цифровизация образовательного процесса и строгие ограничения межличностной коммуникации, связанные с карантинными мерами по предотвращению распространения опасного заболевания.

Приобретенный еще в школе личный опыт становится не только малополезным, но порой мешает в построении новых индивидуальных социально-психологических механизмов регуляции социального поведения студента-новичка. В то же время адаптация и способности к ней – это предпосылка будущей активной деятельности, необходимое условие ее успеха без ощущения дискомфорта, напря-





женности и внутреннего конфликта личности с профессиональным и социальным окружением. Все эти аспекты организации личностной жизни и деятельности дают возможность утверждать, что исследования этих процессов и явлений очень важны и актуальны в практике организации учебной деятельности и воспитательной работы в вузе. Актуальна и научная сторона исследования этих явлений, особенно в условиях новых форм обучения, вузовских программ, новых условий межличностного и группового взаимодействия.

Таким образом, научной проблемой исследования становится выявление ведущих факторов успешного вхождения молодого человека в студенческую жизнь и мир будущей профессиональной деятельности. Подобные исследовательские мероприятия позволят разработать рекомендации по улучшению учебной и воспитательной работы образовательных учреждений, улучшение социально-психологических условий профессионального становления личности, повышение адаптационных способностей студентов как к обучению в вузе, так и к будущей профессиональной деятельности.

Цель статьи заключается в обсуждении результатов эмпирического исследования процесса адаптации студентов-первокурсников Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова и обосновании программ деятельности психологической службы вуза по обеспечению эффективного процесса интеграции студентов в образовательную среду.

Прежде всего, дадим характеристику ключевых понятий, используемых в работе, а именно определим дефиницию «образовательная среда».

Тема образовательной среды получила развитие в работах Д. В. Иванова, А. М. Новикова и др. [2; 5]. Исследованием ее структуры занималась Л. А. Демидова, которая определила образовательный процесс как целенаправленный и организованный процесс по овладению системой научных знаний [1]; С. В. Хребина рассматривала обучение как многоуровневый процесс, который для своей

оптимизации требует привлечение методов и принципов организационной психологии для реализации многоуровневого подхода [8]. Принципиальным моментом, по мнению С. В. Хребиной, является исследование средовых характеристик образовательного процесса. В. В. Слободчикова считает, что образовательная среда представляет собой пространство отношений и связей между культурными мирами, которые уникально существуют в каждом конкретном носителе – социальной группе, ребенке, взрослом. В. А. Ясвин характеризует локальную (школьную) образовательную среду как функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи [10]. В нашем исследовании мы опираемся на определение ближайшего нравственного окружения личности, предложенное Л. Е. Орбан [6]. Однако существующие определения дают неполное представление о процессах, происходящих в такой среде, и, кроме того, наделяют статичностью «субъектов образования», превращая их в «объекты образования».

Итак, мы считаем, что образовательная социальная среда – это совокупность взаимовлияний обучающихся и педагогов, предусматривающая изменения социального опыта всех перечисленных групп на основе взаимопроникновения их субкультур [3]. Такой подход дает возможность рассматривать студентов в качестве активных участников образовательного процесса, которые пропускают полученные знания через призму собственного опыта и влияют на ход процесса. Кроме того, такая точка зрения позволяет объяснить нарушение процесса социализации на всех этапах.

Обобщая выводы этих исследований, можно сказать, что с точки зрения процессов адаптации социально-психологическое пространство образовательной среды представляется как пространство с четкой структурой и нормами, а процессы, разворачивающиеся в нем, являются интенсивными, динамичными, напряженными, строго подчинены конкретным целям и задачам.



Об адаптации в образовательной среде писали такие исследователи, как В. А. Якунин, А. В. Пономарев, Е. В. Осипчукова, Н. Н. Мельникова, Ж. Г. Сенокосов и др. [3; 4; 7; 9]. На основании исследований этих ученых социально-психологическую адаптацию студента в образовательном пространстве вуза можно представить как процесс интеграции субъекта в социальную среду, принятие ее норм и правил, согласование взаимных ожиданий, целей и ценностей. Критериями эффективной социально-психологической адаптированности личности становятся субъектная позиция относительно происходящих процессов, целенаправленность и последовательность учебной деятельности, благополучие межличностных отношений, чувство удовлетворенности собой и своей жизнью. Исходя из этих критериев и были определены задачи эмпирического исследования:

– исследование актуального состояния процесса адаптации студентов-первокурсников в образовательном пространстве вуза;

– эффективность освоения студентами-первокурсниками различных элементов образовательного процесса;

– выявление основных барьеров в процессе адаптации студентов в образовательном пространстве вуза;

– обоснование разработки программ адаптации студентов в образовательном пространстве ГБОУ ВО РК КИПУ имени Февзи Якубова.

Основными методами исследования стали анкетирование, беседы, фокус-групповые интервью, обработка материалов интервью методом контент-анализа.

Важным для прогнозирования успешности адаптации студента является понимание мотивов выбора того или иного учебного заведения. Проведенное исследование показало, что значительная доля студентов выбирает вуз целенаправленно по наличию в нем программ подготовки по необходимой специальности. Еще четверть студентов руководствуются оценкой перспектив трудоустройства, которые открывает им образовательная организация. Примерно пятая часть абиту-

риентов ориентируется на престиж вуза или специальности, и примерно такая же часть абитуриентов ориентируется на качественные характеристики организационной среды самого учебного заведения. Отсюда можно сделать вывод, что ожидания студентов-первокурсников четко определены и связаны с будущей профессиональной деятельностью. Элемент случайного выбора крайне низок, и он, скорее всего, и будет представлять ту дезадаптированную часть студенческой группы, которой трудно согласовать с целями организации свои ожидания и цели ввиду их неопределенности.

Как было сказано выше, одним из показателей адаптированности студентов-первокурсников является успешное освоение пространства будущей профессиональной деятельности, понимание тех задач и целей, ради которых он сюда пришел и уяснение путей их реализации. В процессе исследования выявлено, что 60 % студентов-первокурсников представляют себе специфику выбранной профессии. С одной стороны, это достаточно высокая цифра, которая говорит о том, что выбор учебного заведения был сознательным и подготовленным. Однако показатель 40 % для тех, кто осуществил случайный выбор, свидетельствует о том, что необходимы дополнительные процедуры по введению студентов в пространство будущей профессии.

Когда студент поступает в учебное заведение и близко знакомится со спецификой выбранной специальности и условиями ее освоения, происходит коррекция первоначальных представлений, ожиданий, мотивов, установок и т. д. Обращает на себя внимание тот факт, что процент тех, кто разочаровался в выбранной специальности, совпадает с количеством тех, кто плохо представлял себе ее специфику. Полученные результаты дают основание сделать вывод о том, что чем лучше информирован студент об особенностях выбранной профессии и вуза, тем выше учебный мотив и удовлетворенность учебной.

Однако даже при наличии четко обозначенных целей и учебного мотива сохраняются задачи адаптации к новым образователь-



ным формам, условиям и среде. Анализ актуального состояния процесса адаптации первокурсников, проведенного через несколько месяцев после поступления, показал, что лишь половина из них не испытывала трудности (50 %), еще 32,2 % испытывали их в первые месяцы учебы и около 18 % продолжали испытывать их на момент исследования.

Обсуждение этих трудностей осуществлялось в ходе фокус-групповых интервью, а затем в формате открытого вопроса анкет, где студентам предлагалось самим описать трудности, с которыми они сталкиваются чаще всего. Далее ответы были обработаны методом контент анализа, сгруппированы в категории и ранжированы по значимости. Ниже представляем эти категории:

- организация собственной жизни вне семьи (включая вопросы организации быта, распределения ресурсов, самоорганизации и т.д.);

- трудности в вопросах освоения принципов, правил и особенностей режима студенческой жизни и учебы;

- трудности освоения новых принципов построения отношений с преподавателями (отсутствие ежедневного контроля, необходимость самостоятельного планирования и организации своей учебной деятельности);

- трудности адаптации к резко возрослому объему учебной нагрузки;

- трудности адаптации к новому формату учебных занятий (лекционная форма занятий, большой объем материала для самостоятельного освоения, необходимость самостоятельного поиска информации и т.д.);

- трудности вхождения в коллектив однокурсников.

Из сказанного становится ясно, что одним из основных факторов психологического благополучия студентов и показателем успешной адаптации является освоение студентами принципов обучения в формате высшего учебного заведения, предполагающего значительную долю самостоятельной работы, восприятие и переработку больших объемов материала, выполнение разнообразных самостоятельных задач, связанных с его освоением.

По результатам исследования было установлено, что около 65 % студентов-первокурсников испытывают трудности с освоением учебной программы. Это говорит о том, что учеников, пересевших со школьной скамьи в студенческую аудиторию, нужно учить специфике обучения в вузе, знакомить со способами организации личного и учебного времени, с правилами подготовки к занятиям, а также с особенностями постановки целей и планирования путей их достижения в краткосрочной и долгосрочной перспективе.

Наибольшей поддержкой для первокурсников в процессе адаптации становится своя студенческая группа. Отсюда становится ясно, что значительная доля работы психологической службы вуза должна быть ориентирована на процессы командообразования. Наиболее комфортно себя чувствуют студенты с определенными учебными мотивами и сформированным еще в школе учебным навыком. Ключевым фактором в освоении нового пространства образовательной деятельности становятся доброжелательные отношения с преподавателями.

Обобщая результаты представленной части исследования, можно сделать вывод о том, что адаптация студентов разворачивается в основных направлениях:

- адаптация к собственно образовательному процессу (адаптация к новым формам учебных занятий, самостоятельное освоение значительного объема научных и профессиональных знаний, самостоятельный поиск необходимой информации, освоение принципов ассимиляции большого объема информации);

- освоение самостоятельности. В эту группу задач входят все умения и навыки, которые обеспечивают вчерашнему подростку самостоятельное управление собственной жизнью (навыки самоорганизации, самодетерминации и самоконтроля), а также умение самостоятельно организовать свой быт (обеспечение уюта в комнате, самостоятельное приготовление еды);

- адаптация к пространству новых социальных отношений. Сюда входят все задачи по построению горизонтальных и вертикальных



отношений (с однокурсниками, с преподавателями, с администрацией);

– адаптация к содержанию и требованиям выбранной профессии.

Нами была предложена модель студенческой психологической службы (СПС). Системная коррекция личности учащихся с социально дезадаптированным поведением предусматривает организацию социальной образовательной среды как целостной системы, т. е. интеграцию студента в социальную среду университета. Основными составляющими созданной нами модели являются:

– формирование групповой сплоченности в студенческих группах и образовательной среде в целом;

– обеспечение направленности обучающихся на достижение значимой социально одобренной цели, которая заключается в заботе о студентах младших курсов, выявлении и решении потенциальных проблем, которые могут помешать их совместной деятельности;

– внедрение системы коррекционных воздействий, направленных на удовлетворение основных социальных потребностей обучающихся: потребности в общении; потребности в позитивной оценке и самооценке.

Модель студенческой психологической службы основана на методе организации волонтерского движения по следующим направлениям: психодиагностическое, интерактивно-игровое, проектно-научное, медиация, психологическое просвещение. При организации волонтерского движения учитывались стремления самих студентов к самореализации через самостоятельную работу, к созданию благоприятного климата в группе и университете.

Привлекательность волонтерского движения для студентов заключается в удовлетворении потребности в безопасном общении, в ощущении своей принадлежности. Волонтерской группой было создано пять направлений: выявление актуальных проблем группы и отдельных студентов путем психологической диагностики под руководством преподавателя кафедры психологии; реализация программ предупреждения дезадаптированного поведения студентов; включение сту-

дентов в разновозрастные группы общения; повышение групповой сплоченности; преодоление конфликтов.

Внедрение указанной модели в течение учебного года дало позитивный эффект как для студентов первых курсов, так и для участников студенческой психологической службы. Повторная диагностика показала возрастание числа студентов, удовлетворенных образовательной средой университета и имеющих устойчивую профессиональную мотивацию.

АННОТАЦИЯ

В статье обсуждаются результаты эмпирического исследования процесса социально-психологической адаптации студентов-первокурсников в образовательном пространстве вуза. Установлено, что основными направлениями, в которых разворачивается адаптационный процесс, являются освоение принципов учебной деятельности, овладение навыками самостоятельной жизни и самоорганизации, интеграция в систему вертикальных и горизонтальных отношений, адаптация к содержанию и требованиям выбранной профессии. Обсуждаются основания для разработки принципов, планов, программ и задач деятельности психологической службы вуза, направленной на оптимизацию процесса интеграции студентов в образовательную среду учебного заведения.

Ключевые слова: адаптация, учебный процесс, психологическая служба, социальные отношения.

SUMMARY

The article discusses the results of an empirical study of the process of social and psychological adaptation of first-year students in the educational space of the university. It has been established that the main directions in which the adaptation process unfolds are the development of the principles of educational activity in the university, mastering the skills of independent life and self-organization, integration into the system of vertical and horizontal relations, adaptation to the content and requirements of the chosen profession. The basis for the development of principles, plans, programs and tasks of the psychological service of the university, aimed at optimizing the process of integrating students into the



educational environment of the educational institution, is discussed.

Key words: adaptation, educational process, psychological service, social relations.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демидова Л. А. Актуальные проблемы профессионального образования в высшей негосударственной школе // Высшее профессиональное образование: международный, федеральный и региональный аспекты: материалы Международной научно-практической конференции. – г. Минеральные Воды, 24-25 мая 2007 г. – М.: МГЭИ, 2007. – С. 9–23.
2. Иванов Д. В. Психолого-педагогические подходы к исследованию образовательной среды // Мир психологии. – 2006. – № 4. – С. 22–30.
3. Лучинкина А. И. Психологические особенности личности школьников с социально дезадаптированным поведением // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2019. – № 2 (16). – С. 56–62.
4. Мельникова Н. Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности: учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 57 с.
5. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
6. Орбан Л. Е. Акмеологическая концепция нравственного становления личности. – М., 2009. – 61 с.
7. Пономарев А. В., Осипчукова Е. В. Адаптация студентов первого курса к системе высшего профессионального образования: от теории к практике // Образование и наука. – 2007. – № 1 (43). – С. 42–50.
8. Хребина С. В. Организационная психология образования: феноменология и концепция развития: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук – Сочи, 2007. – 37 с.
9. Якунин В. А. Обучение как процесс управления. – Л.: ЛГУ, 1988. – 160 с.
10. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

В. Е. Виноградов, Е. Ю. Бруннер

УДК 159.9:7:378

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБЪЕКТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ИСКУССТВА МЕТОДОМ КОНСТЕЛЛЯЦИИ

Искусство XIX в. – противоречивое, семантически разнообразное, насыщенное знаковыми системами различных культур, орнаментальными формами разнообразных традиций, – вызывало интерес многих исследователей, пытавшихся раскрыть основные критерии восприятия художественного образа, коммуникативные средства воздействия произведений искусства на зрителя и многие другие аспекты. Р. Арнхейм, в отличие от З. Фрейда, утверждал, что искусство представляет собой процесс познания. По его словам, главная опасность, которая угрожает искусству, заключается в утрате понимания искусства. «Мы отрицаем дар понимания вещей, который дается нам нашими чувствами. В результате теоретическое осмысление процесса восприятия отделилось от самого восприятия, и наша мысль движется в абстракции. Наши глаза превратились в простой инструмент измерения и опознания – отсюда недостаток идей, которые могут быть выражены в образах, а также неумение понять смысл того, что мы видим» [1, с. 1].

Истолкование образов, сюжетов, многообразия авторских идей в художественных произведениях сформировало немало методов анализа произведения искусства: иконографический, иконологический, историко-культурный, семиотический, психоаналитический и др. Специфика этих методов не является источником исчерпывающих сведений о контексте произведения. Современные исследования требуют комплексного искусствоведческого подхода к изучению и внедрения междисциплинарных методик. Среди дисцип-



лин, изучающих искусство, психология искусства отличается оригинальной методологической базой, позволяющей получать результаты не только в ходе традиционного искусствоведческого анализа, но и с применением комплексного подхода в исследовании, подразумевающим участие ученых различных отраслей знаний.

Изучение произведений искусства в образовательном процессе особенно важно для создания целостной картины взаимодействия духовной и материальной культур, понимания важной роли творца в процессе материализации философских и эстетических взглядов. В связи с этим А. М. Леонтьев, рассуждая о произведениях искусства, писал: «Что касается эстетической деятельности, то эстетическая творческая деятельность создает именно идеальные продукты – произведения искусства, эстетические объекты... Таким образом, всякий продукт эстетической деятельности адресован человеку, людям, это продукт, предназначенный для воздействия на людей, и уже в самом процессе его творения как бы заложено то, что он будет восприниматься. Разумеется, эстетический продукт требует восприятия особого рода, а именно эстетического» [8, с. 233]. Коммуникативное свойство искусства предполагает воспринимать его как некое послание, которое всегда имеет своего зрителя, читателя, слушателя, воспринимающего это послание как идею. Это послание обязательно является личностным, передаваемым под воздействием личностного опыта, отражающим весь спектр взглядов творческой личности. «Что же является объектом отражения? Смысл и является таким объектом отражения, который требует совершенно специфической формы. Говоря коротко, функция эстетической деятельности, в развиваемой мной гипотезе, есть открытие жизни. Поэтому содержанием эстетической деятельности всегда является процесс проникновения за значение» [8, с. 237]. А. Н. Леонтьев раскрывает содержание процесса эстетической деятельности как «проникновение за значение», и его результатом является «открытие жизни». Все выдающиеся

произведения искусства – результат эстетической деятельности, их знаковые послания современникам и потомкам содержат смыслы, открываемые в процессе восприятия, изучения, проникновения. Предлагаемый нами метод исследования эстетического объекта – метод констелляции – работает с контекстом произведения, проникая за его значение. Метод констелляции (системные расстановки по **Б. Хеллингеру**) является системным подходом и представляет собой, с одной стороны, особую систему средств и методов научного исследования, с помощью которых реальный анализируемый объект рассматривается как совокупность взаимодействующих, взаимосвязанных и взаимозависимых элементов. Их взаимосвязь обуславливает целостность и целостные свойства этого объекта, часто выполняющего определенную функцию для достижения определенной цели. С другой стороны, – группу методов, развивающихся в рамках теории целостных объектов, отдельных научных дисциплин и направлений, а также междисциплинарных синтезов и общенаучных концепций.

Мы рассматриваем расстановку как новаторский, экспериментальный метод работы с контентом произведений *фигуративного изобразительного искусства*. Метод является активной коллективной формой изучения произведений, не требующей специальной подготовки, его внедрение в образовательные технологии послужит оригинальным образовательным комплексом для изучения теории изобразительного искусства, наряду с базами.

Процесс изучения произведений искусства предполагает визуальное восприятие эстетических объектов, интерпретацию воспринятой информации, формирование целостных концепций на основе методов анализа произведений искусства. Когда результаты интерпретаций противоречивы, привлекают не только последователей, но и новые поколения исследователей, которые ищут смыслы нераскрытого авторского текста. В. Е. Виноградовым была выдвинута гипотеза о том,



что *метод констелляции* может стать методикой исследования, в первую очередь, наиболее противоречивых, скандально известных, эпатажных произведений известных художников. До настоящего времени исследования эстетических объектов, в частности живописи, методом констелляции не проводились. Поэтому системная расстановка рассматривалась как альтернативный метод исследования проанализированных и описанных представителями разных искусствоведческих школ произведений, снискавших славу скандальных, имеющих противоречивые характеристики как внутреннего контекста, так и внешней формы. Для отработки методики и направлений исследования была выбрана картина Эдуарда Мане «Завтрак на траве», которая в 1863 году вызвала неоднозначную оценку жюри французского Салона и зрителей. Строгое жюри не допустило живописное полотно Мане на экспозицию. Но благодаря инициативе императора Наполеона III картина была показана на выставке, названной Салон отверженных, где нашли свое место произведения, не представлявшие официальный канон Салона.

Методология проведения исследования картин методом расстановок (констелляции) нами была уже описана ранее [3]. Здесь же мы остановимся не только на самых важных и принципиальных ее аспектах, но и приведем ее более расширенный вариант. Как мы уже указывали, для чистоты исследования желателен минимальный уровень знаний об исследуемом произведении как у фасилитатора, ведущего расстановку, так и у заместителей, в ней участвующих. Это необходимо для того, чтобы исключить предвзятость суждений со стороны всех лиц, взаимодействующих с картиной. В связи с этим участники заранее не знали ни о предстоящем исследовании, ни о том, какая картина будет рассмотрена.

Исследование проводили в привычных для участников условиях: в учебной аудитории. Большинство из участников проведенного нами исследования были студентами-художниками, возраст которых, за редким исклю-

чением, составлял 17–19 лет. Большинство из участников исследования ранее не участвовал ни в психодраме, ни в расстановках. Перед началом работы все участники были ознакомлены с основными правилами работы в группе [12, с. 32], главными из которых являются отсутствие критики к высказываниям окружающих, взаимоуважение, а также разумная активность участников расстановки и соблюдение тишины теми, кто за этой работой наблюдает со стороны.

После знакомства с правилами в течение 10 минут с помощью проектора участникам показывали картину Э. Мане «Завтрак на траве».

На первом этапе уже собственно исследования из числа присутствующих нами сначала был выбран заместитель на роль автора картины: Э. Мане (далее Художник). Затем Художник выбирал себе место в пространстве (в аудитории), с которого он будет «рисовать» картину и становился на это место. После были выбраны и остальные заместители персонажей картины. Важнейшим условием для результатов исследования стала пространственная фиксация схемы композиции картины: расположения фигур так же, как на картине, с соблюдением их сюжетной взаимосвязи. Для этого после выбора заместителя того или иного персонажа Художник становился за ним сзади, брал его за плечи, в соответствии с композицией картины ставил в «картину» и вербально обозначал его следующим образом: «Ты заместитель ... (определенного персонажа)».

Расположение фигур в картине и схематическое расположение заместителей в расстановочном пространстве приведены на Рис. 1.

После того как была построена композиция картины, нами также были выбраны такие фигуры, не имеющие непосредственного отношения к картине, как Зритель – современник Художника (Парижского Салона), Современный Зритель и Коллекционер. Отметим, что если этим фигурам и заместителю Художника было разрешено свободно и спонтанно перемещаться в пространстве, то фигурам персонажей картины передвижение было запрещено.



Рис. 1. Расположение фигур в картине Э. Мане «Завтрак на траве» и схема расположения в пространстве основных заместителей персонажей картины. *Условные обозначения:* X – Заместитель Художника картины, M1 – мужчина 1, M2 – мужчина 2, Ж1 – женщина 1, Ж2 – женщина 2.

После выбора всех участников расстановки мы начинали непосредственное исследование психологии восприятия заместителями выбранного нами произведения. Для более глубокого погружения в процесс каждого из участников просили рассказать физиологические ощущения (комфорт-дискомфорт, тяжесть-легкость, напряжение-расслабленность, жар-холод и т. п.) отдельно в каждой части тела, начиная со ступней, заканчивая мышцами лица и головы. Затем уточняли, как называется их состояние, какая эмоция является ведущей. После первичного опроса физиологических ощущений и эмоциональных состояний начинали собственно исследование. Для этого последовательно опрашивали каждого из участников о том, что он думает, как он «попал» в это место картины, какова его роль в композиции, каковы были его мотивы и т. п. Каждый раз после того, как персонаж отвечал на вопросы, осуществляли опрос об изменении физиологических ощущений, как у опрашиваемого персонажа картины, так и у остальных заместителей. Затем переходили к опросу следующего персонажа картины. По окончании первичной работы с персонажами начиналась работа с Художником. После этой части работы проводили повторный опрос заместителей всех персонажей картины.

По завершению данной части работы был осуществлен опрос Коллекционера (о причи-

нах, по которым бы он выбрал эту картину для своей коллекции) и фигур Зрителей (о чувствах и мыслях, возникающих при просмотре картины).

С дидактической и познавательной целью студентам-художникам и другим участникам, сидящим вокруг «картины», также было предложено побыть в роли того или иного заместителя (физически стать на место той или иной фигуры) или просто походить «внутри» картины. После этого каждый из побывавших как в «поле» картины, так и в роли одного из ее персонажей, рассказывал о своих ощущениях, впечатлениях и мыслях, возникших тогда, когда он находился на том или ином месте в пространстве картины. Здесь следует указать на интересный феномен: если в ходе расстановки Зрители (и ее наблюдавшие со стороны) свободно и легко входили «внутрь картины», то Коллекционер (во всех расстановках) напрочь отказывался это делать, практически всегда находился на некотором расстоянии от композиции, как бы глядел со стороны и был малоподвижен.

Для экологии процесса после завершения расстановки с заместителей снимались роли, после чего проводили завершающее групповое обсуждение увиденного. Студентам также рассказывали историю создания и наиболее интересные факты о произведении, с которым они только что познакомились.

Проведенная работа целиком и полностью соответствовала методологии проведения психодрамы и системных расстановок по Б. Хеллингеру [2; 7, с. 60; 15; 16].

Все этапы работы с картиной и групповое обсуждение фиксировали на видеокамеру. Затем производили стенографию отснятых видеоматериалов и их последующий контент-анализ. Всего было проведено три расстановки с разными группами и участниками, и заместителей. Собственно расстановки и методология их проведения, а также составление стенограмм видео материалов были осуществлены Е. Ю. Бруннером. В. Е. Виноградовым были определены объект и детали в направлениях исследований, связанных с историей искусства, был проведен искусство-



ведческий анализ полученных в ходе расстановок материалов, их сравнение с историографическими сведениями.

В своей лекции, посвященной творчеству Э. Мане, М. Фуко [14, с. 232] отмечает разницу в отношении к поверхности картины (холсту) художников позднего Возрождения и Э. Мане. Предшественники Мане стремились максимально вписать плоскость картины в контекст пространства. Для Э. Мане картина является эстетическим объектом, художник подчеркивает существование самого холста, *«...рассматривать который возможно с разных точек, под разным освещением, и видеть в нем изменяющееся искусство»* [14, с. 57].

Для эксперимента с изучением контента картины «Завтрак на траве» рассуждения М. Фуко о творчестве Э. Мане интересны тем, что в них обращается внимание на освещение в композиции. Художник освещает группу изображенных людей мягким фронтальным светом, совпадающим по цвету с природным светом. Но одновременно использует и дополнительный источник «сюжетного» света, который помогает зрителю входить в композицию, ориентироваться в контексте сюжета. Использование в композиции нескольких источников света встречается в разных по жанру композициях других художников, в частности, в пейзажах Юлия Клевера [4, с. 133], что придает работам оттенок таинственности и эффект «присутствия» зрителя. Яркое освещение изображаемых людей в картине «Завтрак на траве» со стороны зрителя, и более контрастное – в картине «Олимпия» вызвало неожиданный эстетический эффект «подсматривания» сцены. Фуко утверждает, что эта «Эстетическая трансформация вызвала нравственный скандал» [14, с. 44], выявляя активное взаимодействие – присутствие зрителя в сюжете картины, который как бы взглядом освещает происходящее в ней и является ее частью. Такое взаимодействие практически помогало процессу расстановки, т. к. сам автор раскрыл «дверь» в пространство своей композиции. Чтение текста картины зрителем и чтение группой в ходе проведения системной расстановки имеют только несколько общих аспектов. Среди взаимо-

связанных экзегезой точек соприкосновения – композиционные ходы картины, выделение ее элементов светом и цветом, и внутренние сюжетные связи между элементами композиции. Визуальную оценку картины зрителем содержательно описал Н. Н. Волков в работе «Композиция в живописи». «Понимание смысла картины и логики композиции может давать обобщенную информацию об «интегральных движениях глаз», не о фактических частых сменах точек фиксации, скачках, возвратах, а о некотором обобщенном ходе восприятия картины. Воображаемые «интегральные» движения глаз воспроизводят основу композиции – ее внутренние связи. Это – ходы понимания <...> Не движения глаз, привычные для чтения словесного текста, определяют композицию, а напротив, композиция определяет интегральные «движения», «ходь» восприятия, ходы понимания» [5, с. 48]. О визуальном восприятии произведения искусства Р. Арнхейм писал, что оно по структуре представляет чувственный аналог интеллектуального познания, и «...на обоих уровнях – перцептивном и интеллектуальном – действуют одни и те же механизмы. Следовательно, такие термины, как «понятие», «суждение», «логика», «абстракция», «заклучение», «расчет» и т. д., должны неизбежно применяться при анализе и описании чувственного познания» [1, с. 2].

В ходе расстановки нами исследовались основные направления: проявления так называемой скандальности произведения; взаимосвязи между персонажами в сюжете картины; рецепция каждого персонажа в пространстве картины; восприятие картины художником, современным зрителем, коллекционером и зрителем Парижского Салона; восприятие в целом контекста картины, ее послание в эстетическом и моральном аспектах. Исследования по направлениям показали, что наряду с случайными результатами четко сформулированы последовательные концепции, которые целесообразно представить в таблице (Табл.1). В таблице можно проследить взаимосвязь исследуемых направлений и результатов в связи с эстетическими показателями картины, такими как композиция, освещение, цвет, сюжетные взаимосвязи, актуальность концепции.



Таблица 1

Взаимосвязь результатов исследований по направлениям с эстетическими показателями картины

Направления исследования	Эстетические показатели картины				
	Композиция	Освещение	Цвет	Сюжетные взаимосвязи	Актуальность концепции
1	Коллаборация обнаженных фигур и одетых	Скандальный эффект «подсматривания» сцены зрителем	Контраст обнаженного и драпированного тела	Эффекты присутствия в картине (мужчины) и взаимодействие со зрителем (женщина)	Гендерное неравенство, конфликты интересов и пр.
2	Объединение фигур из разных картин	Женщины объединены освещением	Женщины объединены цветом	Родственные связи мужчин	Отстраненность
3	Случайность	Естественность, напряжение и искусственность	Официальность и одиночество	Невостребованность естественности	Контрастность, разнородность
4	Необычная, заимствованная, аллегорическая	Уровень света выделяет разные темы	Условный	Проявляющие различные взгляды	Отражает эпоху, актуальная
5	Тесная взаимосвязь разобщенных и одиноких	Взгляд на современника	Условность происходящего	Одиночество природы в среде рационализма	Связь разных эпох

В ходе исследований эстетического объекта методом констелляции и продвижения эксперимента к концептуальной основе проявились случайные показатели, связанные с рецепцией и личными проекциями заместителей. Опираясь на узловые мотивы направлений исследований и на рецепцию заместителей, их активное взаимодействие в рамках этих направлений, стало возможным воссоздать целостный контекст, который логично, реалистично и художественно выявляет общую концепцию произведения.

Исследования по первому направлению показали, что проявления скандальности картины – в ее визуальной перцепции, формирующейся под воздействием эстетических показателей: композиции, освещения, цвета. Коллаборация обнаженных и одетых фигур вызывала одновременно ощущения тесного един-

ства и тотальной разобщенности. Выделение фронтальным светом обнаженного тела с его локальным академическим цветом на фоне официально одетых мужчин провоцировало полусные интерпретации. Вторая женская фигура, стоящая в воде, для современного зрителя казалась аллегорической, а Зрителя – современника Мане еще более склоняла к скандальной трактовке.

Исследования по второму направлению показали, что свет и цвет в картине формирует сюжетные линии между персонажами. Женщин объединяло освещение и цвет так же, как и мужчин, – цвет одежды. Предположение заместителей расстановки о том, что мужчины являются родственниками, действительно совпало с тем, что прототипы персонажей картины имели родство с Э. Мане. Еще одно предположение, спонтанно проявившееся в хо-



де расстановки, о том, что композиция «Завтрак на траве» состоит из элементов, заимствованных из разных источников, ранее было подтверждено искусствоведческими исследованиями. Действительно, принято считать, что источником компоновки сидящих фигур была картина Рафаэля «Суд Париса», а так же, на работу Э. Мане повлияла выполненная Тицианом картина «Сельский концерт». В результате заместительного восприятия в расстановке доминирующей тенденцией в картине воспринималась отстраненность персонажей от активного взаимодействия.

Третье направление исследования представляло рецепцию заместителей, их ощущения, рефлексии, мысли в контексте и вне контекста исследования. Их восприятие давало результаты и в рамках других направлений исследования. Интересными были рефлексии заместителей женских персонажей, которые ощущали свою подлинность, воплощенную в наготе, и смысловую автономность. Излучаемая ими естественность не находила должных реакций со стороны флегматичных мужчин, вызывая отчуждение и пассивную самодостаточность. Две сюжетные линии вызвали противоречивые чувства.

Четвертое направление – исследование восприятия картины художником, современным зрителем, коллекционером и зрителем Парижского Салона. Примечательно, что в ходе всех проведенных расстановок заместители Художника отказывались «войти» в пространство картины, оставаясь статичными во время исследования. Их рассуждения выявляют доминанты композиции: несмотря на то, что женские фигуры выделены цветом, скрытым центром композиции являются фигуры мужчин. В произведении отражены отношения между людьми в обществе. Женщины вторичны и обозначают функцию. Картина стала «отверженной» потому, что изображенное на ней – правда, которая не нужна обществу. В целом, композиция раскрывает тему отдыха праздных людей.

Рассуждения Зрителя – нашего современника были в русле рассуждений Художника и в целом совпадали с мнением Зрителя времен

Парижского Салона. Он обращал внимание на женщину на переднем плане и ее взгляд. Ее беспристрастный взгляд говорит о том, что она знает, что происходит на картине. По его мнению, женщина была в теме мужского разговора, ее устраивали и ее функциональная роль, и та обстановка, в которой она находится. Современный Коллекционер считал, что приобрести картину можно только потому, что ее написал Эдуард Мане. Персонажи и художественные особенности живописи ему не imponировали так же, как и сама композиция, вызывающая эротические переживания.

Необходимо отметить, что обнаженная женщина на первом плане композиции воспринималась современным Зрителем и Зрителем времен Парижского Салона как толкователь содержания картины. Но продвинуться далее, вглубь композиции, к другим образам им было сложно. Этот факт как один из результатов расстановки в четвертом направлении совпал с интерпретацией Е. Г. Фисуна. «Обнаженная парижанка на фоне утреннего пикника выступает первым объектом «разглядывания», а само ее присутствие становится причиной подсознательного исключения всех остальных субъектов действия, описанного Э. Мане, так как «эротическому взгляду» больше не удастся сосредоточить свое внимание на остальных деталях картины» [13, с. 128]. Контроль за взглядом рецепиента – зрителя, возможно, является одним из главных коммуникативных ходов, созданных Э. Мане в произведении. Женщина (Ж1), смотрящая холодно на зрителя, властвует над ним; ее взгляд диктует поведение зрителя, и ее обнаженность без стеснения, без желания показаться красивее. В своей лекции «Точка невозврата. «Завтрак на траве» Эдуарда Мане» Илья Доронченков утверждает, что именно этот нейтральный холодный пронизывающий взгляд, без желания заклеить, – это то, что очень нервировало зрителя Парижского Салона, кроме наготы этой женщины [6].

Пятое направление в исследовании. Обсуждение результатов расстановки завершало сформулированное каждым участником исследования восприятие в целом контекста карти-



ны. Скандальная слава произведения заключалась в дерзкой для своего времени обнаженной правде о жизни молодых парижан, представляющих средний класс. Эстетический вызов художника общественному мнению и официальному салонному искусству стал причиной активного неприятия творчества Э. Мане.

Результаты исследований, проведенных авторами статьи, показали эффективность метода констелляции – системных расстановок по Б. Хеллингеру в качестве оригинального образовательного комплекса для изучения теории изобразительного искусства. В ходе исследовательской работы подтвердилась гипотеза о том, что метод позволяет улучшить качественные показатели изучения искусствоведческого материала обучающимися художественных специальностей. Метод констелляции повышает активное участие аудитории в исследовании эстетического объекта, раскрывает характерные для этого объекта принципы построения композиции, взаимосвязи элементов композиции в сюжете, характеристики образов, особенности стиля и колористического решения. В ходе расстановок проявляются основные принципы колористического решения картины, ее «глубины», построение первого, второго и последующих планов картины, ее динамической «сцены». Коллективная работа над воссозданием внутреннего содержания произведения позволяет превратить плоскость картины в объемную сцену, где взаимодействуют заместители изображенных на ней персонажей. Поиски контекста в «ожившей» картине открывают взаимосвязи персонажей, расстановка под новым углом зрения помогает сформулировать основной мотив произведения. Применение в процессе изучения теории изобразительного искусства предлагаемого образовательного комплекса требует дальнейших исследований. Его дальнейшее развитие предполагает усовершенствование методики структурным подходом к направлениям исследования, созданию программной образовательной платформы для формирования гипотез по ключевым изучаемым и противоречивым эстетическим объектам.

АННОТАЦИЯ

Рассматривается применение метода констелляции для исследования эстетического объекта как новаторский метод изучения теории искусства. Исследования **методом** констелляции проводились с группами студентов, обучающихся по художественным специальностям, которые на момент исследования имели минимальные знания об объекте изучения. В ходе эксперимента были изучены художественно-семантические особенности композиции Э. Мане «Завтрак на траве». Реализация эксперимента проявила ключевую роль композиции как структуры, объединяющей светлотные, цветовые, линейные элементы в систему, определяющую интегральное «движение», «ходы» восприятия и ходы понимания эстетического объекта. Исследование раскрыло взаимосвязь эстетической трансформации света в картине с контекстом и скандальной славой произведения. Основным элементом констелляции стала ролевая рецепция (заместительное восприятие) каждого персонажа в пространстве картины. Ролевая рецепция явилась основой для раскрытия формальных художественных приемов и послужила ключом к пониманию общей концепции произведения, его новаторской позиции в истории искусства.

Ключевые слова: эстетический объект, композиция, метод констелляции, системная расстановка, живопись, картина, «Завтрак на траве», Эдуард Мане, восприятие, заместительное восприятие, ролевая рецепция.

SUMMARY

The article deals with the use of constellations for the research into an aesthetic object as an alternative innovative method in the process of teaching Art theory. The research into an aesthetic object with the help of constellations was conducted in groups of Art students having minimal knowledge of the research object at the time of the experiment. During the experiment we studied the plot interactions and artistic features of E. Manet's painting "Le Déjeuner sur l'herbe (The luncheon on the grass)". The experiment revealed the key role of the composition as the structure, which combines light, colour, linear elements into the system that determines the inte-



gral “movement”, the “moves” of perception, and the ways of understanding an aesthetic object. The research showed the connection between the aesthetic transformation of the light setting in the picture and the context and scandalous fame of the work. The main element of the constellation was the role reception (representative perception) of each character in the painting space. The role reception became the ground for the revealing the formal artistic devices and deeper understanding of the overall concept of the work, its innovative position in the art history.

Key words: aesthetic object, composition, constellation method, systemic constellation, painting, picture, "Le Déjeuner sur l'herbe (The luncheon on the grass)", Edouard Manet, perception, representative perception, role reception.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Прогресс, 1974. – 392 с.
2. Бруннер Е. Ю. Техника проведения групповой работы методом семейной системной терапии по Берту Хеллингеру // Проблемы сучасної педагогічної освіти. – Ялта: РВВ КГУ, 2008. – Вип. 19. – Ч. 2. – С. 183–195.
3. Виноградов В. Е., Бруннер Е. Ю. Исследование эстетического объекта методом констелляции в процессе изучения теории искусства: сб. науч. трудов Евразийск. научн. объедин. 64-я междунар. науч. конференция «Интеграция науки в современном мире» (г. Москва, 29-30 июня 2020) / гл. ред. М. Ю. Орлов. – М.: Евразийское научное объединение, 2020. – Ч. 3. – С. 230–236.
4. Виноградов В. Монументальная живопись Ю. Клевера в Форосском дворце Кузнецова: художественные особенности и проблема синтеза // Вестник ХГАДИ. – № 1. – 2014. – С. 53–56.
5. Волков Н. Н. Композиция в живописи. – М.: Искусство, 1977. – 410 с.
6. Доронченков И. История искусства. «Точка невозврата. «Завтрак на траве» Эдуарда Мане» [Электронный ресурс]. – URL: https://tvkultura.ru/video/show/brand_id/62218/episode_id/2170648/
7. Лазоренко Б. П. Как работают семейные расстановки Б. Хеллингера в жизнеконструировании проблемной молодежи // Психодрама и современная психотерапия. – К.: Інститут соціальної та політичної психології НАПНУ; Міленіум, 2012. – С. 60–69.
8. Леонтьев А. Н. Некоторые проблемы психологии искусства. Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 232–239.
9. Марджи Н. М. Это не искусство: М. Фуко в поисках новых граней художественной семантики // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». – № 1. – 2019. – С. 54–65.
10. Практика семейной расстановки: Системные решения по Берту Хеллингеру / сост. Г. Вебер. – М.: Международный ин-т консультирования и системных решений, Высшая шк. психологии, 2004. – 384 с.
11. Психодрама – вдохновение и техника / под ред. П. Холмса, М. Карп. – М.: Независимая фирма «Класс», 2014. – 288 с.
12. Тренинг личностного роста / авт.-сост. Ж. Л. Данилова. – Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2012. – 50 с.
13. Фисун Е. Г. Моделирование пространства «женского» в живописи XIX века: «мужской взгляд» и «женское тело» // Гуманітарний часопис. – 2013. – № 4. – С. 125–130.
14. Фуко М. Живопись Мане / М. Фуко; пер. с франц.: А. В. Дьякова. – СПб.: Владимир Даль, 2011. – 232 с.
15. Шлиппе А. Ф. Учебник по системной терапии и консультированию / А. Ф. Шлиппе, Й. Швайтцер. – М.: Ин-т консультирования и системных решений, 2007. – 363 с.
16. Шутценбергер А. Психодрама. – М.: Психотерапия, 2007. – 448 с.





Ю. А. Сыченко

УДК: 159.9

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПЕРИОДИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Процесс профессионального развития личности протекает в условиях смены технологического уклада в постоянно изменяющейся профессиональной среде. Множественность и неопределенность профессионального будущего, с одной стороны, осложняют формирование профессиональной идентичности, с другой стороны, делают задачу изучения закономерностей ее становления весьма актуальной.

Исследование профессиональной идентичности на определенной стадии профессионального развития позволяет констатировать лишь ее локальные, ограниченные во времени специфические черты, более глубокое понимание которых достигается только при условии рассмотрения идентичности в контексте целостного процесса профессионального становления личности с учетом предыдущих и последующих стадий профессионального развития.

Цель проведенного нами исследования – изучить профессиональную идентичность студентов на стадии профессиональной подготовки и интерпретировать результаты с точки зрения закономерностей предшествующей и актуальной стадии профессионального развития, а также перспектив дальнейшего профессионального роста. В процессе исследования решались следующие задачи: во-первых, выявить статусы профессиональной идентичности, характерные для выборки студентов первого и третьего курсов; во-вторых, исследовать особенности самоуправления студентов третьего курса с различными статусами профи-

дентичности и на этой основе выделить факторы достижения позитивной профидентичности и определить возможные перспективы дальнейшего профессионального развития студентов.

Профессиональная идентичность – это результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества, определенная степень отождествления – дифференциации себя с «Делом» и «Другими», проявляющаяся в когнитивно-эмоционально-поведенческих самоописаниях «Я» [10, с. 49].

Л. Б. Шнейдер выделяет следующие статусы профессиональной идентичности [10, с. 65–68]:

1. *Преждевременная идентичность* возникает в тех случаях, когда человек вообще не делал независимых жизненных выборов, идентичность не осознается, скорее это вариант навязанной идентичности.

2. *Диффузная идентичность* – статус идентичности, при котором не имеется прочных целей, ценностей и убеждений и попыток их активно сформировать.

3. *Мораторий* – статус идентичности, при котором человек находится в состоянии кризиса идентичности и активно пытается разрешить его, пробуя различные варианты.

4. *Достигнутая позитивная идентичность* – статус идентичности, которым обладает человек, сформировавший совокупность целей, переживающий их как лично значимые, обеспечивающие ему чувство осмысленности жизни в профессиональном плане.

5. *Псевдопозитивная идентичность*, или псевдоидентичность, как правило, связана с амбициозным подчеркиванием своего профессионализма. Псевдоидентичность можно трактовать как гиперидентичность вследствие тотального поглощения статусом, ролью, работой.

Формирование профессиональной идентичности представляет собой сложный нелинейный процесс, охватывающий разные стадии профессионального развития личности.



В качестве критериев периодизации Э. Ф. Зеер берет социальную ситуацию развития и уровень реализации ведущей деятельности и выделяет семь стадий профессионального развития: аморфная оптация (зарождение профессиональных интересов и склонностей у детей), оптация (формирование профессиональных намерений, завершающееся выбором профессии), профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, первичная и вторичная профессионализация (характеризующиеся высоким качеством и производительностью труда), профессиональное мастерство (творческое выполнение профессиональной деятельности и достижение вершины профессионального развития) [2].

Как указывает Л. Б. Шнейдер, в устойчивом окончательном варианте профессиональная идентичность складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией (примерно к 30-35 годам, что совпадает обычно со стадией профессионализации), однако ее формирование начинается еще на этапе профессиональной подготовки, и даже ранее [10, с. 50–53].

Процесс формирования профессиональной идентичности предполагает осуществление личностью множественных жизненных и профессиональных выборов, начиная с выбора профессии. Базовой личностной особенностью, необходимой для осознанности и обоснованности жизненного выбора, является способность личности к самоуправлению. Концепция самоуправления представлена в работах Н. М. Пейсахова [7; 8], который под самоуправлением понимает целенаправленное самозменение или управление человеком своими формами активности: общением, поведением, деятельностью и переживаниями. С точки зрения Н. М. Пейсахова, самоуправление представляет собой творческий процесс, связанный с постановкой новых целей, поиском новых средств достижения целей. В этом он видит отличие самоуправления от процесса саморегуляции, который также предполагает изменения, но совершаемые в рамках имеющихся правил, норм, стереотипов. Структура самоуправления представляет собой восемь последо-

вательно разворачивающихся этапов: анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, формирование критериев, оценку качества, принятие решений к действию, контроль, коррекция. Можно предположить, что становление профессиональной идентичности, достижение определенного статуса идентичности может быть связано со степенью развития как отдельных структурных элементов самоуправления, так и способности к самоуправлению в целом.

Для изучения профессиональной идентичности личности на этапе профессиональной подготовки нами было проведено исследование, участниками которого стали студенты первого и третьего курсов очной формы обучения Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург) и его филиала (г. Нижний Тагил), обучающиеся по различным направлениям подготовки. Общий объем выборки – 180 человек в возрасте от 17 до 27 лет (средний возраст – 20 лет), из них 84 студента первого курса, 96 студентов третьего курса.

Методы исследования. В качестве инструментария применялись «Методика изучения профессиональной идентичности» (МИПИ) Л. Б. Шнейдер, «Способность к самоуправлению» Н. М. Пейсахова. Статистическая обработка данных проводилась при помощи критерия U – Манна-Уитни (поскольку распределение в подвыборках студентов первого и третьего курсов оказалось отличным от нормального) и однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) с предварительной проверкой однородности дисперсий с использованием критерия Ливиня.

Результаты исследования. Данные, полученные при помощи методики МИПИ Л. Б. Шнейдер, показывают более высокий уровень профессиональной идентичности у студентов третьего курса, причем статистический анализ с использованием критерия U – Манна-Уитни показал, что различия между студентами первого и третьего курсов статистически значимы ($U=258,5$; $p=0,006$).

На основе показателя профидентичности студенты обоих курсов были разбиты на под-

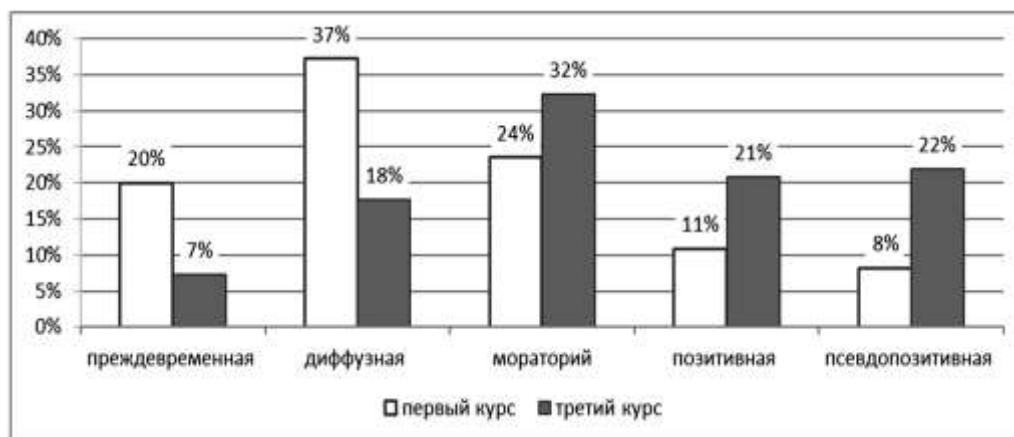


Рис. 1. Распределение статусов профессиональной идентичности студентов первого и третьего курсов

выборки с разными статусами идентичности, результаты представлены на рисунке 1.

По сравнению с первым курсом, на третьем сокращается доля студентов с преждевременной и диффузной идентичностью и возрастает доля обучающихся со статусами моратория, позитивной и псевдопозитивной идентичности.

Поскольку сравнивались независимые выборки студентов первого и третьего курса, не представляется возможным сделать однозначный вывод о том, что во время обучения в вузе происходят существенные сдвиги в статусах профессиональной идентичности и даже приобретение студентом, не имеющим опыта самостоятельной профессиональной деятельности, статуса достигнутой позитивной профидентичности. Однако положительная динамика профессиональной идентичности во время обучения косвенно подтверждается данными других исследований. В частности, И. В. Мохова и И. В. Мешкова на выборке студентов филиала Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил) показали, что за время обучения в педагогическом вузе почти у половины студентов (44,9 %) отношение к профессии педагога изменилось в лучшую сторону, у 33,6 % не изменилось, и только у пятой части (21,5 %) ухудшилось. При этом большинство опрошенных студентов (64,5 %)

повторили свой выбор, если бы им пришлось снова выбирать профессию педагога [6, с. 420].

Сопоставление полученных в нашем исследовании данных с результатами других исследований позволяет реконструировать процесс становления профессиональной идентичности от выбора профессии до начала реальной профессиональной деятельности на стадии профессиональной адаптации.

Н. А. Рождественской, И. Л. Можаровским и В. В. Макарян показано, что у большинства 15-летних девятиклассников (63,3 %) и 16-летних десятиклассников (62,2 %) профессиональная идентичность имеет статус моратория [9], что закономерно для периода оптации, когда личность переживает напряженность в связи с неопределенностью и незавершенностью профессионального выбора. По данным А. А. Азбель, в дальнейшем, в 11 классе, снижается доля старшеклассников со статусом моратория, а со статусом позитивной идентичности – растет [1]. По всей видимости, этот сдвиг отражает момент утверждения личности в своем профессиональном выборе, который происходит к завершению школьного обучения либо естественным образом, либо под давлением необходимости определиться с выбором направления дальнейшего образования.

Данные нашего исследования свидетельствуют, что на первом курсе вуза незначительная доля студентов (11 %) обладает статусом



позитивной профессиональной идентичности, небольшая часть студентов (24 %) находится на уровне моратория, а относительное большинство первокурсников оказывается на уровне диффузной идентичности (37 %) и даже преждевременной идентичности, связанной с осознанием профессионального выбора как навязанного (20 %). Таким образом, фиксируется снижение показателей профессиональной идентичности, ее размывание на первом курсе вуза по сравнению с периодом завершения школьного обучения. Этот же эффект отмечается Д. А. Исаевой, которая связывает его с кризисом профессиональных ожиданий. В ходе обучения и общения с преподавателями и старшекурсниками студенты младших курсов обнаруживают серьезные расхождения между школьными ожиданиями и новыми знаниями об особенностях выбранной профессиональной деятельности, которые часто порождают разочарование в профессии и сомнения в правильности профессионального выбора [4]. Следует отметить, что колебания в правильности выбора профессии на младших курсах не сказываются на позитивности отношения к работе как таковой. По данным И. В. Мешковой, на первом-втором курсах подавляющая часть студентов планируют приступить к работе сразу после окончания вуза или даже в период обучения: 24,6 % в качестве жизненной стратегии выбрали работу, 72,7 % – совмещение работы с дальнейшим образованием [5]. Вполне возможно, что планы совмещения работы с образованием после окончания вуза мотивируются не только пониманием необходимости непрерывности образования, но и желанием освоить другую профессию в результате разочарования в выбранной профессии и вызванного этим разочарованием кризиса профессиональной идентичности.

К третьему курсу, как свидетельствуют результаты нашего исследования, сокращается доля студентов с преждевременной и диффузной идентичностью и возрастает доля обучающихся с более развитыми вариантами профидентичности – со статусами моратория и позитивной идентичности. Вероятно, преодо-

ление кризиса первого года обучения в вузе, погружение в учебно-профессиональную деятельность и достижение тех или иных успехов в этой деятельности продвигают процесс формирования профессиональной идентичности в направлении ее укрепления и структурирования.

Однако на последнем курсе, на пороге полноценной самостоятельной профессиональной деятельности, студенты вновь переживают кризис профессиональных ожиданий, что инициирует новые сомнения в правильности профессионального выбора. По данным О. А. Идобаевой, на старших курсах обнаруживается большое количество студентов, профидентичность которых находится на стадии моратория и даже на стадиях диффузной и преждевременной идентичности [3].

Таким образом, процесс становления профессиональной идентичности от выбора профессии до начала реальной профессиональной деятельности характеризуется колебаниями уровня ее выраженности: повышение уровня к концу школьного обучения сменяется спадом в начале обучения в вузе, затем вновь следует рост, но окончание вуза отмечается очередным кризисом профидентичности и откатом к стадиям моратория и диффузной идентичности.

Отдельно необходимо рассмотреть профидентичность студентов третьего курса, поскольку с определенными оговорками сформированные к этому моменту статусы профессиональной идентичности можно считать итогом обучения в вузе.

Полученные нами результаты показывают, что статус относительного большинства студентов третьего курса (32,3 %) – мораторий, свидетельствующий о кризисе идентичности и попытках его разрешить, что вполне закономерно для этапа профподготовки.

Позитивная идентичность характерна для 20,8 % опрошенных. Для студенческой выборки это достаточно большая доля. Теоретически на этапе профподготовки позитивная идентичность вряд ли может быть достигнута. Однако можно выделить два фактора, обусловивших такой результат: во-первых, часть обследованных студентов уже в период обучения в вузе достигла позитивной идентичности, во-вторых, часть обследованных студентов достигла позитивной идентичности в период обучения в вузе.



Таблица 1

Оценка достоверности различий способности к самоуправлению студентов третьего курса с различными статусами профессиональной идентичности с использованием однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA)

Показатели	Источник изменчивости	Сумма квадратов (SS)	Степень свободы	Средний квадрат (MS)	F	Значимость
Принятие решения	Между группами	24,482	4	6,120	3,105	0,019
	Внутри групп	179,352	91	1,971		
	Всего	203,833	95			
Общая способность к самоуправлению	Между группами	468,295	4	117,074	2,528	0,046
	Внутри групп	4213,705	91	46,304		
	Всего	4682,000	95			

дованных студентов может уже иметь опыт работы по профессии, поскольку современные цифровые технологии позволяют достаточно рано включаться в трудовую деятельность; во-вторых, излишне оптимистичный взгляд на себя как на профессионала может быть, наоборот, связан с отсутствием профессионального опыта, наличие которого скорректировало бы представление личности о своих профессиональных возможностях.

Особого внимания заслуживают студенты, обладающие псевдопозитивной идентичностью (21,9 %). Такие испытуемые всячески подчеркивают свою приверженность профессии, погруженность в нее. Это может быть проявлением демонстративного поведения, которое не имеет внутренних оснований, поскольку личность вряд ли обладает набором тех профессиональных качеств, которые она приписывает себе в ходе обследования. Это может быть временным явлением, встречающимся на стадии профподготовки и связанным с желанием утвердиться в глазах окружающих в роли профессионала. Однако в дальнейшем псевдопозитивная идентичность может стать препятствием профессионального развития. Для личности, обладающей псевдоидентичностью, характерны ригидность Я-концепции, болезненное неприятие критики в свой адрес, низкая рефлексия [10, с. 68].

Поскольку студенты третьего курса обладают разными статусами профидентичности, нам показалось важным выявить психологический ресурс, которым располагают носители того или иного статуса профессиональной идентичности – ресурс, который может определять высокую или низкую продуктивность профессиональной активности личности на стадиях профессиональной адаптации и профессионализации.

Для решения этой задачи был проведен сравнительный анализ способности к самоуправлению испытуемых с разными статусами профидентичности с использованием однофакторного дисперсионного анализа. Результаты приведены в табл. 1.

Были выявлены статистически значимые различия между подвыборками студентов с различными статусами профидентичности по шкале «Принятие решения» методики «Способность к самоуправлению» Н. М. Пейсахова и по общей способности к самоуправлению, диагностируемой этой методикой. Это означает, что способность к самоуправлению в значительной степени связана со статусами профидентичности. Рисунки 2-3 показывают, как изменяются показатели способности к самоуправлению в зависимости от статуса профидентичности студентов.

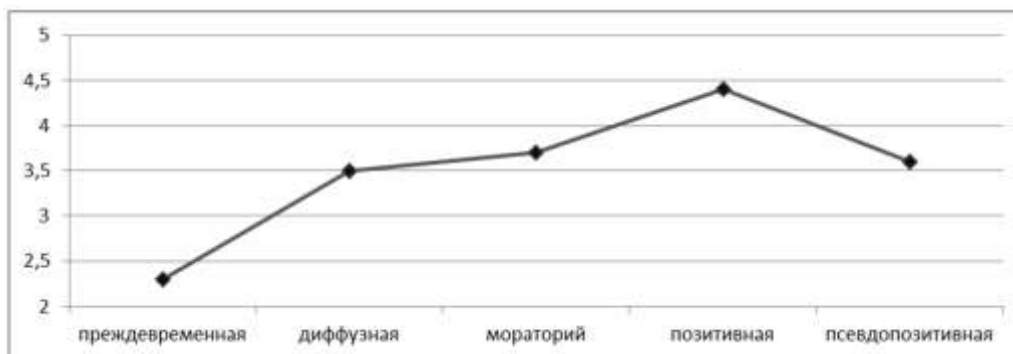


Рис. 2. График средних значений принятия решения как компонента способности к самоуправлению у студентов третьего курса с различными статусами профессиональной идентичности

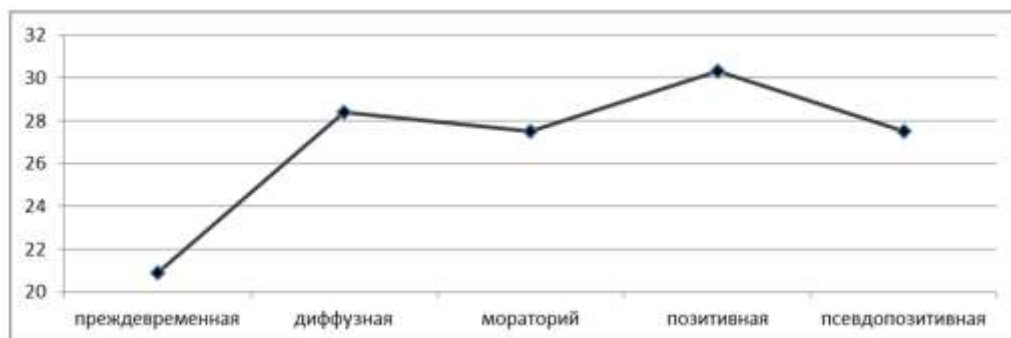


Рис. 3. График средних значений общей способности к самоуправлению студентов третьего курса с различными статусами профессиональной идентичности

Способность принимать решение и общая способность к самоуправлению возрастают по мере продвижения от преждевременной к позитивной профидентичности и снижаются у студентов с псевдопозитивной идентичностью до уровня моратория.

Парные сравнения средних значений по методу Шеффе показали:

– способность принимать решение значительно различается между подвыборками студентов с преждевременной и позитивной идентичностью ($p=0,025$);

– общая способность самоуправления также значительно различается между подвыборками студентов с преждевременной и позитивной идентичностью ($p=0,05$).

Таким образом, переход от преждевременной идентичности к статусам диффузной идентичности и моратория не сопровождается

существенным повышением способности к самоуправлению, тогда как при достижении статуса позитивной профидентичности способность к самоуправлению статистически значительно возрастает.

Вероятно, способность к самоуправлению, более развитая у студентов, обладающих статусом позитивной идентичности, и позволила им достаточно рано достичь этого статуса, облегчая процесс профессионального самоопределения в условиях неопределенности и множественности профессиональных выборов. С другой стороны, способность к самоуправлению может рассматриваться как психологический ресурс, который позволит будущему специалисту творчески решать задачи в профессиональных ситуациях, характеризующихся объективной или субъективной новизной и сложностью. Поэтому развитая способ-



ность к самоуправлению и достижение статуса позитивной профессиональной идентичности на стадии профессиональной подготовки могут служить основанием позитивного прогноза будущей профессиональной деятельности выпускника вуза.

Следует отметить, что из всех компонентов способности к самоуправлению ключевым фактором достижения позитивной профессиональной идентичности на ранних стадиях профессионального развития является способность принимать решение. Остальные компоненты способности к самоуправлению носят в большей степени аналитический характер, позволяя подготовить почву для профессионального выбора, определить круг своих интересов, сопоставить специфику различных профессий со своими личностными особенностями и т. д. Однако при слабо развитой способности принять решение и перейти от плана к действиям профессиональный выбор откладывается во времени или совершается вынужденно, под давлением внешних обстоятельств, что сдерживает процесс формирования профессиональной идентичности, отодвигая достижение позитивной профессиональной идентичности на более поздние стадии профессиональной адаптации и профессионализации. При этом на стадии профессионализации ведущими факторами формирования зрелой профидентичности могут стать другие компоненты способности к самоуправлению, такие как целеполагание, планирование, критерии оценки, коррекция.

Несмотря на сверхвысокие показатели профессиональной идентичности, студенты с псевдопозитивной идентичностью, наряду с обучающимися со статусами преждевременной, диффузной идентичности и моратория, являются проблемной группой. Для студентов этих групп характерны сравнительно низкие показатели способности к самоуправлению. Относительно слабая способность к самоуправлению снижает вероятность преодоления трудностей освоения профессии и затрывает достижение стадии профессионализма.

При этом статусы диффузной идентичности и моратория можно рассматривать как

этапы на пути достижения позитивной профессиональной идентичности, в том числе и за счет развития способности самоуправления. В то же время коррекция псевдопозитивной идентичности в сторону позитивной представляется маловероятной за счет ригидности Я-концепции и низкой рефлексии. На этом основании можно предположить, что у студентов, обладающих псевдопозитивной профидентичностью, не следует ожидать достаточно благоприятного сценария дальнейшего профессионального развития.

Таким образом, процесс становления профессиональной идентичности от стадии оптации до начала реальной профессиональной деятельности характеризуется колебаниями уровня ее выраженности: пики приходится на завершение школьного обучения и второй-третий курсы вуза, спады совпадают с началом и концом обучения в вузе.

Раннее достижение статуса позитивной профессиональной идентичности на стадии профессиональной подготовки может служить основанием позитивного прогноза будущей профессиональной деятельности выпускника вуза, в то время как псевдопозитивная идентичность – основание скорее негативного прогноза.

Ключевым фактором достижения позитивной профессиональной идентичности на ранних стадиях профессионального развития является такой компонент способности самоуправления, как принятие решений, способствующий процессу профессионального самоопределения в условиях неопределенности и множественности профессиональных выборов.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты эмпирического исследования профессиональной идентичности студентов вуза. Исследование основывается на концепции профессиональной идентичности Л. Б. Шнейдер, результаты интерпретируются с позиции периодизации профессионального развития Э. Ф. Зеера. Результаты исследования показывают, что раннее достижение статуса позитивной профидентичности на стадии профессиональной подготовки может служить основанием пози-



тивного прогноза дальнейшего профессионального развития, в то время как псевдопозитивная идентичность – основание скорее негативного прогноза.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, оптация, профессиональная подготовка, профессионализация, способность самоуправления.

SUMMARY

The article presents the results of an empirical study of the university students professional identity. The research is based on the concept of professional identity by L. B. Schneider, the results are interpreted from the standpoint of the periodization of professional development by E. F. Zeer. The results show that the early achievement of the positive professional identity status at the stage of professional training can serve as the basis for a positive forecast of further professional development, while pseudo-positive identity is the basis for a rather negative forecast.

Key words: professional identity, option, vocational training, professionalization, self-government ability.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азбель А. А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников: автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2004. – 18 с.

2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 416 с.

3. Идобаева О. А. Психологическое сопровождение развития личности на разных этапах профессионализации: монография. – М.: Эко-Пресс, 2011. – 172 с.

4. Исаева Д. А. Особенности становления личностной и профессиональной идентичности в юности и ранней взрослости: автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – СПб.: Санкт-Петербургский гос. ун-т, 2013. – 26 с.

5. Мешкова И. В. Вариативность индивидуальной образовательной траектории студентов педагогического вуза // Вестник Красноярского государственного педагогического

университета им. В. П. Астафьева. – 2016. – № 3 (37). – С. 148–152.

6. Мохова И. В., Мешкова И. В. Профессиональные планы студентов педагогического вуза // Транспрофессионализм как предиктор социально-профессиональной мобильности молодежи: матер. Всероссийской (с международ. участием) науч.-практич. конфер. Нижний Тагил, 29 января 2019 г. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – С. 406–411.

7. Пейсахов Н. М. Произвольные и непроизвольные компоненты психической саморегуляции // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1976. – С. 5–36.

8. Пейсахов Н. М., Шевцов М. Н. Практическая психология. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1991. – 120 с.

9. Рождественская Н.А., Можаровский И.Л., Макарян В. В. Связь личностной и профессиональной идентичности у старшеклассников // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 11 (29). – С. 38–49.

10. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.





НАШИ АВТОРЫ



Алексеевко Наталия Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Ананьева Елена Павловна – доктор философских наук, доцент, Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал КФУ им. В. И. Вернадского)

Арпентьева Мариям Равильевна – доктор психологических наук, доцент, ГКОУ КО Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие», г. Калуга

Бирюкова Наталья Викторовна – директор Ресурсного центра «Медицинский Сеченовский Предуниверсарий» ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И. М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет), г. Москва

Борисова Дарья Павловна – старший научный сотрудник, ФКУ НИИ ФСИН России, г. Москва

Бруннер Евгений Юрьевич – кандидат биологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Виноградов Виктор Евгеньевич – кандидат искусствоведения, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Глузман Александр Владимирович – доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Глузман Неля Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, директор Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»



Глузман Юлия Валерьевна – доктор педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Горбунова Наталья Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Грушевский Сергей Павлович – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, ФГБОУ ВО Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Демчук Анастасия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет»

Дубаева Елизавета Ченгисовна – магистрант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный

Ибрагимова Алие Рустемовна – кандидат педагогических наук, доцент, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Иванов Игорь Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО Сочинский государственный университет

Иванова Милена Николаевна – старший преподаватель, ФГБОУ ВО Сочинский государственный университет

Иванова Светлана Игоревна – студентка, ФГБОУ ВО Сочинский государственный университет

Кириленко Антон Владимирович – соискатель кафедры, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Комарова Эмилия Павловна – доктор педагогических наук, профессор, Воронежский государственный технический университет

Курбангалиева Юлия Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Лаба Анна Арнольдовна – преподаватель, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Лебеденко Ольга Алексеевна – кандидат философских наук, доцент, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Лучинкина Анжелика Ильинична – доктор психологических наук, доцент, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Лучинкина Ирина Сергеевна – кандидат психологических наук, преподаватель, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Люликова Анна Викторовна – кандидат филологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Мазкина Ольга Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

Мурованая Нонна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Мусхаджиева Тамара Абдуллаевна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный



Пазухина Светлана Вячеславовна – доктор психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого»

Переверзев Марк Владимирович – кандидат юридических наук, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Петелин Анатолий Степанович – доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

Петрищев Игорь Олегович – кандидат технических наук, доцент, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова

Рамазанова Р. К. – магистр, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Романова Галина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Казанский национальный исследовательский технологический университет

Селезнева Лариса Васильевна – доктор филологических наук, доцент, Российский государственный социальный университет, г. Москва

Симатова Оксана Борисовна – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», г. Чита

Степанова Галина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет»

Сыченко Юлия Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

Тортунова Ирина Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный социальный университет, г. Москва

Усманова Сусана Мансуровна – кандидат педагогических наук, доцент, Крымский университет культуры, искусств и туризма, г. Симферополь

Файзрахманова Ляля Тагировна – доктор педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет

Фетисов Александр Сергеевич – доктор педагогических наук, доцент, Воронежский государственный педагогический университет

Федоров Валерий Аркадьевич – доктор филологических наук, доцент, Воронежский государственный технический университет

Хаирова Селиме Изетовна – кандидат психологических наук, доцент, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Чжун Фанцзян – аспирант, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

Шевкаленко Анна Сергеевна – бакалавр, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

