



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал
№ 1 (57) / 2022

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН



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,
Анна Цимбал,
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 30.03.2022 г.

Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. № 1. 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», 2022 г.



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 ученого совета Гуманитарно-
педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени В. И. Вернадского»
в г. Ялте, протокол № 3 от 30.03.2022 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 кафедры педагогики и педагогического мастерства Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Богинская 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 педагогического мастерства 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».

Болотова М. И. – доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации.

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 филологии и методики 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».

Пауленко 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 Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Бура Л. В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой 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 of the Department of Pedagogics and Pedagogical Excellence, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Boginskaya Yu. 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 Pedagogical Excellence, 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.

Bolotova M. I. – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, FSBEI HE «Orenburg State Medical University» of the Ministry of Health of the Russian Federation.

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 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, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head 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	
ГЛУЗМАН А. В.	8
ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>БЕЛЕНЦОВ С. И.</i>	
Гражданское общество 2.0: к истокам гражданско-патриотического воспитания.....	10
<i>ЗНИКИНА Л. С., БОРОВЦОВ В. А., СЕДЫХ Д. В.</i>	
Педагогические составляющие развития воспитательного потенциала вуза.....	16
<i>МЕЗИНОВ В. Н.</i>	
Условия развития цифровой культуры студентов педагогического направления.....	21
<i>АРХИПОВА А. И., ГРУШЕВСКИЙ С. П., ЛЯПАЛО Е. М.</i>	
Разработка модели программно-методического сопровождения дистанционного обучения.....	27
<i>МИКЛЯЕВА А. В., ПРОЕКТ Ю. Л., ЛУГОВАЯ В. Ф.</i>	
Влияние типов интернет-активности и ценностных ориентаций молодежи на форму политического участия.....	35
<i>ГЛУЗМАН А. А., ГЛУЗМАН А. В.</i>	
Сущность, структура и функции лично-профессионального самосовершенствования педагога..	43

**МОДЕРНИЗАЦИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ
И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ**

<i>ГОРБУНОВА Н. В., ФЕТИСОВ А. С.</i>	
Интернет-сервисы в технологии формирования профессиональной компетентности будущих юристов	52
<i>ПЕРЕВЕРЗЕВ М. В.</i>	
Система подготовки специалистов в области гостиничного и туристического бизнеса в учебных заведениях Франции.....	57
<i>ЛОБАЧЕВА Н. А.</i>	
Векторы тьюторского сопровождения педагога, осуществляющего преподавание родного языка и родной литературы.....	63
<i>РЕУТОВ М. И.</i>	
Проблема определения эталона и идеала в преподавании иностранного языка.....	69
<i>КАРТАШОВА В. Н., ОБОРОТОВА В. И.</i>	
Formation of Schoolchildren's Media Competence in the Process of Learning a Foreign Language.....	78
<i>КОТ Т. А.</i>	
Литературно-художественные произведения о физическом воспитании как средство развития интереса старших дошкольников и младших школьников к физической культуре и спорту....	83



<i>МАДЖУГА А. Г., КОТЕЛЕВЦЕВ Н. А., РЫБАКОВ А. В.</i>	
Безопасность жизнедеятельности как комплексный междисциплинарный феномен: концептуальные подходы к изучению.....	87
<i>ФУРСЕНКО Т. Ф.</i>	
Здоровьесберегающая технология в профессиональной подготовке будущего учителя музыки.....	92
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ	
<i>КАТКОВА И. А., ШОХОВА О. В.</i>	
Коммуникативная компетентность в условиях социально-психолого- педагогического сопровождения в образовательной вертикали.....	101
<i>ЧЕЛНОКОВА Т. А.</i>	
Диагностика и мониторинг в системе инклюзивного образования.....	107
ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	
<i>ЛУЧИНКИНА А. И., ЖИХАРЕВА Л. В., АНДРЕЕВ А. С.</i>	
Гендерные особенности медиапотребления современной молодежи.....	114
<i>ХРЕБИНА С. В., НИКУЛИНА С. А., ВОРОНКИНА Л. Б.</i>	
Влияние деструктивных паттернов поведения в средствах массовой коммуникации на повышение выраженности уровня агрессии у аудитории.....	121
<i>КУЧЕРЕНКО С. В., ЕРЕМЕНКО С. И.</i>	
Диагностика виктимности личности.....	129

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

<i>ДЬЯКОВ С. И.</i>	
Семантика концепта «Интернет» в моделировании психической самоорганизации «Образа мира» студентов.....	138
<i>ГАРАНИНА Ж. Г., КУЛЕШОВА Н. Е.</i>	
Особенности эмоционального интеллекта и эмпатии студентов вуза.....	143
<i>СТАНОВАЯ Ю. П.</i>	
Коррекция нарушений психоземotionalного состояния подростков, попавших под влияние интернета, средствами танцевально- двигательной терапии.....	152
<i>ГАФИЯТУЛЛИНА М. И., КАРАТЕЕВ О. В.</i>	
Психическое здоровье студентов: количественный анализ российских публикаций по проблемам депрессии и тревоги	160
НАШИ АВТОРЫ	172





COLUMN OF CHIEF EDITOR <i>GLUZMAN A. V.</i>	8
HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION	
<i>BELENTSOV S. I.</i> Civil Society 2.0: to the Origins of Civil and Patriotic Education.....	10
<i>ZNIKINA L. S., BOROVTSOV V. A., SEDYKH D. V.</i> Pedagogical Components of University educational potential development.....	16
<i>MEZINOV V. N.</i> Conditions for the Development of Digital Culture of Students of Pedagogical Department.....	21
<i>ARKHIPOVA A. I., GRUSHEVSKY S. P., LYAPALO E. M.</i> Development of a Model of Software and Methodological Support for Distance Learning.....	27
<i>MIKLYAEVA A. V., PROJECT YU. L., LUGOVAYA V. F.</i> The Influence of Internet Activity Types and Value Orientations of Young People on the Form of Political Participation.....	35
<i>GLUZMAN A. A., GLUZMAN A. V.</i> The Essence, Structure and Functions of the Personal and Professional Self-Improvement of the Teacher	43
MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRENDS AND DEVELOPMENT VECTORS	
<i>GORBUNOVA N. V., FETISOV A. S.</i> Internet Services in the Technology of Formation of Future Lawyers' Professional Competence.....	52
<i>PEREVERZEV M. V.</i> The System of Training Specialists in the Field of Hotel and Tourism Business in Educational Institutions of France.....	57
<i>LOBACHEVA N. A.</i> Vectors of tutor support for a teacher who teaches the native language and native literature.....	63
<i>REUTOV M. I.</i> The Problem of Setting a Standard and an Ideal in Teaching a Foreign Language.....	69
<i>KARTASHOVA V. N., OBOROTOVA V. I.</i> Formation of Schoolchildren's Media Competence in the Process of Learning a Foreign Language.....	78
<i>KOT T. A.</i> Literary and Artistic Novels About Physical Education as a Means of Developing the Interest of Older Preschoolers and Younger Students in Physical Culture and Sports.....	83
<i>MADJUGA A. G., KOTELEVTSSEV N. A., RYBAKOVA. V.</i> Life Safety as a Complex Interdisciplinary Phenomenon: Conceptual Approaches to the Study	87

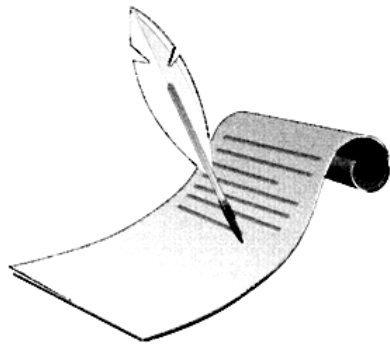


<i>FURSENKO T. F.</i>	
Health-Saving Technology in the Professional Training of the Future Music Teacher.....	92
INCLUSIVE EDUCATION OF THE XXI CENTURY: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS	
<i>KATKOVA I. A., SHOKHOVA O. V.</i>	
Communicative Competence in the Context of Socio-psychological and Pedagogical Support in the Educational Vertical.....	101
<i>CHELNOKOVA T. A.</i>	
Diagnostics and Monitoring in the System of Inclusive Education.....	107
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES AND MODERN PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE	
<i>LUCHINKINA A. I., ZHIKHAREVA L. V., ANDREEVA A. S.</i>	
Gender Features of Media Consumption of Modern Youth.....	114
<i>KHREBINA S. V., NIKULINA S. A., VORONKINA L. B.</i>	
The Influence of Destructive Patterns of Behavior in the Mass Media on the Increase in the Severity of the Level of Aggression in the Audience.....	121
<i>KUCHERENKO S. V., EREMENKO S. I.</i>	
Diagnostics of Personality Victimization.....	129
PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	
<i>DYAKOV S. I.</i>	
Semantics of the Concept “Internet” in Modeling the Mental Self-Organization of the “Image of the World” of Students.....	138
<i>GARANINA ZH. G., KULESHOVA N. E.</i>	
Features of Emotional Intelligence and Empathy of University Students..	143
<i>STANOEVA YU. P.</i>	
Correction of Violations of the Psycho-Emotional State of Adolescents Affected by the Internet by Means of Dance and Movement Therapy.....	152
<i>GAFIYATULLINA M. I., KARATEEV O. V.</i>	
Mental Health of Students: Quantitative Analysis of Russian Publications on Depression and Anxiety.....	160





СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



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

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Одной из приоритетных задач нашего многонационального и многоконфессионального общества является формирование российской гражданской идентичности. В реализации этой задачи первоочередную роль продолжают играть социальный институт семьи и учебно-воспитательные учреждения.

Учитывая потребность общества в формировании и сохранении устоявшихся отечественных образовательных традиций, редакционная коллегия сформировала содержание первого в 2022 году выпуска научно-практического журнала «Гуманитарные науки». В настоящем выпуске читатели смогут ознакомиться с особенностями педагогического образования, с историей и современным состоянием профессиональной подготовки будущих специалистов в образовательных организациях разных уровней.

Первая рубрика *«История, теория и методология педагогического образования»* знакомит читателей с основами гражданско-патриотического воспитания так же, как и с возможными путями совершенствования педагогического образования в условиях цифровизации обучения и его полного или частичного переноса в дистанционный формат. Результаты исследований авторов демонстрируют, как успешное формирование цифровой культуры обучающихся способствует сохранению духовной культуры и нравственных ценностей молодого поколения. Корректное использование информационных технологий призвано стать залогом эффективной коммуникации всех участников образовательного процесса.

Сегодня высокий уровень образования составляет важнейшее конкурентное преимущество нашей страны в мировом экономическом и социально-культурном пространстве, поэтому в качестве важной задачи образова-



тельной политики следует рассматривать создание условий для реализации новых социальных требований к системе образования. В рубрику *«Модернизация профессионального образования: тенденции и векторы развития»* включены статьи, в которых предложены авторские методики по формированию профессиональной компетенции будущих юристов и специалистов в области гостиничного и туристического бизнеса. Авторы обращают внимание на то, что активное использование интернет-сервисов в процессе обучения в высшей школе меняет способы взаимодействия преподавателя и студента, а это, в свою очередь, обосновывает необходимость изменения традиционных способов организации образовательного пространства. При этом взаимодействие между тьютором и тьюторантом по-прежнему сохраняет ключевое значение в процессе выстраивания и коррекции образовательных траекторий обучающихся.

Проблема взаимодействия остро стоит у обучающихся с множественными тяжелыми нарушениями интеллектуальной деятельности. Авторы статей, объединенных в рубрику *«Инклюзивное образование XXI века: теория, опыт, перспективы»*, предлагают возможные пути решения образовательных задач лиц с особыми образовательными потребностями. Среди первоочередных – диагностика и мониторинг готовности детского и педагогического коллектива к взаимодействию с обучающимися с особыми образовательными потребностями.

Рубрика *«Теоретико-методологические основы и современные практики психологической науки»* знакомит читателей с наблюдениями авторов статей над изменениями поведения человека под влиянием разного рода медиапродуктов. Результаты исследований могут быть использованы как методы предупреждения роста агрессивности и развития виктимности в деятельности как психологов-практиков, так и тех, кто ведет научную работу.

О формах профилирующей деятельности в период социализации подростков пишут авторы статей, вошедших в рубрику *«Психологическое сопровождение образовательной среды»*. Одна из трудностей, с которой столкнулись взрослые и подростки, – интернет-зависимость, сопровождающаяся большим количеством поведенческих проблем. Авторы предлагают ответы на вопросы о том, возможно ли корректировать психоэмоциональное состояние подростков, и как виртуальное пространство предопределяет индивидуальный опыт обучающегося.

Редакционная коллегия журнала уверена в том, что сегодня психолого-педагогическому сообществу необходима информационная платформа, которая отражает современное состояние педагогической и психологической науки. Поэтому в настоящем выпуске журнала собраны статьи, которые могут представлять интерес как для специалистов, так и для широкого круга читателей, чье внимание привлекает педагогика и психология образования.

Редакционная коллегия журнала «Гуманитарные науки» благодарит авторов за сотрудничество и не сомневается, что читатели найдут на страницах нашего журнала полезную информацию!

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





ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



С. И. Беленцев

УДК 371

ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО 2.0: К ИСТОКАМ ГРАЖДАНСКО- ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Для полноценного перезапуска гражданского общества в формате России 2.0 необходима четкая проактивная жизненная позиция подрастающего поколения – социально-ориентированное стремление россиян делать жизнь лучше, раскрывать свои таланты и постоянно самосовершенствоваться. Для этого государство постоянно создает все условия (всероссийские проекты: Большая перемена, Студент года, Абилимпикс, Движение Ворлдскиллс Россия и проч.), и к гражданину предъявляется важнейшее требование – сделать первый шаг и попробовать. Именно потому данные идеи особенно усиленно транслируются на молодежь – традиционно более активную и неравнодушную [1].

В связи с этим обращение к истории проблемы гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения создает необходимый и жизненно важный фундамент положительного решения данного вопроса в настоящее время. В данном случае история гражданско-патриотического воспитания в Англии второй половины XIX века открывает перед нами прекрасные образцы и возможности становления будущего джентльмена, творца и созидателя государства.

Основные качества формирующегося гражданина, важные направления, а, самое главное – выводы, которые делали английские педагоги в вопросах рассматриваемой проблемы, позволяют нам, современникам, актуализировать и наполнять жизненно важным содержанием данные процессы сегодня.

Свои воззрения на вопросы гражданско-патриотического воспитания учащейся молодежи в английской школе второй поло-



вины XIX века мы базируем на историко-педагогических материалах Журнала Министерства народного просвещения, издававшегося в России в течение всего исследуемого периода. В 1906-1910 гг. была размещена серия статей о системе школьного воспитания в Англии, которые, по нашему мнению, представляют неподдельный интерес для современных педагогических работников и юношества.

Как университеты, так и средние школы Англии (public schools) во второй половине XIX – начале XX веков делились на два вида: открытые и закрытые учебные заведения. Исследователи говорят об усиленном воспитательном значении именно закрытых школ. Наиболее известными boarding schools были Итон, Гарроу, Уайкгем, Регби, имевшие, безусловно, свои отличительные особенности [2; 3; 4].

Английский епископ Уэлдон, воспитанник Итона и воспитатель в Гарроу, приглашенный в Японию министром народного просвещения маркизом Макино, в своей лекции для японской молодежи в 1906 г. так описывал изменения в сознании и поведении воспитанников английских школ: «Мальчик или юноша, принятый в школу или университет, сразу становится членом общества. Он перестает быть одиноким, его поступки отражаются на других точно так же, как и поступки товарищей отражаются на нем. На него распространяется не только уважение, которым пользуется учреждение, но и несчастье или позор, постигшие его, и, наоборот, его собственное поведение затрагивает все учреждение. И если он нарушит нравственный кодекс принявшего его общества, его имя вычеркивается из списка членов школы и его отчисляют как недостойного быть членом общества уважаемых джентльменов» [2].

Директор школы Регби доктор Арнольд, когда пришлось исключить нескольких воспитанников, сказал в присутствии всех обучающихся: «Не важно, состоит ли эта школа из 300, или из 100, или из 50 учеников, но важно, чтобы эта была школа джентльменов-христиан» [2].

О. Д. – именно так подписана работа в Журнале Министерства народного просвещения – представил основные требования, которые должен был сформировать в себе воспитанник английской школы.

Формируемые качества гражданина

Первое, чему должен был научиться в школе будущий английский джентльмен, есть *послушание* (курсив – наш). Хороший воспитатель должен был требовать от воспитанника абсолютного и быстрого повиновения. Он отдает приказания, он не поясняет их значение. Если педагог начнет обсуждать требования с воспитанником, то для воспитателя это будет достаточно трудным и неразрешимым делом.

Зато такой подход является продуктивным для воспитанника. По мнению О.Д., он формирует в школьнике высшее сознание долга. «Английский мальчик узнает в школе, английский юноша – в колледже, что поскольку он четко видит назначение долга, то он должен, не сомневаясь и не колеблясь, выбрать именно его и следовать ему неуклонно, чего бы это ему не стоило» [2].

*Theirs not to make reply,
Theirs not to reason why,
Theirs but to do and die.*

(Наша обязанность не возражать, наша обязанность не спрашивать почему, наша обязанность только делать и умирать) [3].

Именно английская школа вводит в профессиональное сообщество новую для воспитывающей деятельности должность – *тьютор* (курсив – наш).

Обучение в английской школе, как и в современной, осуществлялось различными педагогами, а воспитывающая функция – только одним лицом, тьютором. Профессиональные обязанности тьютора были достаточно обширными. Он тщательно изучал индивидуальные особенности своего воспитанника, осуществлял наблюдение за его поведением, руководил деятельностью ученика, а также в случае необходимости защищал его в различных трудных ситуациях. Тьютор являлся единственным лицом в английской



школе, ответственным за поведение обучающегося. Он наблюдал за физическим, умственным, нравственным и духовным развитием воспитанника.

Как правило, школьный наставник начинал воспитательную работу с формирования требования в послушании обучающегося. Но он никогда бы не стал первоклассным специалистом, если бы останавливался бы только на этом. Успех наставника зависел не только от признания его авторитета перед воспитанником, но и от формирования благоприятного психологического микроклимата в отношениях с воспитанниками. Наставник должен был изучать характер воспитанника.

Особое внимание тьютор должен был обращать на формирование в ученике такого качества, как *честность* (курсив – наш). В глазах англичан непростительным оскорблением считалось чтение писем воспитанников, подслушивание их разговоров, подсматривание за ними.

В школе существовал достаточно серьезный кодекс чести, определявший отношения между воспитателем и воспитанником средней школы. Он содержал ряд серьезных правил и требований как для воспитанников, так и для педагогов:

– тьютор не должен был спрашивать воспитанника, кем совершен конкретный проступок и даже совершен ли он конкретно этим человеком;

– он не должен прислушиваться к мнению прислуги о поведении учеников;

– воспитатель должен быть справедливым: мальчики простили бы грубость или суровость, но никогда не простили бы несправедливости;

– он должен верить на слово воспитаннику. Пусть лучше мальчик избежит наказания, нежели создается атмосфера недоверия между воспитателем и воспитанником. В этом случае школьное общественное мнение резко осуждало воспитанника, солгавшего преподавателю [4].

Биограф доктора Арнольда, директора школы Регби, рассказывал, что когда школьник старался убедить директора в правди-

вости своих слов, всегда останавливал его словами: «Совершенно достаточно вашего утверждения, я, конечно, верю вашему слову». Поэтому его воспитанники находили, что «стыдно лгать Арнольду – он всегда всем верит» [цит. по: 2].

В случае действительной, доказанной провинности школьника педагогами английских школ применялись телесные наказания: они считались естественной принадлежностью воспитания. Англичане считали унижительным не наказание, а проступок, заслуживший его. Самим преподавателям довольно часто приходилось использовать телесное наказание. В обоснование своей правоты они приводили два факта в его пользу:

– во-первых, в настоящее время противниками телесного наказания являются только низшие классы общества, которые обычно не позволяют наказывать своих детей; высшие же классы не имеют ничего против телесного наказания, и придет время, когда «нельзя будет высечь никого, кроме сына пэра»;

– во-вторых, часто высказывают свою привязанность к тем воспитателям, которые чаще всего их наказывали [3].

Весьма интересным представляется рассказ Aldrich о воспитательных отношениях применительно к телесным наказаниям в английской школе. В Вестминстерском аббатстве находились рядом могилы педагога и одного из его учеников. Первый, доктор Бесби, в течение 58 лет был главным воспитателем Вестминстерской школы. Как свидетельствовали очевидцы, «никто не высек столько учеников, как он». Могила другого человека – теолога Сута. Рассказывали, что когда Сут поступил в Вестминстерскую школу, Бесби сказал про него: «Я вижу большие задатки в этом угрюмом мальчике, и моя розга должна вызвать их наружу». Что он и сделал. Последняя же просьба Сута на смертном одре была о том, чтобы его похоронили у ног своего учителя [3].

Главным образом воспитатель воздействовал на своих подопечных *личным примером* (курсив – наш). На юношей произво-



дила впечатление сама личность учителя, не столько его наставления и внушение. Они стремились подражать ему во всем, а он, в свою очередь, старался своим словом и примером формировать в своих воспитанниках сознательность и нравственные основы личности.

Важным условием гражданского воспитания являлось также поведение самих обучающихся, ибо оно достаточно сильно формировало общественное мнение. По мнению О.Д., общественное мнение школьников было величайшей воспитательной силой [цит. по: 2]. Правила поведения, разработанные самими школьниками даже в таких незначительных вопросах, как аккуратный внешний вид, вежливость и пр., гораздо проще соблюдались ими, чем правила, регламентированные преподавателями.

Одной из значительных трудностей в воспитании было формирование в юноше индивидуальности, чтобы он не боялся нарушить условные понятия о достоинстве. Индивидуальность не всегда хороша, но без нее не могло бы быть прогресса в развитии. Общественное мнение английской молодежи в школах и колледжах, как правило, в общем виде было здравым. Во всяком случае оно поддерживало идеалы, к которым стремился английский джентльмен.

Каковы же важные качества будущего гражданина, по мнению самих английских педагогов? М. Мозес говорил: «Если спросить английского школьника, какое душевное качество он ценит выше всего в воспитателе и товарище, то он, вероятно, ответит: в воспитателе это справедливость, в товарище – мужество. Английские юноши восхищаются *мужеством* и, главным образом, *физической храбростью* (выделено нами). Они считают, что английский юноша должен исполнять свои обязанности благородно (*gallantly*), как бы они были ему неприятны, должен храбро переносить боль, должен предлагать себя для выполнения трудных и опасных поручений, должен с улыбкой переносить жизненные лишения. Они нетерпеливо и даже презритель-

но относятся к внешним проявлениям чувств, в особенности, к слезам» [4].

Одним из важных формируемых качеств будущего гражданина являлась *честь*. Понятие «*honor*» подразумевало необходимость всегда говорить правду, не следовало пользоваться оплошностями или слабостью ближнего, на первый план следовало ставить не себя, а свое дело, и избегать всего, что подло, низко, ничтожно, недостойно джентльмена. Характер джентльмена ярче всего проявлялся в страхе нарушить чье-либо доверие. В качестве примера английские педагоги использовали биографию литературного героя Нельсона. «Однажды, когда он с братом отправился в школу, находившуюся довольно далеко от их дома, отец сказал им, что, так как дорога покрыта глубоким снегом, то он предоставляет их совести решение, вернуться ли обратно домой или добираться до школы. Дорога оказалась тяжелой и опасной, но Нельсон не захотел возвращаться домой. Он сказал: «Мы должны продолжать путь, помни, брат, это дело нашей чести» [4]. Чувство чести, сознание, что обязан сделать все и даже более того, что возможно ожидать от человека, являлось одной из главных черт благородного английского характера, отличительной чертой джентльмена.

Влияние учеников друг на друга было особенно весомым в случаях, когда старшим и наиболее ответственным юношам поручался контроль за поведением их младших товарищей. Такие ученики в английской школе назывались префектами, препосторами или мониторами [4]. Их количество не было большим: 12-20 человек на школу из 600 учеников. Они пользовались некоторыми преимуществами, между тем они были ответственны за порядок и поведение младших школьников. Старшие школьники таким образом оказывали своеобразную услугу школе, так как при условии полного доверия к ученикам в учреждении могли происходить нежелательные явления, ускользающие от внимания воспитателей, но известные воспитанникам. И, если они были наделены не-



которой властью, то их авторитет мог оказаться гораздо весомее авторитета воспитателя. С другой стороны, эта система имела большое воспитательное значение и для самих старших школьников, благодаря деликатному положению, в котором они стояли как по отношению к воспитателям, так и по отношению к воспитанникам [5].

Роль внеурочной деятельности в становлении гражданина

Английские педагоги считали внеурочную деятельность также определяющим фактором гражданского становления обучающихся. С точки зрения формирования характера подростка, игры, как ведущая форма работы с учениками, имели даже большее значение, чем уроки. Ибо преподавание, как бы оно хорошо ни было поставлено, не давало простора для проявления таких качеств, как сообразительность, честность, чувство товарищества, бескорыстие, которые составляли «душу» английских игр [5].

Игры в крокет, футбол, гребля приобретали у юношей огромный интерес не только в средней, но и высшей школе. Чему они их учили?

Первое, о чем упоминают английские преподаватели, – это *порядочность* (fairness) (курсив – наш). Игра не может проводиться, если участники позволяют себе мошенничество, если они пользуются оплошностью противника, если они прибегают к различного рода уловкам и даже, если они настаивают на «букве», а не на «духе» правил игры. Абсолютная корректность требовалась не только от игроков, но и от судей, они также должны были быть вне всякого подозрения. Игрокам и в голову не должно было прийти, чтобы их решение могло быть не вполне добросовестно или чтобы оно могло быть оспариваемо. Безусловное повиновение решению третейских судей также являлось полезным правилом для юношей.

Игры однозначно способствовали укреплению нервной системы обучающихся. О.Д. отмечал: «В играх бывают моменты, когда все зависит от находчивости одного из иг-

рающих – такие же моменты, как и на войне, в политике, в частной жизни. И можно надеяться, что тот, кто не теряется в игре, не потеряется и в жизни, ибо способность быстро принимать решение имеет громадное значение в жизни» [5].

Участие в играх несло в себе и другие нравственные уроки: они учили формированию умения подчиняться в группе, товариществу, немедленному послушанию, самоуважению, самопожертвованию. Английский педагог Yong говорил: «Когда юноша уступает свое место среди «одинадцати» другому, потому что считает его лучшим игроком чем себя, когда он отказывается от возможности отличиться, предоставляя ее другому, когда он выказывает скромность при победе и мужество при поражении – разве он не приобретает опыт, который поможет ему стать честным гражданином? Настоящий спортсмен, настоящий джентльмен, всегда, чего бы это ему ни стоило, уступает другому дорогу к чести. Благодаря этим качествам выработалась характерная, как кажется, черта английской расы – умение управлять» [5].

Итак, важной характерной чертой английской школы становилась незримая, но четко уловимая связь – мощная симпатия, внутренне единение, а словами английских педагогов – школьный патриотизм. Сама мысль о школе, о ее благополучии являлась мощным внутренним стержнем каждого школьника. Ради любимой школы обучающийся старался избегать всего низкого, неприглядного.

«Пробным камнем» основательности английской педагогической системы являлось не поведение воспитанников в пятнадцать, девятнадцать или двадцать пять лет, а их поведение в частной и общественной жизни в зрелом возрасте. Таким образом, цель воспитания заключалась в подготовке воспитанника к жизненной борьбе. Поэтому, кроме общеобразовательных предметов, английские школьники должны были знакомиться с такими вопросами как государственное развитие, ценность патриотизма, отношения между трудом и капиталом, чувство обществен-



ного долга и даже «искусство произносить речи». В течение рассматриваемого периода делались попытки развития чувства гражданского долга средствами ознакомления юношей с практической филантропией. Во многих средних школах и колледжах существовали так называемые *миссии* (курсив – наш), то есть центры филантропической и духовной деятельности. Как свидетельствовал О.Д., в фойе школы Гарроу была размещена доска, напоминавшая школьникам о том, что на том месте, где построена школа, великий гарровианец, граф Шефтсбюри, едва закончив образовательное учреждение, задумал посвятить свою жизнь улучшению положения рабочего класса [цит. по: 2].

Кроме того, следует заметить, что жизнь английского юношества, по справедливому замечанию всех английских педагогов, была насыщена духовно-нравственной деятельностью. Домашняя церковь являлась душой школьной жизни. В ней воспитанники собирались на молитву, педагоги обращались с речами к воспитанникам, особенно красноречивым, как правило, был старший воспитатель. В церкви делались надписи на стенах в память о скончавшихся школьных товарищах, оказавших благородные услуги отечеству или положившие свою жизнь за него.

Ибо английское воспитание было проникнуто насквозь духом того, о чем английский поэт А. Гросарт сказал: «The first gentleman that ever breathed» (Первый истинный джентльмен из всех, когда-либо живших).

Таким образом, усвоение истоков формирования гражданина-патриота Англии есть важный способ понимания прошлого, что и придает ей социальную значимость, выстраивает смыслы исторического, актуализирует прошлое для настоящего.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения. Проанализирована педагогическая и историческая литература по проблеме исследования, раскрыта сущность гражданско-пат-

риотического воспитания, выделены его основные направления в английской школе второй половины XIX века. Обращение к истории развития рассматриваемого феномена актуализирует и усиливает глубину и всесторонность формирования и развития проактивной жизненной позиции юношества современности.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, школьное юношество, образование, Англия, вторая половина XIX века.

SUMMARY

The article is devoted to the current problem of civil and patriotic education of the younger generation. Pedagogical and historical literature on the research problem is analyzed. The essence of civil-patriotic education is revealed. The main directions in the English school of the second half of the XIX century are highlighted. The appeal to the history of the development of the phenomenon under consideration actualizes and enhances the depth and comprehensiveness of the formation and development of the proactive life position of youth.

Key words: civic and patriotic education, school youth, education, England, the second half of the nineteenth century.

ЛИТЕРАТУРА

1. В «Артеке» назвали победителей Всероссийского конкурса «Большая перемена» [Электронный ресурс]. – <https://lenta.ru/news/2021/11/13/peremenafinal/> (дата обращения: 08.10.2021).
2. О. Д. Школьное воспитание английского джентльмена [Электронный ресурс] // Журнал Министерства народного просвещения. – 1906. – № 4. – С. 196–203. URL: <https://runivers.ru/upload/iblock/372/new%2010.pdf> (дата обращения: 08.11.2021).
3. Aldrich R. Apprenticeships in England [Электронный ресурс] // Журнал Министерства народного просвещения. – 1908. – № 4. – С. 195–205. – URL: <https://runivers.ru/book-reader/book460962/#page/869/mode/1up> (дата обращения: 10.11.2021).



4. Moses M. Children's Books and Reading. – New York, 1907.

5. Young G., Hancock W. [Электронный ресурс] // Журнал Министерства народного просвещения. – 1910. – № 3. – С. 180–190. – <https://runivers.ru/upload/iblock/b06/new%2017.pdf> (дата обращения: 10.11.2021).



**Л. С. Зникина, В. А. Боровцов,
Д. В. Седых**

УДК 378.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ВУЗА

Подготовка современного специалиста, обладающего качествами, востребованными в условиях рынка, – это формирование жизнеспособной и профессионально зрелой личности, имеющей высокий нравственный уровень, способной адекватно реагировать на изменяющиеся социально-культурные условия. «Поэтому несомненным является то, что в одном ряду с необходимостью качественной профессиональной подготовки будущих специалистов в вузе стоит проблема организации воспитательного процесса» [6, с. 21].

Актуальность и целесообразность обоснования представленных в статье положений определяется значимостью решения вопросов воспитания и развития выпускника вуза. Президентом обозначен ряд стратегических задач (Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Россий-

ской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»), вошедших в ключевые направления образовательной деятельности учреждений высшего образования [8]. Одна из задач – необходимость обеспечения единства формирования профессионального и воспитательного пространства современного вуза.

Цель исследования, определенная рамками данной статьи, – теоретическое обоснование и разработка педагогически направленных составляющих развития воспитательного потенциала вуза в структуре образовательного процесса.

Очевидно, что для любой статьи, имеющей, как правило, определенные ограничительные рамки, приведенная выше формулировка исследовательской цели трактуется достаточно широко. Это предполагает теоретическую и практическую трудность достижения цели. Однако на данном этапе исследования мы определяем возможность постановки **задач** следующим образом:

– аргументировать значимость воспитательной работы в структуре образовательного процесса вуза;

– выявить факторы и принципы развития воспитательного потенциала современного вуза, адаптированные к условиям меняющегося социально-культурного социума;

– охарактеризовать педагогические составляющие развития воспитательного потенциала вуза в подготовке будущих специалистов.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в обосновании принципов развития воспитательного потенциала вуза в подготовке будущих специалистов и определении факторов, которые невозможно не учитывать или купировать в процессе воспитательной работы со студентами.

Научные выводы опираются на аналитические данные индивидуальных и групповых опросов студентов, анкетирования, а также методов личного включения и наблюдения.

Практическая значимость проведенной работы представлена перспективностью исследования, связанной с необходимостью



дальнейшего поиска эффективных направлений раскрытия воспитательного потенциала образовательного учреждения в условиях меняющейся социально-культурной среды, проблем «сетевого социума» и других контекстов, в которых реализуется процесс воспитания современного поколения.

В формировании будущих специалистов образовательное пространство – это мощный социальный и воспитательный ресурс, особенности которого невозможно не учитывать или блокировать. Динамика социально-культурных изменений современного общества и необходимость следования им в процессе подготовки будущего выпускника стали, пожалуй, главным педагогическим вызовом, стоящим перед образованием и воспитанием в наших вузах. Сформированный в последнее десятилетие так называемый сетевой социум делает проблему еще более очевидной, акцентируя противоречие между отстающим в определенной мере характером планирования воспитательного процесса в вузе и изменением требований к будущему выпускнику.

В педагогических исследованиях последнего времени предметом особого анализа стали вопросы, связанные с воспитательным процессом в современном вузе [1; 2; 3; 4; 5]. «Сущность системы ценностей образования обосновывается для субъектов обучения их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и социальных отношений» [4, с. 192]. Очевидно, определение основ процесса воспитания молодого поколения в системе образования, сохранение иерархии ценностей, несмотря на вызовы меняющихся социокультурных контекстов в обществе, и вместе с этим значимость развития воспитательного потенциала образовательного учреждения стало одной из первоочередных задач вуза. «Сегодня проблемы духовно-нравственного воспитания вышли на одно из ведущих мест в общественном сознании граждан России, наряду с вопросами экономического, политического и социального развития страны, обеспечения ее национальной безопасности. В этих условиях все большая часть людей осознает необхо-

димость установления такой духовно-нравственной атмосферы в обществе, которая способствовала бы демократическому развитию государства и личностному становлению каждого человека при соблюдении интересов социума в целом, реализации жизненных планов и внутреннего потенциала каждого гражданина» [9, с. 44].

Педагогический потенциал воспитательной работы вуза со студентами как компонента образовательного процесса по формированию будущего специалиста актуализируется исследователями через «аксеологические, содержательно-образовательные и организационно-методические ресурсы» [7, с. 5]. Мы рассматриваем педагогический потенциал воспитательной работы вуза как совокупность возможностей воспитательного процесса вуза. Их реализация обеспечивается соответствующими педагогически обусловленными средствами и методами работы со студентами.

В терминах нашего исследования, предметом которого выступает обоснование роли воспитательной работы вуза, *педагогический воспитательный потенциал* мы рассматриваем как совокупность возможностей образовательного процесса вуза, реализация которых обуславливает активную позицию обучающихся к образовательной, самообразовательной и социально-культурной деятельности, позитивному межличностному общению, определению и самостоятельному выбору ценностных ориентиров личностного и профессионального развития.

Данное нами авторское понятие педагогического воспитательного потенциала отсылает к рассмотрению *факторов*, которые невозможно не учитывать или купировать в процессе воспитательной работы со студентами. В основе этих факторов выступает противоречие между отстающим в определенной мере характером планирования воспитательного процесса в вузе и изменением требований к будущему выпускнику. Эти факторы мы формулируем следующим образом:

– объективная потребность в единстве профессионального (определенного направ-



лениями подготовки обучающихся) и воспитательного пространства образовательного учреждения;

– социальная выраженность требований к качествам будущего выпускника вуза;

– необходимость учета особенностей современного социума и поиск соответствующих средств воспитания;

– выявление научных направлений исследований в педагогике, относящихся к сфере соотношения образовательной и воспитательной составляющих в процессе подготовки будущих специалистов.

Совокупность этих факторов определяет выявленные нами *принципы развития воспитательного потенциала вуза* в процессе формирования будущего специалиста.

1. Сбалансированность профессиональных и надпрофессиональных составляющих в содержании задач вуза: соответствие сформированных профессиональных и личностных качеств выпускника актуальным профессиональным и общественным требованиям.

2. Социальное взаимодействие (партнерство) и преемственность решения воспитательных задач на всех образовательных уровнях: актуализация процесса воспитания во взаимодействии всех участников образовательного процесса.

3. Личностная включенность субъектов образовательного процесса в решение воспитательных задач: активное взаимодействие преподавателя с обучающимися, обучение самообразовательной деятельности, развитие социальной направленности обучающегося, формирование способности выбора ценностных приоритетов.

Выраженную сущность воспитательной работы вуза со студентами нам представляется обоснованным обозначить в двух важных составляющих педагогической деятельности, определяющих развитие воспитательного потенциала:

– усиление социально-культурного и этического акцентов в структуре профессиональной подготовки обучающихся;

– включение в образовательный процесс межкультурного и этнического компонентов

на всех этапах обучения будущих специалистов.

Для оценки уровня понимания обучающимися значимости воспитательных мероприятий в формировании компетенций для будущей профессиональной деятельности (констатирующий эксперимент) был разработан комплект диагностирующих опросников и анкет, данные которых тщательно анализировались.

Студенты оценивали (отметкой «да» или «нет») следующие предлагаемые позиции (табл. 1):

Таблица 1

Позиции анкетирования студентов для оценки их ответов

№	Позиции для анкетирования
1	Работа в органах самоуправления, в студенческих советах
2	Участие во встречах с представителями выбранной Вами профессии
3	Организация и участие в дискуссиях различной тематики, круглых столах, диспутах
4	Знакомство с культурой представителей других национальностей, с особенностями других религиозных конфессий, организация «Дней культуры»
5	Организация и участие в исследовательской работе по формированию здорового образа жизни; конкурсы проектов о здоровье
6	Обсуждение проблем (и их причин) социально-негативного характера: алкоголизм, СПИД, наркомания, агрессивность
7	Углубленное изучение иностранного языка
8	Работа в студенческом строительном отряде
9	Участие в работе волонтерских и спасательных отрядах
10	Участие в работе неформальных организаций

Проанализировав ответы студентов, мы обозначили, прежде всего, позиции, которые были оценены максимально.

Большинство респондентов определило достаточно высокую значимость следующих



позиций: участие в органах самоуправления и студенческих советах (79 %), в организации встреч с представителями будущей профессии (90 %); исследовательская работа по формированию здорового образа жизни, конкурсы проектов о здоровье (71 %); обсуждение проблем (и их причин) социально-негативного характера: алкоголизм, СПИД, наркомания, агрессивность (82 %); углубленное изучение иностранного языка (89 %). 75–68 % респондентов из числа студентов высказались о значимости организации и участия в дискуссиях различной тематики, круглых столах, диспутах; работе в студенческом строительном отряде. Ответы с низкой оценкой значимости перечисленных мероприятий (31–33 %) тоже были: неожиданно такими позициями оказались «участие в работе волонтерских и спасательных отрядах» и «участие в работе неформальных организаций».

Считаем необходимым отметить следующее: студенты самостоятельно определили значимость и выявили недостаточный уровень организации в вузе некоторых мероприятий. По итогам бесед в обобщенном виде можно выделить следующие аспекты, требующие особого внимания:

- учет мнений студентов в организации внеучебной (воспитательной) работы;
- помощь куратора;
- организация воспитательных и внеурочных мероприятий в общежитии;
- педагогическое сопровождение в вопросах студенческого самоуправления;
- организация досуга в студенческих общежитиях.

В вопросах организации воспитательной работы со студентами, как показал констатирующий эксперимент, значимым явилось организационное и методическое взаимодействие преподавателей кафедр гуманитарных и специальных направлений подготовки обучающихся. Целесообразными в педагогической практике совместной деятельности преподавателей представляются такие формы, как координирование методического наполнения рабочих программ, организация совме-

стных профорientационных мероприятий, предложения совместной со студентами научно-исследовательской деятельности и научных публикаций по конкретной тематике и др.

В констатирующий этап эксперимента был включен экспресс-опрос преподавателей о факторах, которые необходимо учитывать по основным сегментам педагогической деятельности, направленным на развитие воспитательного потенциала вуза. Большинство преподавателей (98 %) отмечает, что среди наиболее часто называемых факторов лично-профессионального и культурного развития студентов при организации учебно-воспитательного процесса особое внимание следует уделить поддержанию благоприятного психологического микроклимата в группах, в которых обучаются иностранные студенты. 100 % опрошенных отмечают необходимость учета этнических особенностей обучающихся – представителей разных культур и конфессий. Причем грамотная организация педагогического диалога как элемент воспитательной работы способствует преодолению психологических конфликтов и коммуникативных барьеров, проявлению этнической идентичности и воспитанию чувства патриотизма, влияет на формирование культурных и этических ценностей, устойчивой гражданской позиции.

Представленное в рамках данной статьи исследование акцентирует внимание на вопросах, связанных с воспитательным процессом в современном вузе.

Авторами обосновано, что в формировании будущих специалистов образовательное пространство – это мощный социальный и воспитательный ресурс, особенности которого невозможно не учитывать или блокировать. Динамика социально-культурных изменений современного общества и необходимость следования им в процессе подготовки будущего выпускника стали главным педагогическим вызовом, стоящим перед образованием и воспитанием в наших вузах.

Опираясь на аналитические данные индивидуальных и групповых опросов студен-



тов, анкетирования, а также на методы личного включения и наблюдения, авторами сформулированы составляющие педагогической деятельности, определяющие развитие воспитательного потенциала вуза:

– усиление социально-культурного и этического акцентов в структуре профессиональной подготовки обучающихся;

– включение в образовательный процесс межкультурного и этнического компонентов на всех этапах обучения будущих специалистов.

Авторское понятие педагогического воспитательного потенциала базируется на рассмотрении факторов, которые невозможно не учитывать в процессе воспитательной работы со студентами. Выделен основной фактор: объективная потребность в единстве профессионального (определенного направлениями подготовки обучающихся) и воспитательно-образовательного пространства образовательного учреждения. Именно поэтому первым принципом развития воспитательного потенциала вуза авторы определяют единство профессионального и воспитательного пространства в подготовке будущего специалиста.

Очевидным представляется и то, что одним из значимых условий развития воспитательного потенциала вуза является организационное и методическое взаимодействие преподавателей кафедр гуманитарных и специальных направлений подготовки обучающихся: координирование методического наполнения рабочих программ, организация совместных профориентационных мероприятий, педагогическое сопровождение в вопросах студенческого самоуправления, помощь куратора.

Практическая значимость проведенной работы представлена перспективностью исследования, связанной с необходимостью дальнейшего поиска эффективных направлений раскрытия воспитательного потенциала образовательного учреждения в условиях меняющейся социально-культурной среды, проблем «сетевого социума» и других контекстов, в которых реализуется процесс воспитания будущего выпускника вуза.

АННОТАЦИЯ

В представленной статье авторы акцентируют внимание на вопросах, связанных с воспитательным процессом в современном вузе, обосновывают значимость единства профессионального и воспитательного пространства в подготовке будущего специалиста. Авторами дано понятие педагогического потенциала воспитательной работы вуза и рассматриваются возможности его развития посредством аксиологических, содержательно-образовательных и организационно-методических ресурсов. Авторами сформулированы и раскрыты на конкретных примерах направления педагогической деятельности по развитию воспитательного потенциала вуза: усиление социально-культурного и этического акцента в структуре профессиональной подготовки обучающихся; включение в образовательный процесс межкультурного и этнического компонентов на всех этапах обучения будущих специалистов.

Ключевые слова: образовательный процесс, формирование будущего специалиста, воспитательный потенциал вуза, принципы развития воспитательного потенциала вуза, составляющие педагогической деятельности вуза.

SUMMARY

The authors focus on the issues connected with the educational process in the modern University. The importance of the unity of the professional and educational environment in the future specialists' training is justified in the article. The concept of the pedagogical potential of the University educational work is given by the authors. It is considered the possibilities of the educational potential development by introduction of axiological, content-educational, organizational and methodological resources. The specific directions of the pedagogical activity for the University's educational potential development are formulated in the research. There are two basic pedagogical directions: strengthening the socio-cultural aspect in the structure of vocational training of students and inclusion cross-cultural and ethnic components in the educational process at the all stages of future specialists' training.



Key words: educational process, formation of a future specialist, University educational potential, principles of University educational potential development, components of the University pedagogical activity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамова Л. Е., Абдулова Л. М. Воспитательный процесс в современном вузе. Донской государственный аграрный университет. – Ростов н/Д., 2005. – 204 с.
2. Белошапка Г. И. Особенности социализации личности в деятельности современных молодежных объединений // Научный журнал «Вестник» Сургутского государственного педагогического университета. – 2010. – № 1 (8). – С. 24.
3. Герлах И. В. Развитие воспитательно-го потенциала молодежных общественных организаций средствами социально-культурной деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 23 с.
4. Гусев Ю. В., Половова Т. А. Общество и образовательная среда: проблемы формирования системы ценностей // Философия образования. – 2010. – № 2 (310).
5. Запесоцкий А. С. Университет как социально-педагогическая система // Известия Российской академии образования. – 2008. – № 1 (8). – С. 43.
6. Зникина Л. С., Боровцов В. А. Организационно-методическая культура педагога современного вуза в условиях полилингвального образовательного пространства // Теоретические и прикладные вопросы лингвообразования: сборник / под редакцией Л. С. Зникиной. – Кемерово, 2020. – С. 20–27.
7. Тимонин А. И. Концептуальные основы социально-педагогического обеспечения профессионального становления студентов вуза. – Кострома, 2007. – 216 с.
8. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся: федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ.
9. Шайденко Н. А. Воспитание студенческой молодежи в педагогическом вузе // Педагогика. – 2010. – № 6. – С. 44–50.

В. Н. Мезинов

УДК 378.1

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Современное общество находится в постоянном социально-экономическом, политическом росте и трансформации, где цифровая культура предстает как социальная практика, которая во многом может изменить аспекты и функции нашей жизни. Университет и преподаватель как части общества оказываются субъектами, которые воспринимают эту культуру, создаваемую цифровыми технологиями, используемыми в самых разнообразных целях, где они сильно меняют наши формы общения, информации и взаимодействия.

Цифровая эра открывает новые возможности для развития традиционной педагогической практики, обновления и совершенствования учебного процесса, вносит существенные изменения в способы взаимодействия субъектов образования и способствует достижению высокого качества образования.

Информационные и коммуникационные технологии влияют на различные подходы к обучению и воспитанию. Они предлагают гибкое время и пространство, а также формирование инновационной среды, что было невозможно в прошлом. Растет число онлайн-проектов, которые предоставляют возможности для совместного обучения в многокультурной, инновационной среде.

Развитие навыков непрерывного обучения, цифровой компетентности, межкультурной компетентности и сотрудничества важно как для обучающихся, так и для преподавателей. Студентам необходимо развивать навыки, которые позволят им использовать эти цифровые технологии для создания, обще-



ния и совместной работы. Поэтому преподавателям необходимо разрабатывать и предоставлять аутентичный и значимый опыт цифрового обучения.

Особую актуальность проблема развития цифровой культуры приобретает, когда речь заходит о качестве подготовки студентов, осваивающих профессию учителя.

Цель статьи заключается в анализе понятий «цифровизация образования», «цифровая культура» и разработке условий, ориентированных на развитие цифровой культуры студентов педагогического направления.

Одной из растущих проблем, связанных с цифровизацией образования, является необходимость интеграции технологий, коммуникаций, всех типов информации в повседневную структуру обучения.

Цифровая эра открывает новые возможности для укрепления межкультурного взаимопонимания при одновременном преодолении межкультурных пробелов. Это может создать проблемы для образовательных систем, такие как цифровое неравенство, этические проблемы и благополучие пользователей.

Цифровизация образования предлагает новые возможности для обучения, в том числе расширенный доступ к знаниям, а также педагогику, ориентированную на учащихся, взаимодействие и сотрудничество, межкультурное взаимодействие в образовательных учреждениях.

В изученных нами теоретических исследованиях отмечается, что новые возможности, создаваемые информационно-коммуникационными технологиями, выражающиеся в глобальной связности и росте сетей, представляют собой вызов традиционным способам понимания культуры и приводят к ее видению как открытого и динамичного процесса, основанного на интерактивном общении. Информационно-коммуникационные технологии и особенно Интернет придают этим отношениям новое измерение за счет расширения потока культурных продуктов и услуг и нового понимания культурного творчества [1; 2; 7; 8].

Можно сказать, что сегодня проблема формирования цифровой культуры будущего учителя становится не столько личностной, а скорее социальной, требующей научного осмысления.

В ряде зарубежных исследований отмечается, что цифровая культура во многом зависит от собственных склонностей отдельных лиц к участию в цифровых пространствах. Она воплощается в актах созидания и обмена, когда люди выступают как в качестве участников, так и сторонников чужих творений. Таким образом, этос культуры участия в Интернете является в такой же степени индивидуальной практикой, как и коллективным усилием [17; 19; 20].

В некоторых исследованиях цифровую культуру рассматривают как совокупность привычек, практик и социальных взаимодействий, которые осуществляются в результате использования цифровых технологических ресурсов. В работах указывается: отправной точкой построения цифровой культуры является прозрачность, а ее целью в контексте человеческой истории является духовное совершенствование человека и гуманизация социальной структуры [4; 5; 7].

В эмпирических исследованиях Д. Бэкингема [16] цифровая культура – это концепция, описывающая, как технологии и Интернет влияют на то, как субъекты взаимодействуют, как ведут себя, думают и общаются в обществе. По его утверждению, цифровая культура – это продукт бесконечных технологических убеждений вокруг нас и результат революционных технологических инноваций. Это применимо к нескольким темам, но сводится к одной всеобъемлющей теме: отношения между людьми и технологиями.

Специфические характеристики цифровой культуры могут быть объяснены типами задействованных технических процессов, типами возникающих культурных форм и типами событий, которые влечет за собой цифровая культура [15; 17; 19]. Понимание цифровой культуры требует новых, инновационных форм исследований и новых подходов, таких



как широкая область цифровых гуманитарных наук, цифровая герменевтика и цифровая этнография, для улучшения понимания культуры, порожденной цифровизацией [18; 20].

В современных российских исследованиях подчеркивается, что цифровые технологии, цифровизация, массовая оцифровка культурного наследия сами по себе не приводят к цифровой культуре как личностной составляющей, к типу культуры в традиционном смысле: культура может формироваться, а может и не формироваться. Цифровая культура – некая «социокультурная реальность, в которой компьютеры, мультимедиа и Интернет открывают новые формы восприятия природной, человеческой и социальной действительности» [3; 9; 13; 14].

По мнению Б. Н. Паньшина, цифровая культура – этап в развитии информационной цивилизации, знаменующий переход к искусственным формам жизни, это прежде всего понимание современных информационных коммуникационных технологий, их функций и их надлежащее использование на работе или в повседневной деятельности [10].

Современный специалист, приобретающий навыки в области цифровой культуры, знает, как правильно использовать инструменты, предлагаемые современными информационными, коммуникационными, цифровыми технологиями [11; 12].

Обобщая и анализируя определения российских и международных исследователей изучаемого понятия, мы предлагаем наше определение данной категории. Цифровая культура будущего учителя – совокупность нового типа информационного мировоззрения, педагогических ценностей, компетенций, отвечающих требованиям времени, и культуры, а также личностных социально-психологических черт, убеждений, способностей, волевых качеств, характера и опыта деятельности.

В 2020/2021 учебном году на базе Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина мы провели эмпирическое исследование. Общая численность испытуемых составила 108 студентов 2 курса, получающих образование по направлениям подготовки: 44.03.01

Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

Существуют плюсы и минусы использования социальных сетей в среде высшего образования. Социальные сети и мобильные устройства позволяют студентам создавать, редактировать и делиться содержимым курса в текстовой, видео или аудио формах. Эти технологические инновации порождают новый вид культуры обучения, обучение, основанное на принципах коллективного исследования и взаимодействия.

Организация образовательного процесса включала различные формы сетевой активности, такие как интернет-форумы, веб-конференции, обсуждение контента блогов, новостных порталов, вики, подкасты, обмен фотографиями или видео, рейтинг и социальные закладки. Это позволяло познакомиться с различными моделями социальных взаимодействий, идентичностями, способами восприятия и оценки событий, которые содержатся в медийных дискурсах. Вышеозначенное привело к разработке смешанного формата обучения с сильным акцентом на развитие онлайн-практик как форм участия. Учебные мероприятия были неразрывно связаны с онлайн-вкладами студентов и зависели от них. Цель состояла в том, чтобы сделать наглядную работу студентов как акт обучения и таким образом способствовать активным подходам к обучению через Интернет.

Цифровые формы участия в образовании не только предполагают постоянное взаимодействие с тем, что изучается, но и обеспечивают более высокий уровень открытости и наглядности. Обучение онлайн предполагает регулярные и заметные формы установления присутствия и подтверждения участия в обучении. Например, веб-конференции не только позволяли студентам слышать выступающего, но также взаимодействовать и задавать вопросы. Кроме того, большинство программного обеспечения для веб-конференций позволяет легко записывать сеанс и делать его доступным для просмотра и для тех ребят, кто не смог сделать это в первый раз.



В ходе исследования нами применялись задания, ролевые игры, основанные на информационных технологиях, предполагающие дальнейшее обсуждение в аудитории. Компьютерная ролевая игра определяет функционально-ролевые интересы участников и стоящие перед ними цели, более глубокое обучение, понимание сложных концепций и систем и проявляется, например, в использовании и построении моделей обучения, а также способности интегрировать информацию из множества документов и опытов, перенос знаний в новые ситуации. Как видим, компьютерное обучение обеспечивает интерактивность и обратную связь.

Внедрение активных методик обучения, таких как обучение на основе проектов, обучение на основе игр или геймификации, способствует совместному обучению и может быть подходящей стратегией для достижения диалога. Они способствуют автономии и вовлеченности учащихся в образовательный процесс, социальному взаимодействию, формированию профессиональных знаний, а также развитию цифровой культуры, основанной на взаимопомощи и поддержке, которая способствует созданию благоприятной среды для действия обучению всех учащихся.

Ролевые игры можно определить как систему создания историй на основе правил. Они позволяют группе игроков участвовать и взаимодействовать, используя свое воображение, чтобы выяснить, что может произойти. Отметим несколько образовательных преимуществ ролевых игр: они обеспечивают осмысленный доступ к знаниям; считаются полезными для запоминания задач; развивают умственные способности; способствуют чтению научной литературы в игровой и развлекательной форме; расширяют словарный запас; способствуют развитию сочувствия, терпимости и социализации.

Все формы интернет-образования требуют повышенного уровня самостоятельности со стороны студента, при этом успех в образовании зависит в первую очередь от способности субъекта самостоятельно направлять свое

постоянное участие в обучении с помощью различных предпочтительных средств.

С целью определения интернет-источников, предпочитаемых студентами, нами был проведен опрос обучающихся: 50,8 % студентов предпочитают онлайн-журналы; 18,4 % респондентов назвали электронные книги; 12,4 % – онлайн-проекты или диссертации; 8 % – материалы конференций в Интернете; 10,4 % студентов остались нейтральными.

Кроме этого, 30 % студентов отметили активность в социальных сетях для взаимодействия со своими коллегами, наставниками и друзьями; 52 % использовали некоторые формы социальных сетей для обмена видео, блогов, чата и вики во время учебы.

Для успешности развития цифровой культуры студентов необходимо создание следующих условий.

Одним из важнейших условий, на наш взгляд, является рефлексивная практика, она позволяла изучить обстоятельства использования интернет-образования, в которых происходило обучение, и способы его совершенствования. Рефлексивная практика является общей чертой онлайн-участия: форма записи и обмена опытом и установления присутствия в Интернете. Студентам было предложено вести рефлексивный блог и учетную запись в Twitter. Блог служил для записи и размышления об их собственных методах и подходах к обучению в цифровом формате, в то время как Twitter – с помощью определенного хэштега – использовался в качестве канала участия для обмена идеями и ресурсами.

К другому педагогическому условию мы отнесли цифровую образовательную среду, которая ориентирована на студента и позволяет ему получить индивидуальный опыт в отношении как содержания, так и путей самообразования.

Одним из наиболее ощутимых практических преимуществ цифровой среды обучения является ускорение общения между студентами, а также между студентами и преподавателями. Другим достоинством цифровой среды является доступность, все учащиеся,



независимо от способностей и предпочтений в обучении, могут преуспеть во всех режимах обучения, и интерактивность, которую можно расширить количественно и качественно.

Еще одним положительным качеством цифровой среды является фундаментальный сдвиг в сторону более персонализированной, социальной, открытой, динамичной, возникающей модели обучения, основанной на знаниях, в отличие от универсальных, централизованных, статических, нисходящих моделей и моделей распространения знаний, традиционных обучающих решений.

Следующим условием выступает диалогизация образовательного процесса с применением информационных технологий. Сильные стороны условия заключаются в том, что по пути приобретения предметных знаний, навыков, компетенций, акцент делается на построение, развитие, трансформации системы субъектных отношений, коллективное сотрудничество, использование потенциала цифрового образовательного пространства для построения своей личности.

Этот процесс включает диалогические взаимодействия между участниками, такие как представление себя другим, обмен различными взглядами, оценка различных ценностей и воссоздание новых убеждений.

В контексте диалогического взаимодействия у будущего учителя трансформируются коммуникативные способности, критическое мышление, навыки полного восприятия педагогической задачи, интерпретация, анализ и оценка педагогических ситуаций.

Еще одним условием выступает стремление к конкурентоспособности, наличие мотивационной сферы к достижению успеха. Установлено, что наличие или отсутствие мотивации в значительной степени определяют успех или неудачу в обучении. Мотивированные студенты имеют более сильное желание учиться, ставят более высокие цели для себя, более настойчивы в обучении.

Исследования показывают, мотивация влияет на способность учащихся к самостоятельному обучению, самообразованию, само-

развитию, преодолению трудностей, сознательному вхождению в профессию. Мотивация – ключевой компонент в достижении успеха в профессиональном образовании будущего учителя.

Диагностические процедуры позволили наглядно увидеть успешность работы по формированию цифровой культуры студентов (в %, n=120). Среднее арифметическое определялось по формуле:

$$X_{cp} = \sum X_i / n,$$

$$\text{где } X_i = \sum x_i = x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n;$$

n – количество испытуемых;

X_{cp} – среднее арифметическое.

Таблица 1

Результаты проведенного исследования

Показатели	До ОЭР %	После ОЭР %
Умение критически оценивать уровень полученной информации и ресурсов	22 %	78 %
Умение осуществлять поиск нужной информации и ее применение	30 %	70 %
Умение понимать экономические, правовые и социальные аспекты использования информации	24 %	76 %
Умение соблюдать этические и правовые нормы при доступе и использовании информации	21 %	79 %
Умение анализировать, сравнивать и критически оценивать достоверность и надежность источников данных, информации и цифрового контента	25 %	75 %
Направленность личности на общение и сотрудничество с помощью цифровых технологий	24 %	76 %

Анализ результатов проведенного исследования подтвердил, что цифровая культура обучающихся положительно влияет на их академическую успеваемость, способствует им стать более творческими, динамичными и успешными. Взаимодействие студентов в цифровой среде помогает извлекать информацию



и контактировать с другими в режиме реального времени в отношении обмена содержанием учебных материалов; облегчает преподавателям и студентам общение в цифровом формате. Конечно, виртуальный мир не может претендовать на статус культуры в классическом понимании. Перспективы развития цифровой культуры в антропологическом аспекте связаны с необходимостью ее философского осмысления. Человек в цифровом мире развивает свою собственную уникальную духовную культуру, открывая ее участникам возможности коммуникации, взаимодействия и обогащаясь культурными достижениями других членов общества. Это влияет на мировоззрение людей, формируя целостную культуру цифровой эпохи.

Успешность формирования цифровой культуры студентов педагогического направления во многом зависит от созданных условий, цифровой среды университета, организации образовательного процесса, активности самого студента в саморазвитии, сформированной потребности в использовании цифровых технологий в профессиональной подготовке, а также личностных социально-психологических черт, убеждений, способностей, волевых качеств, характера и опыта деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоусова Н. Н. Формирование цифровой культуры обучающихся среднего профессионального образования в условиях профессиональной подготовки // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 6. – С. 27–35.
2. Глузман А. В., Тимиргалеева Р. Р., Переверзев М. В. Модель формирования и развития цифровой культуры вуза // Гуманитарные науки. – 2021. – № 2 (54). – С. 51–56.
3. Гнатышина Е. В. Педагогический инструментарий формирования цифровой культуры будущего педагога // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3. – С. 46–54.
4. Елькина Е. Е. Цифровая культура как область междисциплинарных исследований:

методологические подходы и тенденции развития // International Journal of Open Information Technologies. – 2018. – Т. 6. – № 12. – С. 67–78.

5. Захаров М. Ю., Старовойтова И. Е., Шишкова А. В. Цифровая культура – исторический этап развития информационной культуры общества // Вестник ГУУ. – 2020. – № 5. – С. 61–69.

6. Канянина Т. И., Степанова С. Ю. Развитие цифровой образовательной среды как фактор становления цифровой школы // Нижегородское образование. – 2019. – № 2. – С. 12–19.

7. Кузнецова Т. Ф. Цифровая культура // Знание. Понимание. Умение. – 2018. – № 4. – С. 233–237.

8. Михайлова Е. Г. Цифровая культура // Международная деятельность Университета ИТМО. Санкт-Петербург. – 2018. – URL: https://int.itmo.ru/uploads/dc/dc_bak.pdf (дата обращения: 14.10.2021).

9. Носова Л. С., Леонова Е. А., Рузиков А. А. Модель цифровой культуры будущих педагогов в условиях цифровизации образования // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2019. – № 4. – С. 134–154.

10. Панышин Б. Н. Концепция формирования информационной культуры у обучающихся экономических специальностей // Образовательные ресурсы и технологии. – 2020. – № 3 (32). – С. 71–79.

11. Петров Ю. Н., Филатова О. Н. Профессиональное образование в современном цифровом пространстве // Нижегородское образование. – 2020. – № 1. – С. 30–34.

12. Прокудин Д. Е. «Цифровая культура» vs «Аналоговая культура» // Вестник СПбГУ. – Сер. 17. – 2013. – Вып. 4. – С. 83–91.

13. Расумов В. Ш., Ахмадова З. М. Формирование информационной культуры студентов в контексте цифровизации образования // МНКО. – 2020. – № 4 (83).

14. Рулиене Л. Н. Цифровая грамотность и гуманитарная культура педагога в инновационной образовательной практике // Открытое дистанционное образование. – 2016. – № 4 (64). – С. 53–58.

15. Bhih A. A., Johnson P., Randles M. Diversity in Smartphone Usage: The 17th Interna-



tional Conference on Computer Systems and Technologies – CompSysTech. – 2016. – P. 81–88.

16. Buckingham D. Media Education Goes Digital: An Introduction. Learning, Media and Technology. – 2007. – № 32 (2). – P. 111–119.

17. Englund C., Olofsson A. D., Price L. Teaching with Technology in Higher Education: Understanding Conceptual Change and Development in Practice // Higher Education Research and Development. – 2017. – № 36 (1). – P. 73–87.

18. Choi M., Cristol D., Gimbert B. Teachers as digital citizens: The Influence of Individual Backgrounds, Internet Use and Psychological Characteristics on Teachers' Levels of Digital Citizenship // Computers & Education. – 2018. – № 121. – P. 143–161.

19. Freishtat R. L., Sandlin J. A. Shaping Youth Discourse About Technology: Technological Colonization, Manifest Destiny, and the Frontier Myth in Facebook's Public Pedagogy // Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association. – 2010. – № 46. – P. 503–52.

20. Cismaru D.-M., Gazzola P., Ciochina R. S., Leovaridis C. The Rise of Digital Intelligence: Challenges for Public Relations Education and Practices // Kybernetes. – 2018. – № 47 (10). – P. 1924–1940.



**А. И. Архипова, С. П. Грушевский,
Е. М. Ляпало**

УДК 378.147

РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ ПРОГРАММНО- МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья подготовлена при финансовой поддержке Кубанского научного фонда в рамках научного проекта № ППН-21.1/10 «Цифровая дидактика для предметного обучения, воспитательной работы учащихся и профессиональной подготовки учителей»

В статье рассматриваются проблемы системы образования, вызванные масштабным использованием технологий дистанционного обучения, к которым современная общеобразовательная школа еще не адаптирована. Главная трудность состоит в отсутствии необходимого программно-методического обеспечения. Если этот процесс интенсивно развивается в теоретической плоскости и сфере аппаратного и технологического обеспечения, то развитие методических аспектов пока отстает от процесса этого нового социального явления. Поэтому педагоги высказывают некоторые опасения и угрозы качеству педагогической практики, главные из которых состоят в вытеснении цифровыми технологиями методик когнитивно-креативного обучения, которое в наибольшей степени стимулировалось герменевтическим подходом в педагогике [1; 2]. На преодоление этого противоречия и направлен предлагаемый проект, основанный на применении учебников и пособий нового поколения, созданных еще в 80-х годах прошлого века в Кубанском университете и модернизированных сравнительно недавно в связи с использованием форм дистанционного обучения [1]. Это принципиально новые модели школьной ли-



тературы, которые отличаются тем, что содержат расширенный аппарат усвоения предметного содержания с ориентацией на конкретные когнитивные цели обучения (понимание, запоминание, повторение, обобщение, анализ, синтез, оценивание – таксономия целей Б. Блума). Учебник назван технологическим, так как 80 % его объема приходится на изложение учебных технологий для самостоятельной работы учащихся. Для каждой цели был разработан набор интерактивных технологий обучения: словарь терминов, перфокарта, матрица знаний, формула знаний, система знаний, поиск алгоритма, учебные эстафеты и игры и т. д., которые вошли в электронное приложение. В рамках данного проекта построена когнитивная модель процедуры создания программно-методического сопровождения дистанционного обучения, состоящего из программ интерактивной цифровой среды, реализующих этапы:

- обоснование методологического базиса, где основным подходом выбран герменевтический;
- анализ нормативной базы учебного процесса и построение электронного контента в соответствии с задачами цифровизации;
- создание моделей системных знаний и их содержательное наполнение;
- моделирование структуры нового цифрового учебника (параграфы, обучающие блоки для самостоятельной работы, упражнения, компьютерные учебные технологии с ориентацией на когнитивные цели и когнитивные операции);
- создание единой интерактивной среды обучения (ИСО) и размещение ее в сети Интернет;
- создание модели и процедуры генерации интерактивных технологий с заранее заданными свойствами путем декомпозиции действующих моделей ЦОР (цифровые образовательные ресурсы), выявления в них инвариантов и последующей композиции в новые структуры.

С целью вовлечения педагогов в процесс цифровизации образования созданы и зарегистрированы в Роспатент РФ программы

для ЭВМ для компьютерной поддержки этой деятельности [5; 6; 7; 8; 9]. Указанные программы размещены на сайтах, интегрированных в единый сетевой узел <http://icdau.kubsu.ru>, <http://klaster.icdau.ru/>. На последнем этапе в точке роста № 10 приведены ссылки, открывающие многие ЦОР, созданные авторами проекта.

Для предлагаемого проекта разработана программно-методическая основа его фундаментального научного обоснования и условия для практической реализации его результатов.

Целью статьи является рассмотрение проблемы программно-методического сопровождения цифрового дистанционного обучения путем предоставления цифровой среды для разработки интерактивных программ.

Цифровизацию образования следует понимать как кардинальное изменение всех составляющих образовательного процесса – методологии, содержания, методов, средств обучения, научно-методического обеспечения учебного процесса и воспитательной работы в целом, доминирующей парадигмы, что непременно должно сопровождаться когнитивным моделированием новых интеллектуальных систем символического и образного представления научной информации. При этом начавшийся процесс глобальной цифровизации системы образования особенно интенсивно развивается в теоретической плоскости и сфере аппаратного и технологического обеспечения. Поэтому педагоги высказывают некоторые опасения в связи с вытеснением цифровыми технологиями методик когнитивно-креативного обучения, которые в наибольшей степени стимулировались герменевтическим подходом в педагогике. На преодоление этого противоречия и направлен предлагаемый в данной статье проект, основанный на применении нового программно-методического сопровождения цифрового образовательного процесса, центральным звеном которого является новая модель учебника для дистанционного обучения. Это принципиально новая модель школьного учебника, соз-



данная посредством модернизации модели технологического учебника, дополненной современными программными приложениями. Эта модель отличалась от традиционной тем, что содержала расширенный аппарат усвоения предметного содержания с ориентацией на конкретные педагогические цели – понимание, запоминание, повторение, обобщение, анализ, синтез, оценивание (таксономия целей Б. Блума). Для реализации каждой цели был разработан свой состав технологий обучения: словарь терминов, перфокарта, матрица знаний, формула знаний, система знаний, поиск алгоритма, учебные эстафеты, слепая схема, конспект-свиток, репродукция, особые классы образуют технологии «тематические игры и интеллектуальной рекреации» и т. д. В целом 80 % объема учебника приходилось на изложение учебных технологий для самостоятельной работы учащихся (отсюда и название «технологический»). Позже учебник приобрел компьютерную поддержку из авторских компьютерных программ, а также интернет-сопровождение. Модель была признана победителем трех федеральных конкурсов учебной литературы и электронного обучения (Москва – 2008, Ялта – 2018, Ялта – 2021), получила научное обоснование в ряде диссертаций и явилась тем научно-методическим базисом, на основе которого участниками проекта активно развивалась теория и практика нового направления в электронном обучении – инновационная компьютерная дидактика. Со временем последняя аккумулировала громадный арсенал электронных учебных материалов различного типа, которые публиковались в течение 25 лет в научно-методическом журнале с электронным приложением «Школьные годы» (адрес в базе НЭБ и РИНЦ https://elibrary.ru/title_about.asp?id=50833). В журнале публиковались инновационные учебные материалы практически по всем предметам общего образования: от математики и русского языка до физкультуры и искусства. В статьях отражались как трансформация содержания, так и новая методика обучения. По новому содер-

жанию создавались программы для ЭВМ, многие из которых были зарегистрированы в Роспатент РФ. Интерактивные версии этих ресурсов размещались на сайтах журнала: <http://klaster.icdau.ru/>, <http://icdau.kubsu.ru>, <http://icdau.ru>, <http://ya-znau.ru>. На последнем был размещен интернет-конструктор новых технологий обучения «Сила знаний», с помощью которого многие учителя создают персональные цифровые материалы со своим контентом посредством только клавиатурного набора [4].

В настоящее время теория и практика создания ресурсов для электронного и дистанционного обучения получили новый импульс развития благодаря процессу цифровизации общего образования. В связи с этим авторами разработана когнитивная процедурная модель научно-методического и программного обеспечения процесса его цифровизации, имеющая междисциплинарный характер, поскольку все компоненты модели и сопутствующие программы для ЭВМ могут экстраполироваться на любые предметные области [5; 6; 7; 8]. Прежде всего, создана и зарегистрирована в Роспатент РФ универсальная модель учебника для дистанционного обучения [9], для которой в качестве базисной была выбрана модель технологического учебника. Сконструирована также модель целостного программно-методического сопровождения дистанционного образовательного процесса, основные программы для которого получили государственную регистрацию. Ниже приведена последовательность этапов конструирования этой модели, многие из которых уже получили как теоретическое обоснование, так и практическую реализацию на предметной области математики, физики, астрономии и информатики, на примере отдельных разделов учебных курсов.

1. На первом этапе конструирования модели программно-методического сопровождения происходит выбор методологического основания для моделирования научно-методического сопровождения цифровизации (НМСЦ), а также обоснование парадигмы, в



рамках которой планируется организация образовательного процесса. Проект основан на новой парадигме образования со стратегической ориентацией не на готовое знание, традиционно реализуемой в современном обучении, а на организацию самостоятельной рефлексивной умственной деятельности учащихся, в процессе которой только и возможно перманентное обогащение их ментального опыта как в период обучения, так и впоследствии, на протяжении всего активного периода жизненного онтогенеза. В связи с этим доминирующими методологическими подходами были выбраны:

– герменевтический, в центре которого находится теория понимания содержания научных текстов и постижение их смыслов как стратегическая ориентация в философской и педагогической герменевтиках;

– деятельностный, ориентирующий на приобретение знаний в процессе активной познавательной работы над содержанием изучаемых научных теорий;

– компетентностный, направляющий педагогическую деятельность на трансформацию приобретаемых учащимися знаний в ментальный личностный опыт;

– культурно-исторический, нацеливающий на развитие высших психических функций у учащихся в процессе приобретения знаний в соответствии с теорией Л. С. Выготского;

– системный, определяющий генеральное свойство приобретаемых знаний как отражение генезиса и структуры содержания изучаемых научных теорий.

2. Следующий этап моделирования состоит в анализе нормативной базы образовательного процесса, в концентрированном виде представленной в государственных стандартах образования, а также в структурировании содержания обучения и его трансформации в обучающий контент программ для ЭВМ. При этом решается задача – обеспечить содержанию такие свойства, чтобы на его основе с помощью программ для ЭВМ можно было бы реализовать большинство

когнитивных операций при максимальной мотивации учебных действий учащихся. Каждая учебная тема или раздел подвергаются также анализу с позиции гносеологии представленной в них научной теории. Выделяется гносеологический цикл: исходные факты → модели, понятия, законы → теоретические следствия → практические приложения теории. Это необходимо для последующего построения моделей системных знаний по разделам учебных курсов.

3. На третьем этапе происходит построение моделей системных знаний по теме (разделу), что необходимо для ответа на вопрос «что и как должны знать и понимать ученики после изучения темы?». Именно этому качеству формируемых знаний в когнитивном моделировании придается большое значение, поскольку только системные знания могут породить системный стиль мышления, особенно необходимый в обществе руководителей разного ранга. Сначала по специальной методике формируется статическая модель системных знаний, отражающая движение знаний в гносеологическом цикле. Затем эта модель закладывается в интерактивную программу для ЭВМ системных знаний.

4. Следующий этап процедурной модели программно-методического сопровождения (ПМС) цифрового обучения, по существу, посвящен конструированию структуры предметного цифрового учебника как учебника нового поколения и основного средства электронного и дистанционного обучения. Приведем краткую характеристику новой модели учебника. Известно, что школьные учебники систематически подвергались критике вследствие консерватизма их форм и отсутствия в них способов решения актуальных педагогических проблем: учебник и учебный процесс (учебник должен выполнять функцию базисной модели всего учебного процесса); учебник и ученик (учебник должен не просто предъявить ученику информацию, но помочь ее освоить); учебник и учитель (учебник должен давать учителю ориентиры и инструменты для построения урока); учебник и педагог



гическое новаторство (учебник должен продемонстрировать педагогические инновации); учебник и вуз (учебник должен «перебросить мост» к методикам вузовского обучения); учебник и компьютер (учебник должен иметь компьютерную поддержку в разнообразной форме). Поэтому структура учебника должна быть развивающейся в соответствии с диалектикой формы и содержания. В чем же принципиальное отличие новой модели учебника от традиционных?

При работе с традиционными учебниками учащиеся получают информацию в готовом виде, новый учебник нацеливает их на самостоятельный учебный поиск, самоконтроль и самооценку знаний. В нем актуализируются внутрипредметные и межпредметные связи посредством обучающих блоков повторения, материал дифференцирован по сложности, учебные тексты минимизированы по объему, поскольку дополнительный, справочный, исторический, иллюстративный материал вынесен в электронное приложение для самостоятельной работы, а вопросы теории объединены в крупные модули с целью генерализации знаний. При этом используется диалоговый стиль общения с учеником: предлагается составить задачу, найти алгоритм решения учебной проблемы, построить схему изучаемой теории, участвовать в дидактической игре и т. д. При этом учебник не навязывает ученику жесткую программу действий, а предлагает различные виды учебной деятельности, интегрируя в себе функции справочника, сборника задач, рабочей тетради, хрестоматии. Большая часть информации учебника имеет интерактивные формы, например, блок «Повторение» актуализирует внутрипредметные связи; «Опыты и наблюдения» – предлагает практические примеры и эксперименты; «Знания в систему» – помогает анализировать структуру изучаемой теории; «Дополнительный» – приводит сведения из истории науки, интересные факты; «Поиск алгоритма» – помогает выявить алгоритм решения задач; «Фасетный тест» – предлагает систему заданий разного жанра; «Формула зна-

ний» – направляет мысль на логический анализ понятий, правил, дефиниций, используя связки из алгебры логики; «Давайте поиграем» – осуществляет умственную рекреацию с помощью учебных игр по изучаемой теме. Таким образом, происходит трансформация содержания обучения в индивидуальный ментальный опыт, что и реализуется в процессе рефлексивной деятельности и компетентностного подхода.

Особую группу дидактических технологий учебника образуют приемы логико-семантической проработки учебных текстов. В традиционных учебниках слабо используется когнитивно-креативный потенциал теоретических текстов, отдается предпочтение практическим. Поэтому в новую модель включены такие герменевтические приемы, как «сделайте вывод», «интерпретируйте текст по своему», «составьте тезисы, аннотации, выберите ключевые слова», «продолжите мысль», «соотнесите причины и следствия», «преобразуйте текст в таблицу», «выберите пиктограмму для текста» и многие другие, всего более 30 приемов [2]. Для них подготовлены интерактивные программы для ЭВМ.

Изменен также подход к построению задач, которые образуют системы, адекватные структуре теории, количественно соответствующие статусу структурных элементов теории, преемственные по сложности, при минимизации задачных текстов, с использованием наглядных ситуаций и с оперативным контролем. Сложные задачи должны сопровождаться вариативными: обратными, аналогичными, переформулированными, с избыточными, недостаточными, латентными данными, с динамикой ситуации, на построение моделей объекта или явления.

Технологический учебник может стать базисной моделью нового цифрового и дистанционного учебника для общего образования. Его эффективность была подтверждена камерными экспериментами его применения (использовались учебники по физике, автор А. И. Архипова), а его интерактивное приложение – это компонент процедурной модели



ПМС цифрового общего образования. Кроме того, при использовании QR-кодов, размещенных в интернете и на страницах твердой копии учебника, можно реализовать принцип «книга управляет компьютером». (Наша позиция в том, что мы против замены книги только электронными учебниками, если убрать книгу из школы, то это может привести к культурологической катастрофе в социуме – дети будут воспринимать книгу как предмет из каменного века!).

Этим этапом завершается построение дидактической составляющей когнитивной модели сопровождения процессов цифровизации общего образования, обеспечивающей трансформацию содержания обучения в интерактивный контент приложения нового цифрового учебника. Таким образом, будет создана научно-педагогическая основа цифровизации общего образования, которое будет приобретать более креативный характер. Следующие этапы предназначены для создания программной составляющей когнитивной модели цифровизации общего образования.

5. Программная составляющая когнитивной модели формируется из совокупности комплексных программ для ЭВМ (инструментальных оболочек), многие из которых уже созданы авторами статьи и имеют государственную регистрацию. Первая программа – «Матрица технологий инновационной компьютерной дидактики», с помощью которой возможно создание большинства интерактивных учебных материалов с контентом, заложенным в дидактических моделях нового учебника, разработанных на предыдущих этапах моделирования. Внешне программа выполнена в форме матрицы с интерактивными ячейками (их более 100), которые открывают частные программы технологий, для которых ранее подготовлен обучающий контент, описания алгоритмов его модификации, а также исходные интерактивные файлы с содержанием по какому-либо предмету. Последние используются как шаблоны для включения нового контента. Программы для ЭВМ

«Матрицы» сгруппированы в зависимости от исполняемых ими когнитивных операций (приведены две группы, всего их 5):

– интернет-технологии с итоговой проверкой, создающиеся на сайте <http://ya-znau.ru> с помощью конструктора технологий «Сила знаний»: словарь знаний (соотнесение терминов и понятий), матрица знаний (систематизация вопросов теории), пробелы в знаниях (выявление алгоритма решения задачи), поле знаний (построение диаграммы для факторов знаний), тест знаний (текущий контроль знаний), фасетный тест (система задач от простых к сложным), кроссворд знаний (запоминание фактов, правил, дат) [3];

– веб-шаблоны, программы для ЭВМ с «ручной» модификацией программных кодов и контента, реализующие определенные когнитивные операции: учебный лабиринт (установить признаки), выпадающий список (выбрать соответствия), зрительный диктант (уловить смысл исчезающего текста), перемещение (упорядочить слова, символы), рисование на веб-странице (показать связи), текстовые поля (верно записать), электронный тренажер (повторить и запомнить), электронные плакаты (обобщить и систематизировать изученное), опорный конспект (оформить тезисы, составить алгоритм), слепая схема (структурировать тему), ключевые слова (выделить главное), перемещение (составить композицию, реконструировать схемы, формулы), фреймы (собрать смысловые фрагменты); все эти программы для ЭВМ предназначены, в основном, для самоподготовки и снабжены инструментами оперативной проверки результатов. Ячейки первого столбца «Матрицы» нацелены на обучение учителей созданию размещенных в ней технологий с помощью файлов с описанием алгоритмов.

6. Следующий этап когнитивного моделирования сопровождения процессов цифровизации образования предполагает интеграцию созданных отдельных цифровых материалов в комплексные программные системы (инструментальные оболочки), примеры которых также размещены в указанной «Мат-



рице». Большинство учебных цифровых материалов объединяются по темам в оболочке «УЧКОМ», что означает «учебник + компьютер». В этой программе размещено большинство электронных приложений к созданным дистанционным учебникам и отдельным предметным разделам. Структура этой программы для ЭВМ включает четыре группы цифровых материалов: файлы теории, интерактивные упражнения, исполненные в программах для ЭВМ веб-шаблонов из «Матрицы», интерактивные обучающие блоки технологического и нового цифрового учебника, компьютерные учебные игры. Особенность программы для ЭВМ «УЧКОМ» в том, что вследствие ее сложной, многокомпонентной структуры в ней предусмотрена «прозрачная» навигация, т. е. все переходы между цифровыми материалами осуществляются через навигационную карту (титовая страница программы «УЧКОМ»): <https://ya-znau.ru/information/physics/1/uchkom.html>).

7. В модели ПМС процессов цифровизации образования предусмотрен также мотивационный аспект, реализуемый технологиями компьютерной рекреационной дидактики. Это направление начало развиваться сравнительно недавно, поскольку актуализировалась проблема предотвращения интеллектуальной перегрузки учащихся и их умственного переутомления во время познавательной деятельности. Традиционно эти проблемы решались посредством смены видов деятельности учащихся. Но при этом наступает пауза в работе над предметным содержанием, что нежелательно. Поэтому мы пошли по пути включения в учебный процесс компьютерных учебных игр, составленных по содержанию изучаемой учебной темы. Таких игровых программ для ЭВМ создано более 100 по разным учебным предметам, а каждая учебная тема в учебнике завершается системой игровых технологий, объединенных общим сюжетом «Восхождение на пик Знаний» (пик им. Ломоносова, им. Менделеева, им. Непера, пик Производной и т. д.).

8. В настоящее время начался новый этап в создании ПМС цифровизации общего обра-

зования – этап активного генерирования новых обучающих цифровых систем. Анализ многолетнего опыта показал, что в созданных нами дидактических и программных структурах можно выделить общие инварианты, если в них выделить отдельные структурные элементы: когнитивные операции, дидактические задачи, модули из программных функций и кодов. (Их мы назвали конвергентные программно-дидактические инварианты, т. е. объекты со «сходящимися» целями). Это своеобразные «кирпичики», из которых можно будет создавать цифровые ресурсы с новым контентом и новыми функциями. Таким образом, открывается простор для учителей в деле создания собственной цифровой продукции для каждого урока и даже для каждого ученика. С этой целью необходимо разработать соответствующие процедуры, программные модули и шаблоны. На эту фундаментальную задачу и нацелен предлагаемый проект (виртуальный кластер педагогических инноваций: <http://klaster.icdau.ru/>).

Следовательно, генеральная идея проекта состоит в том, чтобы путем анализа созданных авторами цифровых ресурсов выполнить их декомпозицию и выявить в них инвариантные структурные элементы. Затем различными комбинациями этих элементов путем их последующей композиции создавать новые цифровые материалы. Поэтому предметом проекта может быть когнитивная модель процессов цифровизации общего образования, а также частные цифровые модели и их программы для ЭВМ как средства перманентного обновления методов и содержания предметного обучения.

9. С целью вовлечения педагогов в процессы цифровизации образования авторами было инициировано создание виртуального регионального кластера педагогических инноваций. Эта программа объединила материалы, созданные школьниками и посвященные Великой Победе России в Великой Отечественной войне. Студенты факультета математики и компьютерных наук привели своих учеников в колонну Бессмертного полка. Затем они в Интернете разместили рассказы о своих родственниках и участниках ВОВ.



АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются проблемы формирования программно-методического сопровождения цифрового дистанционного обучения. Предлагаемый авторами проект направлен на разработку необходимого дидактического обеспечения учебного процесса, в рамках которого построена когнитивная модель процедуры создания программно-методического сопровождения дистанционного обучения, состоящего из программ интерактивной цифровой среды.

Ключевые слова: образовательная система, интерактивная среда обучения, дистанционное образование, инновационная компьютерная дидактика.

SUMMARY

The article deals with the problems of the formation of software and methodological support for digital distance learning. The project proposed by the authors is aimed at developing the necessary didactic support of the educational process, within the framework of which a cognitive model of the procedure for creating software and methodological support for distance learning, consisting of interactive digital environment programs, is built.

Key words: educational system, interactive learning environment, distance education, innovative computer didactics.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова А. И., Пичкуренок Е. А., Иванов В. А., Грищенко В. И. Рекурсивная модель цифрового учебника для дистанционного обучения // Дистанционные образовательные технологии: сборник трудов V Международной научно-практической конференции. – Симферополь, 2020. – С. 107-111.
2. Архипова А. И., Грушевский С. П., Пичкуренок Е. А., Севрюгина Н. И., Шмалько С. П. Герменевтический подход к процессу конструирования технологий интерактивной среды обучения // Дистанционные образовательные технологии: сборник трудов V Международной научно-практической конференции. – Ялта, 2020. – С. 20-23.

3. Архипова А. И., Васильева В. А., Владимирец Е. А., Пичкуренок Е. А. Использование компьютерных учебных игр в учебном процессе // Дистанционные образовательные технологии: сборник трудов V Международной научно-практической конференции. – Ялта, 2020. – С. 434-436.

4. Архипова А. И., Золотарев Р. И., Пичкуренок Е. А. Интеграция инновационных технологий в структуре образовательных ресурсов дистанционного обучения // Дистанционные образовательные технологии: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Ялта, 2018. – С. 428-432.

5. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2018665371 Российская Федерация. Интерактивная образовательная среда как основа виртуального кластера педагогических инноваций / А.И. Архипова, Р. И. Золотарев; заявитель и правообладатель Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет». – 2018662786; заявл. 14.11.2018; опублик. 04.12.2018.

6. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2018665565 Российская Федерация. Интерактивная модель планирования учебного процесса / А.И. Архипова, С. П. Грушевский, С. П. Шмалько; заявитель и правообладатель Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет». – № 2018663497; заявл. 27.11.2018; опублик. 06.12.2018.

7. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2019665694 Российская Федерация. Виртуальный кластер педагогических инноваций / А. И. Архипова, Р. И. Золотарев; заявитель и правообладатель Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет». – № 2019664604; заявл. 15.11.2019; опублик. 27.11.2019.

8. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2021610212



Российская Федерация. Матрица инновационных технологий компьютерной дидактики / А. И. Архипова, В. И. Иванов; заявитель и правообладатель Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет». – № 2020667363; заявл. 22.12.2020; опубл. 12.01.2021.

9. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2021613258 Российская Федерация. Интерактивная модель дистанционного учебника / А. И. Архипова, В. И. Иванов, Д. В. Иус; заявитель и правообладатель Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет». – № 2021612394; заявл. 25.02.2021; опубл. 04.03.2021.



**А. В. Микляева, Ю. Л. Проект,
В. Ф. Луговая**

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ ТИПОВ ИНТЕРНЕТ-АКТИВНОСТИ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ НА ФОРМУ ПОЛИТИЧЕСКОГО УЧАСТИЯ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и ЭИСИ в рамках научного проекта № 21-011-31539 опп

На сегодняшний день цифровые технологии становятся основным медиатором взаимодействия человека с миром. По данным отраслевого доклада Федерального агентства

по печати и массовым коммуникациям «Интернет в России в 2019 году. Состояние, тенденции и перспективы развития», объем мобильной аудитории Интернет в России в феврале 2020 года составил 96,7 млн человек, при этом 95,4 % представителей возрастной группы 12-24 года являются активными пользователями интернета [5]. Интернет становится не только мощным инструментом доступа к информации, но и пространством реализации самых разнообразных видов жизнедеятельности людей. Информационно открытый и технологически насыщенный мир, соединивший в единую жизненную среду виртуальную и физическую реальность, порождает новые формы социальных взаимодействия, нормы поведения, ценности и смыслы [2; 4]. Порождая новые культурные традиции, связанные со стихийно формирующимся этикетом сетевого взаимодействия, необходимо быть все время онлайн и реагировать на сообщения других пользователей [21], Интернет тем самым проявляет и новые эффекты социального поведения. Так, Дж. Палфри и У. Гассер описывают сетевой эффект, сущность которого проявляется в снижении возможностей пользователей в осуществлении контроля своей социальной идентичности и ее восприятия другими пользователями вследствие наблюдаемости и фиксации его поведения в форме цифровых следов увеличивающейся зависимости поведения в виртуальной среде от внешних оценок и характеристик коллективного поведения в сети [20]. Дж. П. Ги [17] говорит о снижении значимости традиционного понимания социального поведения и необходимости иного подхода к пониманию взаимодействия пользователей в Интернет, поскольку в сети формируются семиотические социальные пространства, где вовлечение пользователей в коммуникацию происходит за счет использования разнообразных семиотических средств, обозначающих сходство интересов, убеждений и установок динамично развивающейся социальной общности. Подобная общность строится вокруг контента, выраженного в форме мультимодальных знаков и образующих ее внут-



ренную грамматику. Последняя становится основой для внешней грамматики виртуального сообщества, где способы организации мыслей, убеждений, ценностей, действий и взаимодействий пользователей могут осуществляться только в пределах, заданных имеющейся композицией знаков, что, в свою очередь, становится условием трансформации идентификационных процессов его участников, создания новых форм солидаритета [10]. Жизнеспособность и успешность функционирования сетевых сообществ обеспечивается в том числе и эффектом «эхо-камер» («echo-chambers»), проявляющимся в обмене информацией, поддерживающей определенный дискурс и отвергающей контент, несущий для него смысловую угрозу [14]. В этом плане обсуждение общественной жизни среди тех, кто разделяет общую идеологию, лишь усиливает их убеждения в выбранном идеологическом направлении, способствуя увеличению дистанции между субъектами политических и общественных процессов, поляризации их позиций и фрагментации политической сферы Интернет [15]. Можно предположить, что в коммуникативном пространстве Интернет социально-психологические феномены проявляют себя в более явной и заостренной форме (остракизм, интернет-моббинг и кибербуллинг, ксенофобия и стигматизация, конспирология и т. п.), что делает сеть привлекательным пространством для манипулирования общественным и индивидуальным сознанием.

Ускорение темпов технологического прогресса и дигитализация жизненной среды человека связаны с рисками увеличения разрыва между уровнем развития технологий и способностями личности и общества в целом осуществлять регуляцию жизнедеятельности, а, следовательно, нарушения техногуманитарного баланса. Как отмечает А. П. Назаретян [9, с. 142], существенный рост технологического развития общества укрепляет его устойчивость по отношению к внешней среде, но делает его более уязвимым по отношению к внутренним колебаниям, проявленным в состояниях общественного и индивидуаль-

ного сознания. В этом контексте особое значение приобретает изучение характера киберповедения и его отражения в ценностно-смысловых параметрах политического участия студенческой молодежи, на которую прежде всех других социальных групп возложена функция воспроизводства наиболее просвещенной и квалифицированной части общества.

Студенчество как социальная группа наиболее восприимчиво к инновациям. Стоит отметить, что недавние исследования показывают, что студенты в оценке мобильных гаджетов склонны формировать ожидания не по отношению к бренду устройства, а к его функциональным возможностям [16]. Исследования демонстрируют, что студенты активно используют цифровые устройства для решения стоящих перед ними жизненных задач, связанных с обучением [13; 18], общением [11], повышением личной продуктивности [19] и т. д. Несмотря на возрастающий исследовательский интерес к киберповедению студентов, остается явный дефицит исследований, посвященных изучению характера трансформаций традиционных форм гражданского и политического поведения и сознания молодых людей под влиянием цифровых технологий.

Целью настоящего исследования стало выявление взаимосвязи типов интернет-активности и ценностных ориентаций молодых людей, характеризующихся различными формами политического участия.

Выборка исследования включила в себя 615 студентов вузов, находящихся на территории мегаполисов, больших и малых городов (Москва, Санкт-Петербург, Волгоград, Гатчина, Улан-Удэ и др.). В исследовании приняли участие 197 мужчин и 418 женщин, средний возраст студентов составил 19,8 лет. Большая часть участников исследования обучаются на первом и втором курсе (54,3 %). Остальная часть выборки распределилась между студентами старших курсов (40,7 %) и магистрантами (5 %).

Для реализации поставленных целей и задач исследования использованы ценностный



опросник Ш. Шварца, анкетирование, направленное на выявление характера кибер-поведения, паттернов политического участия и отношения студентов к власти.

Математико-статистическая обработка данных исследования осуществлялась с применением сравнительного и корреляционного анализа. Выборка студентов была разделена на три сопоставляемые группы по самоидентификации студентов с поведенческими портретами людей с различными типами политического участия (абсентеисты – 191 человек, симпатизанты – 322 человека, активисты – 102 человека). Абсентеизм понимается как сознательное уклонение граждан от участия в политической жизни страны [1] и, как показывают исследования [6; 7; 8], этот тип политического участия распространен среди молодежи. Симпатизанты и активисты являются значимой аудиторией определенных политических сил, поскольку первые открыто заявляют о своей поддержке и участвуют в политическом процессе косвенно, представляя собой образец сторонника каких-либо политических деятелей или партий, а вторые непосредственно вовлечены в активную политическую деятельность, готовы реальными действиями и поступками подкреплять свои политические симпатии [3]. Для выявления специфики ценностного самоопределения и киберповедения представителей указанных групп использовался медианный тест. Корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмена и факторный анализ осуществлялись на общей выборке исследования.

На первом этапе исследования мы провели сравнительный и факторный анализ показателей киберповедения среди исследуемых выборок (см. табл. 1). Как показал анализ частот проявления различных форм активности пользователей в сети, во всех сопоставляемых группах студенты чаще всего используют Интернет для поиска разнообразной интересной информации (абсентеисты – 84,82 %; симпатизанты – 83,86 %; активисты – 89,22 % используют часто или постоянно), а также поиска информации для учебы (абсентеисты – 80,10 %; симпатизанты – 78,16 %;

активисты – 76,47 % используют часто или постоянно). В число ведущих интернет-активностей входят общение с другими пользователями (абсентеисты – 71,73 %; симпатизанты – 75,95 %; активисты – 67,65 % используют часто или постоянно) и чтение новостных лент (абсентеисты – 62,83 %; симпатизанты – 68,99 %; активисты – 69,91 % используют часто или постоянно). Вместе с тем наиболее редко студенты используют Интернет для создания сайтов, приложений и программ (абсентеисты – 83,25 %; симпатизанты – 84,81 %; активисты – 77,45 % используют редко или почти никогда), а также как площадку для критики, споров и дискуссий в комментариях к Интернет-контенту (абсентеисты – 83,25 %; симпатизанты – 82,59 %; активисты – 64,71 % используют редко или почти никогда). Важно, что по последнему указанному виду активности обнаружено достоверное различие между группами студентов с различными типами политического участия ($\chi^2=19,28$; $p<0,001$). Активисты значимо чаще вступают в конфликтные коммуникативные взаимодействия в сети. Сравнительный анализ также позволил выявить достоверные различия в других видах интернет-активности. Так, активисты достоверно чаще общаются с другими людьми в онлайн-играх и виртуальных мирах (абсентеисты – 13,61 %; симпатизанты – 9,81 %; активисты – 21,57 % общаются часто или постоянно) и знакомятся с репортажами на порталах официальных СМИ (абсентеисты – 41,36 %; симпатизанты – 37,34 %; активисты – 52,94 % используют часто или постоянно). Они также чаще используют специализированные приложения для заботы о здоровье и развития своих навыков и способностей (абсентеисты – 20,94 %; симпатизанты – 21,52 %; активисты – 33,33 % используют часто или постоянно). Вместе с тем активисты реже других групп студентов ищут информацию о новинках и акциях интернет-магазинов (абсентеисты – 27,23 %; симпатизанты – 20,25 %; активисты – 35,29 % используют редко или почти никогда).



Таблица 1

Результаты факторизации и сравнения характеристик киберповедения студентов

Характеристики киберповедения	Типы киберповедения					χ^2
	1	2	3	4	5	
Поиск информации о новинках в интернет-магазинах, выгодных предложениях, акциях	0,77	0,04	0,02	0,14	0,06	10,11*
Заказ и покупка разных товаров	0,76	0,10	0,04	0,04	0,10	3,04
Использование специализированных приложений для заботы о здоровье и развития своих навыков и способностей	0,45	0,33	0,01	0,03	0,31	10,26*
Создание и размещение своего контента	0,29	0,68	-0,10	0,07	0,05	2,42
Поиск новых друзей в социальных сетях	-0,09	0,57	0,29	0,07	0,03	8,72
Общение в интернете всеми возможными способами	-0,06	0,53	-0,04	0,43	-0,06	4,53
Поиск возможности заработать и оказание платных услуг	0,25	0,51	0,15	-0,13	-0,05	4,09
Создание сайтов, программ, приложений	0,02	0,44	0,11	-0,10	0,35	6,43
Онлайн-игры и мобильные игры	0,07	-0,05	0,79	0,10	-0,06	5,53
Общение с другими людьми в онлайн-играх и виртуальных мирах	-0,04	0,11	0,79	-0,05	0,01	11,88*
Скачивание бесплатно всего, что можно скачать, в том числе и без разрешения	0,23	0,01	0,46	0,04	0,04	5,13
Чтение новостных лент (в том числе в социальных сетях)	0,15	0,02	0,02	0,57	0,15	2,48
Интерес к новостям, постам, видеороликам на политическую тематику	0,22	-0,10	0,07	0,56	-0,07	
Поиск разнообразной интересной информации, фото, видео, музыки, новостей	-0,06	0,08	0,02	0,55	0,25	2,32
Чтение (или просмотр видео) репортажей на порталах официальных СМИ	0,09	0,17	0,05	0,50	0,38	11,45*
Просмотр стримов, сторис и других видео у известных блогеров	0,35	0,05	0,11	0,48	-0,19	3,99
Поиск информации для учебы	0,11	-0,05	-0,10	0,14	0,67	1,72
Пользование образовательными порталами, онлайн-курсами	0,18	0,13	0,04	0,08	0,66	4,63
Вес фактора	2,09	1,96	1,86	1,84	1,81	-
Доля дисперсии	9,70%	9,17%	8,86%	8,68%	8,55%	-

Условные обозначения: 1 – потребительское киберповедение; 2 – коммуникативное киберповедение; 3 – игровое киберповедение; 4 – политическое киберповедение; 5 – учебное киберповедение; χ^2 – критерий χ^2 Пирсона; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

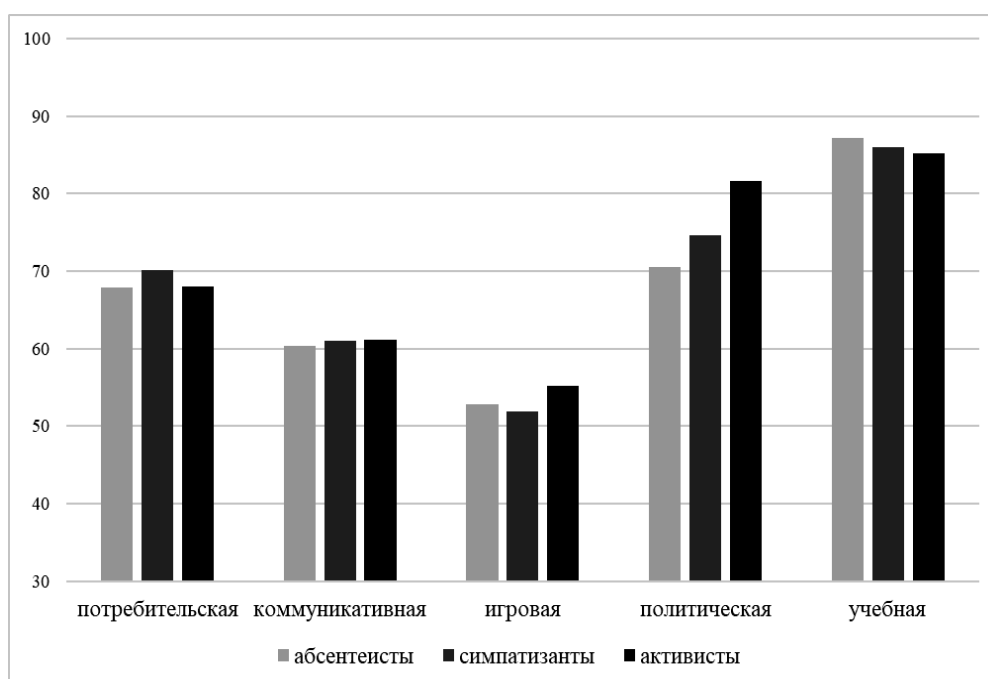


Рис. 1. Выраженность типов интернет-активности в исследуемых группах (в процентах от максимального балла по фактору)

Факторный анализ, осуществленный с использованием Varimax-вращения и объясняющий 44,96 % общей дисперсии, позволил выявить пять типов интернет-активности.

Первый фактор включил виды интернет-активности, связанные с поиском выгодных предложений и новинок, заказом и приобретением товаров, использованием специализированных приложений для заботы о себе, что позволяет охарактеризовать данный комплекс активностей в сети как потребительское киберповедение. Второй фактор включил показатели, характеризующие, с одной стороны, общение в Интернет и установление новых социальных связей, с другой стороны – использование созданных социальных связей для заработка, а также создание контента для сети. Данный фактор мы назвали коммуникативное киберповедение. В состав третьего фактора вошли формы интернет-поведения, связанные с онлайн-играми и вовлечением в их коммуникативное простран-

ство, а также скачиванием программ и других информационных продуктов, включая их пиратские копии. Содержание данного фактора можно определить как игровое киберповедение. Четвертый фактор отражает активность пользователя, связанную с поиском официальных и неформальных новостей, знакомством с политической информацией, мнениями и позициями известных блогеров, которые по своим функциям являются лидерами общественного мнения. Это позволяет охарактеризовать данный фактор как политическое киберповедение. Пятый фактор связан с обучением студентов и раскрывается через поиск учебной информации и использование образовательных порталов для увеличения образовательных возможностей пользователя. Данный фактор, таким образом, отражает учебную активность и может быть назван как учебное киберповедение.

Сравнительный анализ выраженности выявленных типов в исследуемых группах



Таблица 2

Значения коэффициентов корреляции между типами интернет-активности, отношением к власти и ценностями

Ценности и отношение к власти	Типы интернет-активности				
	1	2	3	4	5
Уверенность в поддержке личных инициатив со стороны властных структур	0,03	0,04	-0,10*	-0,10*	0,02
Удовлетворенность руководством страны	0,01	-0,01	-0,11**	-0,19**	0,05
Власть	0,07	0,10*	0,01	0,06	0,04
Достижения	0,15**	0,10*	-0,06	0,09*	0,14**
Гедонизм	0,11**	0,12**	0,02	0,06	0,02
Стимулирование	0,10*	0,10*	-0,03	0,09*	0,08
Самостоятельность	0,06	0,11**	0,01	0,06	0,05
Универсализм	0,14**	0,02	-0,02	0,15**	0,14**
Доброта	0,10*	0,04	-0,08	-0,02	0,08*
Традиция	0,08*	0,01	-0,08	-0,05	0,07
Конформность	0,09*	0,05	-0,03	-0,02	0,13**
Безопасность	0,04	-0,01	-0,06	0,07	0,14**

Условные обозначения: 1 – потребительское киберповедение; 2 – коммуникативное киберповедение; 3 – игровое киберповедение; 4 – политическое киберповедение; 5 – учебное киберповедение; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

студентов показал, что наиболее явным типом интернет-активности становится учебная деятельность, т. е. ресурсы глобальной сети воспринимаются студентами, прежде всего, как источник обогащения своей образовательной среды (см. рис. 1). Другим выраженным типом интернет-активности становится политическое киберповедение, проявляющееся в стремлении быть в курсе событий общественной жизни, интерес к новостям, постам, видеоматериалам на политическую тематику, общей ориентации на Интернет как источник значимой информации. Важно отметить, что по этому типу интернет-активности выявлены достоверные различия ($\chi^2=44,24$; $p < 0,001$). Ожидаемо, активисты в большей степени чаще проявляют эту форму интернет-активности, а абсентеисты в наименьшей степени стремятся быть в курсе общественной жизни.

Интересно, что игровая и коммуникативная интернет-активности проявляются в киберповедении студентов в наименьшей степени.

Сравнительный анализ ценностных ориентаций в исследуемых группах студентов показал, что профили ценностей студентов с различными типами политического участия достаточно близки друг к другу. В результате сравнения выявлены достоверные различия только в оценках значимости ценностей универсализма ($\chi^2=7,88$; $p < 0,05$) и конформности ($\chi^2=6,06$; $p < 0,05$). Так, принятие культурного многообразия, толерантность и заботу о благе людей и природе в большей степени ценят симпатизанты ($M=6,48$, ранг – 3) и активисты ($M=6,47$, ранг – 3), тогда как для абсентеистов эта ценность относится скорее к малозначимым ($M=5,88$, ранг – 7). Ценность конформности, хотя и относится к малозна-



чимым во всех рассматриваемых группах студентов, оценивается выше симпатизантами ($M=4,85$, ранг – 8) и абсентеистами ($M=4,25$, ранг – 8), тогда как активисты придают ей меньшую значимость ($M=4,07$, ранг – 9).

На завершающем этапе исследования мы провели корреляционный анализ обобщенных показателей – типов интернет-активности с характеристиками ценностных ориентаций студентов (см. табл. 2).

Результаты показывают, что большая часть типов интернет-активности образует связи с ценностными характеристиками личности студентов. Только игровая активность в Интернет не опосредована ценностями студентов, но связана обратно с отношением к власти. Возрастание уверенности в том, что личные инициативы по улучшению жизни в стране будут восприняты и поддержаны властью, а также удовлетворенность ее действиями и решениями в большей степени проявляются у студентов, отрицающих увлеченность онлайн-играми и сопутствующими им коммуникативными пространствами. Можно предположить, что игровая интернет-активность становится одной из форм эскапизма, вызванного, в том числе, и неудовлетворенностью актуальной общественно-политической ситуацией. Вместе с тем неудовлетворенность актуальной общественно-политической ситуацией, недостаток веры в возможность диалога со властью отмечается и у тех студентов, кто проявляет более высокий уровень политической интернет-активности. Такие студенты в большей степени принимают ценности достижения, стимулирования и универсализма. Иными словами, студенты, ориентированные на достижение личного успеха, ценящие переживания новизны и разнообразия, толерантные и принимающие культурное многообразие, чаще ориентированы на поиск общественно-значимой информации в сети Интернет. Указанные ценности носят индивидуалистический характер, определяют приоритет личной жизненной стратегии над интересами общественного развития.

Стоит отметить, что наибольшее число связей с ценностными ориентациями обнару-

живает потребительский тип интернет-активности студентов. Студенты, использующие Интернет для приобретения товаров и улучшения качества своей жизни, в большей степени ориентированы на ценности универсализма, доброты, традиции, конформности, но в то же время – и на ценности достижения, гедонизма и стимулирования. С одной стороны, такие студенты следуют в своих ценностных предпочтениях нормам, правилам и традициям, соблюдаемым в обществе, ориентированы на благо других людей, с другой стороны, для них не менее важны и индивидуалистические ценности, определяющие возможности получения удовольствия от жизни, достижения амбициозных жизненных целей и личного успеха.

Ведущими ценностными ориентациями молодых людей, в большей степени проявляющих коммуникативную интернет-активность, становятся предпочтения власти, достижений, гедонизма, стимулирования и самостоятельности. Данные ценности относятся к более общим мотивационным доменам самодостыжения и открытости изменениям. Таким образом, студенты, ориентированные на расширение и использование социальных связей в глобальной сети, в большей степени нацелены на удовлетворение своих собственных интересов и поиск новых, вдохновляющих идей для преобразования и улучшения своей жизни.

Большая вовлеченность в учебную интернет-активность, расширение своих образовательных возможностей связаны с ценностями достижений, универсализма, доброты, конформности и безопасности. Данный комплекс ценностей характеризует ориентацию студентов на общественные нормы и правила, обеспечение личной и общественной безопасности, заботу о благополучии близких и общества в целом, наряду с достижением личного успеха. Можно говорить о социальном фокусе ценностей, стремлении избегать тревогу, достигать общественно значимых результатов и жизненной успешности в ориентациях тех студентов, кто чаще использует Интернет в учебных целях.



Обобщая результаты проведенного исследования, можно отметить не только значимую роль Интернет-пространства в реализации форм политического участия современных студентов, но и наличие специфических ценностных комплексов, опосредующих различные типы интернет-активности пользователя сети в период студенчества. Полученные данные позволили определить структуры интернет-активности студентов, включившую потребительскую, коммуникативную, игровую, политическую и учебную активности. Выявлены общие и специфические характеристики киберповедения студентов с различными формами политического участия. Так, для активистов Интернет становится источником социальной информации и площадкой для ее обсуждения. Они активнее включаются в игровые коммуникативные пространства, в большей степени готовы участвовать в дискуссиях, критиковать позиции оппонентов. Абсентеисты и симпатизанты в меньшей степени стремятся быть в курсе общественной жизни, используя интернет, в первую очередь, как источник учебной информации и информации об изменениях в своих виртуальных социальных сообществах. Социальный фокус в ценностях в большей степени проявляется в ценностях студентов, ориентированных на использование Интернет для учебных целей, потребления и заботы о себе. Вместе с тем принятие индивидуалистических ценностей более свойственно тем студентам, которые чаще проявляют политическую и коммуникативную интернет-активности.

Важно отметить, что неудовлетворенность качеством государственного управления и недостаток веры в возможность диалога с властью проявляется в двух формах киберповедения студентов. С одной стороны, такие студенты склонны к эскапизму, уходу в игровые миры, с другой стороны – обращаются к Интернет как источнику информации и интерпретации событий общественной жизни страны. Однако в силу семиотической неоднородности и противоречивости своего

контента Интернет может оказаться средой, оказывающей деструктивное воздействие на формирование политической идентичности и гражданской позиции молодежи. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы со студенческой молодежью по более активному вовлечению их в общественные процессы и дальнейшее совершенствование институтов гражданского общества в России. Проведенное исследование также дает возможность усовершенствования программ патриотического воспитания молодежи на основе учета выявленных тенденций киберповедения, ценностей и политического участия российских студентов.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности взаимосвязи типов интернет-активности и ценностных ориентаций молодых людей, характеризующихся различными формами политического участия. Результаты эмпирического исследования позволили определить типы интернет-активности пользователей в период студенчества, включая потребительскую, коммуникативную, игровую, политическую и учебную активности. Показаны различия в проявлении указанных типов интернет-активности студентами в зависимости от форм политического участия и связь характеристик киберповедения с ценностными ориентациями личности.

Ключевые слова: студенчество, политическое участие, абсентеисты, симпатизанты, активисты, типы интернет-активности, ценности.

SUMMARY

The article examines the features of the relationships between the types of Internet activity and value orientations of young people, characterized by various forms of political participation. The results of the empirical study made it possible to determine the types of Internet activity of users during the student period, including consumption, communication, gaming, political and learning activities. The differences in the manifestation of these types of Internet



activity by students with various forms of political participation and the connection between the characteristics of cyber behavior and the value orientations of the individual are shown.

ЛИТЕРАТУРА

1. Emerging Technologies in Learning. – 2019. – № 14 (22). – P. 111–121.
2. Gee J. P. Semiotic social spaces and affinity spaces: From The Age of Mythology to today's schools // In D. Barton and K. Tusting (Eds.) Beyond Communities of Practice: Language Power and Social Context. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005. – P. 214–232.
3. Gikas J., Grant M. Mobile Computing Devices in Higher Education: Student Perspectives on Learning with Cellphones, Smartphones & Social Media // Internet and Higher Education. – 2013. – № 19. – P. 18–26.
4. Kuznekoff J. H., Munz S., Titsworth S. Mobile Phones in the Classroom: Examining the Effects of Texting, Twitter, and Message Content on Student Learning // Communication Education. – 2015. – № 64 (3). – P. 344–365.
5. Palfrey J., Gasser U. Born Digital. Understanding the first generation of digital natives. – NY, 2008. – 288 p.
6. Schroeder R. Social Theory after the internet: Media, Technology, and Globalization. – UCL Press, 2018. – 197 p.



А. А. Глузман, А. В. Глузман

УДК 37-051

СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГА

Проблема самоопределения, самопознания и самопонимания, саморазвития, самосовершенствования и самообразования в настоящее время является одной из актуальных проблем отечественной и зарубежной педагогики. Именно эти процессы обеспечивают личностный и профессиональный рост специалиста – педагога.

В последние годы осмысление путей трансформации педагогического образования стало предметом исследований ряда отечественных ученых в области философии, психологии и педагогики.

В философских науках [4; 25] раскрываются особенности становления и развития человека в современном обществе [4], профессионализма как социально-философского феномена [25].

В психологии рассматриваются психологические основы самопознания и саморазвития [5; 15; 17; 21; 22; 24], особенности психологии профессиональной деятельности [11; 16; 18,], психологии личностно-профессионального самосовершенствования будущих педагогов [10; 19; 20] с учетом личностно-ориентированных технологий профессионального развития специалиста [9]. Как отмечают психологи, личностный и профессиональный рост педагога, прежде всего, связан с качественным изменением его личностного и профессионального потенциала: расширением сознания и самосознания, развитием мотивационного и волевого потенциала, открытием истинного, сущностного в себе, обретением профессионально и личностно ценных смыслов и целей собственного бытия, индивидуального способа осуществления себя в профессии.



Профессиональное становление педагога во многом зависит от осуществления поиска и обретения им смысла своей жизнедеятельности, от осознания им важности и необходимости профессиональной деятельности как своего жизненного призвания. Перед каждым человеком всегда стоит сложный выбор: *получение профессии* (специальности), которая может меняться в зависимости от жизненных планов и условий, но в любом случае определяет моральное и материальное удовлетворение от результатов деятельности, а также *поиска спутника* (спутницы) жизни, который определяет возможность создания счастливой семейной жизни, рождения детей, благополучие близких и любимых людей. Проблема поиска смыслов в профессиональной и семейной жизни актуальна не только для студентов, находящихся в ситуации жизненного самоопределения, но и для взрослых людей, особенно в ситуациях, связанных с карьерным продвижением по службе, позитивными изменениями в семье, в целом, совершенствованием определенных личностно-профессиональных действий, направленных на улучшение условий жизнедеятельности.

В педагогических науках проблема самосовершенствования педагога исследуется с позиции культуры профессионального самообразования педагога [12], профессиональной компетентности современного учителя [1, 14], стремящегося к творческому саморазвитию [2, 3], личностно-профессиональному самосовершенствованию субъекта педагогической деятельности на основе самопознания [8], на основе создания психолого-педагогических условий профессионального саморазвития учителя [13].

Эти немногочисленные труды подтверждают тот факт, что рассматриваемая проблема не исчерпана и требует дальнейшего исследования методологических, теоретических, методических и практических ее аспектов.

Как известно, в педагогических науках источником возникновения и развития идей личностно-профессионального самосовершенствования явилась теория развивающего обучения,

которая была обоснована Л. С. Выготским и впоследствии развивалась Д. Б. Элькониним, А. Н. Леонтьевым, П. Я. Гальпериным, В. В. Давыдовым, А. В. Запорожцем, Л. В. Занковым. Распространение гуманистических взглядов в системе отечественного образования привело ученых к идеям о саморазвитии, самовоспитании личности, основанных на признании роли и значения для педагога процессов самосовершенствования на протяжении всей жизнедеятельности.

Одно из направлений современных педагогических исследований связано с профессиональным и личностным самосовершенствованием специалистов педагогической сферы на основе их самопознания и саморазвития [3; 4; 8; 9]. Только саморазвивающийся в личностном и профессиональном плане педагог способен стать ориентиром и опорой для обучающихся в их работе над собой и выборе непрерывного саморазвития в качестве жизненного пути. В условиях социальной потребности в постоянном обновлении компетентностной базы педагогов и интенсификации, требующих внедрения достижений педагогической науки, работники образовательных учреждений все чаще выбирают стратегию самосовершенствования и непрерывного образования, где вузовский этап обучения – только начало профессионализации. Реализация данной стратегии становится залогом профессионального и личностного роста педагогических кадров.

С позиции системного подхода остановимся на определении *сущности, структуры и функций* ключевого понятия – «самосовершенствование педагога».

Самосовершенствование педагога в общих чертах представляет собой деятельность человека, связанную с постоянным развитием личностной и профессиональной направленности (мотивов, интересов, потребностей, качеств), формированием обобщенных знаний и способов действий, овладением новыми компетенциями в педагогической сфере. Кроме этого, самосовершенствование личности заключается в совершенствовании сис-



темы межличностных отношений с самим собой и субъектами окружающего социума: коллегами по работе, руководителями администрации образовательного учреждения, людьми из ближнего окружения (родители, супруги, дети, родственники), значимыми людьми (научными руководителями, опытными педагогами, близкими друзьями), представителями субкультуры (музыки, театра, живописи). Саморазвитие и самопознание начинается с работы над своей личностью. Понять и осмыслить собственные мотивы, цели, интересы, потребности и возможности – сложный и непрерывный процесс, включающий *развитие личностных качеств*, необходимых для общения с разными людьми и восприятия окружающего социума, *воспитание воли и характера*, направленных на осознание собственных целеустремленных действий и получение значимого результата жизнедеятельности.

В чем заключается основной смысл самосовершенствования педагога? Каждый человек, стремящийся к позитивным результатам в семейных отношениях и успеху в профессиональной деятельности, задумывается над этим вопросом. Опыт цивилизационного развития позволяет говорить о том, что в основе самосовершенствования человека на протяжении многих веков лежало саморазвитие *духовности, свободы, творчества, социальной активности личности* на основе ее самопознания.

Духовность – это внутреннее состояние человека, находящегося в согласии с окружающим социумом, окружающей природой и самим собой. *Духовно-нравственное самосовершенствование* – это внутреннее и внешнее согласие и союз духа, интеллекта и поступков личности. Люди, идущие по пути к самосовершенствованию, целеустремлены, рассудительны, спокойны, уравновешены, способны к решению многообразных жизненно-профессиональных задач в изменяющихся условиях. К духовности, несомненно, относится физическое самосовершенствование, поскольку только в здоровом теле может быть здоровым дух. *Таким образом, духовность лично-*

сти – это уникальное проявление индивидуального внутреннего состояния конкретного человека, проявляющегося во всех сферах его жизнедеятельности: в познании, общении, творчестве, в отношении ко всему, что окружает индивида.

Осмысление сущности человеческой *свободы* являлось предметом исследований И. Канта, Б. Спинозы, С. Л. Франка, Н. Н. Бердяева. По Н. Н. Бердяеву, *свобода* включает «самозаконность» – способность человека жить в согласии с самим собой с учетом законов и принципов социума, в котором он осуществляет жизнедеятельность. В контексте содержания статьи можно согласиться с положением о том, что *свобода* – это способность и возможность человека поступать в соответствии со своими целями, интересами, потребностями на основе знания объективной действительности (П. А. Слудский). Вместе с тем, личная свобода непосредственным образом связана с ответственностью за свои дела и поступки. *Таким образом, свобода* является проявлением духовного состояния человека на основе ответственного отношения к результатам своей жизнедеятельности. Духовная и свободная личность наделена способностью самостоятельно определять направление собственной жизнедеятельности в соответствии с закономерностями и принципами окружающего социума.

В самосовершенствовании всегда скрыт *творческий путь*, ведь суть любого творчества – создание нового, вероятно, на основе уже известного. Переосмысление опыта прошлого, новый подход к нему – все это и есть выражение творческого начала каждого человека. Творчество не исчерпывается только лишь созданием или овладением шедеврами литературы, музыки и театра или созданием новых технологий. Творческое начало присутствует в повседневной жизни при условии, если новый подход к выполнению любого дела направлено на создание нечто нового, отличного от традиционного, осмысленного и выполненного неоднократно. Какие качества необходимы творческой личности, чтобы реа-



лизовать свое предназначение и оставить свой след в душах учеников? Этот вопрос задают практически все творческие работающие педагоги на протяжении многих лет своей деятельности! В связи с этим самосовершенствование педагога всегда связано с творческим поиском инновационного содержания, форм и методов обучения, направленных на формирование познавательных интересов обучающихся. *Таким образом*, проявление открытости новому опыту, уверенности в себе, независимости и свободы в организации, планировании и осуществлении образовательного процесса является критериями самодостаточности, самоуважения и креативного мышления педагога.

И, конечно же, самосовершенствование педагога не может формироваться и развиваться без *социальной активности* – интегративного качества личности, которое проявляется в самостоятельности, инициативности, целенаправленности, направленных на осознанное взаимодействие с субъектами деятельности и социальной средой. Именно это качество, связанное с внутренней (психической) и внешней (практической) сторонами педагогической деятельности и включенностью в систему профессиональных отношений, направлено на преобразование самого себя и социокультурной среды в соответствии с интересами общества. *Таким образом*, в ходе самосовершенствования педагога социальная активность проявляется в стремлении реализовать себя в педагогической деятельности на всех этапах повышения квалификации и преобразования существующих условий в системе образования, и тем самым внести свой вклад в улучшение качества жизни населения страны.

Какие личностно-профессиональные компоненты определяют *структуру самосовершенствования* педагога? Какие системные компоненты самосовершенствования характеризуются осознанностью и постоянностью, направленностью на формирование новых личностных свойств и качеств, ключевых и специальных профессиональных компетенций?

Как известно, в иерархической системе жизнедеятельности важную роль играет *направленность личности*, которая включает мотивы, интересы, потребности, возможности, желания, стремления и влечения, определяющие ценностные установки и социальные ориентации.

Самосовершенствование педагога – это путь к успеху, достижению мечты и целей в жизни, насыщенной интересными и разнообразными событиями. В связи с этим целеполагающим компонентом самосовершенствования педагога является совокупность всех побуждений человека – *мотивация, мотивационная сфера* личности. *Внутренняя* мотивация педагога влияет на познавательную деятельность и способствует личностно-профессиональному росту. *Внешняя* мотивация способствует удовлетворению ориентировочно-исследовательских, а также материальных и бытовых потребностей. Именно мотивация определяет стремление человека к успеху, повышению престижа, которые обеспечивают его адаптацию к различным условиям жизнедеятельности и возможность решать многообразные профессиональные и бытовые задачи. В ходе многократного выполнения задач вырабатываются индивидуальные способы действий, которые определяются как эффективные в определенных жизненно-профессиональных ситуациях. Таким образом, *мотивация (мотивационное поле)* представляет собой индивидуализированный механизм соотнесения внешних и внутренних факторов, определяющих способы поведения и деятельности личности в изменяющихся условиях жизнедеятельности.

Самосовершенствование педагога – это серьезная и кропотливая работа над собственной личностью, в процессе которой индивид ставит перед собой определенные *цели*, при этом приобретая новые знания и умения для воплощения мечты. Речь идет не только об идеальном представлении сиюминутных результатов работы, но и о создании стратегической гипотезы, т. е. определении закономерностей и особенностей предстоящих



этапов самосовершенствования, характера формальных и неформальных взаимоотношений на протяжении всей жизнедеятельности. В связи с этим элементом самосовершенствования становятся условия достижения целей, которые лежат в основе самосовершенствования и служат «источником внутреннего и внешнего развития» (С. И. Архангельский). Только при условии, что педагог готов к преодолению жизненных и профессиональных трудностей, получает удовольствие от общения с учениками, коллегами, близкими и родными людьми, он сможет прийти к саморазвитию и самосовершенствованию. Таким образом, цель как системообразующий компонент выполняет мотивационную и прогностическую функции самосовершенствования. Эти функции реализуются в том случае, если сформулированные и реализуемые на протяжении всей жизнедеятельности цели включают характеристики, позволяющие педагогу представлять себе для чего, как, при каких условиях ему необходимо решать многообразные задачи и какое значение имеют результаты жизнедеятельности для его постоянно совершенствующей профессиональной работы.

Жизненные и профессиональные цели определены, но достижимы ли они на протяжении конкретных этапов и всей жизнедеятельности? Необходимо соотнести с этой целью свои способности и возможности. Поэтому следующий этап самосовершенствования – формулировка задач, включающих определение условий, позволяющих реализовать поставленные цели и смоделировать сложности и трудности, встречающиеся на пути их достижения. Определение полноты содержания поставленных задач на каждом из этапов самосовершенствования основывается на анализе реальных возможностей их выполнения, систематизации и обобщении ранее освоенного опыта. Противоречие между требованиями каждого последующего этапа жизнедеятельности и имеющимся опытом личности разрешается постановкой новых жизненных и профессиональных задач. С точки зрения психологии высшей школы на этапе постанов-

ки таких задач происходит определение полноты, релевантности, адекватности, точности, своевременности, доступности, непрерывности, структурированности, специфичности информации, которой владеет педагог и какими знаниями еще необходимо овладеть для последующего этапа самосовершенствования (В. А. Якунин). Осваивая новую информацию, педагог корректирует свои цели, преобразуя их в конкретные, достижимые в перспективе задачи. В связи с этим для движения вперед по пути к самосовершенствованию необходимо восприятие своих реальных возможностей, гармоничное сочетание идеализма и реализма. Таким образом, задачи, выполняя функцию структурирования процесса самосовершенствования, позволяют педагогу понять: *чему необходимо учиться, что нужно узнать из того, что ранее ему не известно, какая информация из различных областей знаний понадобится в будущем.* Часто недооценка педагогами целей и определения задач приводит к неумению систематизировать знания, оперировать известными приемами и способами жизнедеятельности, видоизменять и переносить их при решении новых многообразных задач. Это, в свою очередь, влечет за собой многочасовой малопродуктивный труд.

Формулирование задач на каждом из этапов самосовершенствования предполагает предвидение особенностей ее течения, результатов практических действий. «Именно в организационном моменте, – писал П.П. Блонский, – проявляются и развиваются такие ценные качества, как творчество, инициатива, сообразительность, предусмотрительность, расчетливость, потребность в знаниях и искание их» [6]. Организация самосовершенствования включает выбор приемов и методов жизнедеятельности, позволяющих педагогу осваивать максимальный объем личностно-значимой и профессиональной информации, средств, ускоряющих темпы ее усвоения, а также форм, оптимизирующих процесс познания. Итак, организация самосовершенствования, выполняя управленческую функцию, предоставляет педагогу возможность определить, с помощью



каких *форм, методов и средств* необходимая информация становится важной составляющей системы обобщенных знаний, а в последствии и ключевыми жизненно-профессиональными компетенциями.

Самосовершенствование довольно трудно представить без освоения навыков *планирования*. Если самосовершенствование стало предметом каждодневного труда, тогда необходимо разбить свой день, рабочую неделю и месяц. Системный педагог при помощи данного графика жизни может без труда отследить, сколько времени и какими средствами будет выполнена та или иная поставленная профессиональная задача. Посредством такого подхода педагог формирует готовность к *стратегическому и тактическому планированию* своей жизни и деятельности. В психологии сформировалась идея о том, что без отчетливого представления о будущем личности неспособна к целенаправленной саморегуляции своего поведения и деятельности, к решению задач, возникающих в общественной и профессиональной жизни.

В поиске и обретении педагогом смысла жизнедеятельности решающую роль играет его *профессионально-личностная перспектива*, объединяющая в себе профессиональные и жизненные идеалы, ценности, мотивы, цели и планы. Все перечисленные компоненты представляют основу для обоснования и разработки программы самосовершенствования, направленной на развитие и формирование собственных позитивных свойств и качеств характера, мотивационного поля, материальных, профессиональных и познавательных интересов и доминирующих потребностей в освоении необходимой и достаточной информации и приобретении необходимых ключевых и специальных компетенций. *Таким образом*, планирование, выполняя координирующую функцию, представляет собой упорядочение жизнедеятельности, которое связано с решением вопроса: когда, в какое время и как динамично происходит самосовершенствование личности педагога.

Программа самосовершенствования содержит в себе конкретные шаги по достижению тех целей и задач, которые ставит перед собой педагог. В процессе воплощения программы происходит переход от ее общих принципов построения к ее детализации. Такая детализация осуществляется с помощью логических и практических приемов жизнедеятельности, направленных на решение поставленных задач. Непосредственная реализация каждого из этапов самосовершенствования связана с поиском необходимых процессуальных и содержательных действий, их выбором из множества возможных наиболее рациональных и эффективных, направленных на достижение определенной цели. Как справедливо отмечают психологи и педагоги (Н. Ф. Талызина, П. И. Пидкасистый), перед личностью стоит главная проблема – сформировать систему обобщенных знаний и видов деятельности, которые обеспечат их применение в различных жизненно-профессиональных ситуациях. *Таким образом*, осуществление передачи и усвоения информации, выполняющее коммуникативную функцию, представляет собой согласование действий в процессе ее практического применения в изменяющихся условиях жизнедеятельности.

Эффективное осуществление программы самосовершенствования невозможно без самоконтроля, корректирования и самооценки результатов жизнедеятельности. Н. Ф. Талызина писала, что «одновременное присутствие во всех действиях функций управления, исполнения и коррекции, предпринимаемых субъектом в отношении какого-либо объекта, обеспечивает успех его деятельности» [23]. Контроль, выполняющий функцию обратной связи, состоит в получении сведений о ходе познавательной деятельности, определении правильности, последовательности, полноты выполняемых действий. Самоконтроль позволяет педагогу *осмыслить, какой и почему получен значимый результат* на каждом из этапов жизни и профессиональной деятельности.



Результаты жизнедеятельности могут соответствовать поставленным личностно-профессиональным целям, но по тем или иным причинам могут иметь и отклонения от них. Поэтому контроль тесно связан с корректировкой процесса самосовершенствования, предполагающей реагирование педагога на собственные ошибки, недостатки, выявление их причин, определение эффективности используемых действий (приемов), воплощение которых на последующих этапах жизнедеятельности будут отвечать идеальному замыслу, т. е. поставленным целям. Противоречия между сформулированными и поставленными целями и перспективными жизненными проектами позволяют судить о том, насколько полученные результаты на конкретных этапах самосовершенствования соответствуют стратегическому планированию, и в конечном счете, смыслу жизни человека. В процессе корректирования педагог определяет, *имеются ли отклонения в ходе самосовершенствования, каковы причины жизненных и профессиональных трудностей и степень этих отклонений, что следует предпринять для устранения и предупреждения их появления в будущем.*

Большая роль в процессе самосовершенствования принадлежит *самооценке* результатов жизнедеятельности на определенных уровнях самосовершенствования и их сопоставления с намеченными целями и задачами. Самооценка позволяет констатировать уровень освоения педагогом действий, направленных на решение бытовых и производственных задач, выявить причины возникающих трудностей. Нельзя не согласиться с В. В. Давыдовым, который отмечал, что «оценка дает возможность определить, разрешена ли данная задача и можно ли переходить к выполнению различных конкретных действий, опирающихся на требуемое понятие, или необходимо создавать новые ее варианты для достижения исходной цели [7, с. 19]. Самооценка позволяет педагогу определить, *каким является промежуточный результат жизнедеятельности, какие цели и задачи стоят*

впереди и требуют новых жизненных и профессиональных усилий.

Оценка промежуточных результатов самосовершенствования предполагает проектирование дальнейшего этапа (цикла) жизнедеятельности, связанного с выполнением более сложных задач, опираясь на уже полученный опыт. При получении промежуточных значимых результатов самооценка позволяет проектировать, *где можно использовать имеющийся опыт, как он будет применяться в будущей жизнедеятельности.* При незначительных результатах вслед за анализом причин неудачи при выполнении жизненных и профессиональных задач, как правило, следует обоснование и применение новых действий, средств, с помощью которых можно будет устранить недостатки.

Описываемая структура самосовершенствования педагога отображает основные компоненты и их связи, характерные для человеческой жизнедеятельности. Очевидно, что в процессе реализации каждого из описываемых компонентов, педагог овладевает процессуально-содержательной стороной самосовершенствования. Это становится реальным при системной организации саморазвития и самовоспитания педагога на основе самопознания.

Подводя итоги вышесказанного, можно сделать вывод, что основными составляющими самосовершенствования педагога являются мотивация и профессиональная направленность, цели и стремление к их достижению, сила воли и вдохновение, духовное и физическое состояние организма, определяющие степень развития личности и ее места в жизни и профессии.

АННОТАЦИЯ

Раскрываются основные положения теории самосовершенствования, ее структурные компоненты и функции. Представлен опыт личностно-профессионального самосовершенствования в процессе подготовки специалистов в системе высшего образования.

Ключевые слова: личностное-профессиональное самосовершенствование, подго-



товка специалиста – педагога, способы деятельности, компоненты самосовершенствования.

SUMMARY

The main provisions of the theory of self-improvement, its structural components and functions are revealed. The experience of personal and professional self-improvement in the process of training specialists in the system of higher education is presented.

Key words: personal and professional self-improvement, training of a specialist-teacher, methods of activity, components of self-improvement.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность совершенного учителя: монография. – М.: М-во общего и проф. образования РФ; Красноярск, Красноярск. гос. ун-т, 1998. – 309 с.
2. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. – Казань: Изд-во КГУ, 1996. – 566 с.
3. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
4. Афанасьев В. Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
5. Блинова В. Л. Психологические основы самопознания и саморазвития. – Казань: ТГГПУ, 2009. – 222 с.
6. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. – М.: АПН СССР, 1961. – С. 326.
7. Давыдов В. В. Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников. – М.: Педагогика, 1982. – С. 15–21.
8. Евтух Н. Б., Пиньковская Э. А., Черкашина Т. В. Методики личностно-профессионального самосовершенствования субъекта педагогической деятельности на основе самопознания: учебно-методическое пособие. – Черкассы: Издатель: Чабаненко Ю. А., 2016. – 406 с.
9. Зеер Э. Ф. Шахматова О. Н. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста: научно-методическое пособие. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 1999. – 244 с.
10. Знаков В. В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 448 с.
11. Климов Е. А. Психология профессионализма. – М.: ИПП МОДЭК, 1996. – 400 с.
12. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога: учебное пособие. – М.: Изд-во Всеросс. науч.-практ. центра профориентации и психол. поддержки населения, 1994. – 344 с.
13. Кряхтунов М. И. Психолого-педагогические условия профессионального саморазвития учителя: дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2002. – 466 с.
14. Лукьянова М. И. Развитие психолого-педагогической компетентности учителя: диагностика и развития: монография. – Ульяновск, УИПК ПРО, 2002. – 416 с.
15. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.
16. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
17. Минярова С. А. Психология саморазвития человека в профессии: монография. – М.: Компания Спутник+, 2008. – 298 с.
18. Мышкина В. Т. Психология профессионализма. – М.: АО «Московские учебники и Картолизитография», 2001. – 200 с.
19. Рувинский Л. И. Психология самовоспитания: учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1982. – 143 с.
20. Сарсенбаева Б. И. Психология личностного и профессионального самосовершенствования будущих педагогов: монография. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 176 с.
21. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 395 с.



22. Столин В. В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности: дисс. ... д-ра психол. наук. – М., 1985. – 530 с.

23. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 125 с.

24. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. – М.: Интерпракс, 1995. – 228 с.

25. Цвык В. А. Профессионализм (Социально-философский анализ): дисс. ... д-ра филос. наук. – М., 2004. – 347 с.



МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ





Н. В. Горбунова, А. С. Фетисов

УДК 378.14

ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСЫ В ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Современное высшее образование на практике реализует идеи соответствующих ФГОС ВО. Образовательный процесс направления подготовки 40.03.01 Юриспруденция основывается на требованиях Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (№ 1011 от 13.08.2020 г.), ориентированного на выпускника, обладающего универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. Кроме того, образовательный процесс вуза учитывает требования информационного общества, влекущие за собой изменение общей парадигмы образования: доступность новых знаний обеспечивается за счет цифровизации, что выражается в электронном виде получения информации; формирование профессиональной компетентности будущих юристов новой формации на основе использования интернет-сервисов и включает в себя умения и навыки работы с информационными технологиями (деловая переписка, ведение переговоров и др.) [12].

Интернет-сервисы в современном образовании отражают потенциал информационного общества с развивающейся глобализацией социальных, экономических и культурных процессов. Применение интернет-сервисов в образовательном пространстве вуза актуально и необходимо, так как предопределяет формирование компетенций специалистов, способных эффективно и быстро применять свои способности и новые виды образовательных средств в профессиональной деятельности, а

также развиваться в динамике с общественными процессами посредством информационных технологий [2; 6].

Формирование профессиональной компетентности будущих юристов лежит в рамках международной образовательной практики, ориентированной на Болонскую систему. Анализ литературных источников показал, что компетентностный подход как основа современной образовательной системы изучается многими исследователями: В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Г. И. Ибрагимов, А. М. Новикова, А. В. Хуторской и др. [5; 13].

По мнению Э. Ф. Зеера, в содержании компетентностного подхода заложена идея о том, что профессиональное образование ориентировано на получение конечного результата сформированной компетенции, которая реализуется в практической деятельности. Компетентность, по мнению автора, состоит из основных компонентов образования: знаний, умений и навыков, а также включает интеллектуальную часть профессионализма будущего специалиста [4].

Компетентностный подход, лежащий в основе подготовки будущих юристов, предполагает формирование профессиональной компетентности, что актуализирует ее базой основательный теоретический аспект, который формируется на основе глубоких знаний конституционно-правовой материи [1].

Изучение вопросов профессиональной подготовки будущих юристов отражается в работах И. А. Жуковой, Н. В. Львовой, О. А. Макаровой и др. Труды современных исследователей в данной области характеризуют приоритетную направленность компетентностной позиции профессиональной подготовки будущего специалиста в области юриспруденции. С другой стороны, нельзя не отметить, что проблема формирования профессиональной компетентности выпускников образовательных организаций, в том числе юридической направленности, остается недостаточно разработанной.

Н. В. Львова в диссертационном исследовании, опираясь на позицию И. А. Зимней,



А. К. Марковой, А. М. Новикова, В. В. Серикова и др., дает определение профессиональной компетентности юриста как «качественная характеристика личности, обладающей целостной системой общих и профессиональных компетенций, направленных на достижение эффективных результатов в юридической деятельности и позволяющих сформировать высокий уровень профессиональной самоактуализации» [8, с. 11].

В исследовании О. А. Макаровой рассматривается ситуационный подход в формировании профессиональной компетентности будущих юристов в вузе. «Профессиональную компетентность» она трактует как обязательное условие формирования профессионального становления индивидуума в конкретной области. В составе профессиональной компетентности юриста, по мнению исследователя, интегрированы личностные способности и качества профессиональной направленности: «справедливость, честность, гражданское мужество, чувство долга, принципиальность, педагогическая направленность личности и др.» [9, с. 16].

В работах И. И. Жуковой профессиональная компетентность будущих юристов определяется как «способность реализовать полученные знания в соответствии со сложностью поставленных перед ним задач» и представлена совокупностью ключевых квалификаций и надпрофессиональных качеств [3, с. 12].

Описанные выше исследования авторов по проблеме профессиональной компетентности позволяют определить категорию «профессиональная компетентность юристов» как совокупность специальных знаний, умений и навыков, а также способов деятельности в области юриспруденции для решения профессиональных задач.

Стоит отметить, что знания, умения и навыки в трудовой и образовательной деятельности всегда находятся в диалектическом единстве их целостности. Научным ядром образовательного процесса выступают знания, которые позволяют осуществлять верные профессиональные шаги.

В современном образовательном пространстве студенты вынуждены самостоятельно изучать некоторую часть учебного материала и демонстрировать полученные знания в практической деятельности. Самостоятельность в обучении и приобретении знаний будущими юристами обеспечивается за счет создания преподавателями условий в ходе использования различных образовательных технологий, позволяющих формировать важные профессиональные и общепрофессиональные качества: использование различных инновационных идей, принятие ответственных решений, работа в команде и достижение определенных целей – обеспечиваются за счет самостоятельного обучения.

Для создания условий по эффективному самостоятельному получению знаний преподаватель должен владеть различными технологиями и применять их в своей профессиональной деятельности. Использование продуктивных педагогических технологий обучения в высшей школе обеспечивает стимулирование будущих юристов к творческому процессу в познании. Основными элементами продуктивных технологий выступают интуитивное и логическое предвосхищение; работа с гипотезой; анализ и оценка информационных вариантов. Все элементы продуктивных технологий отражают поисковый характер познавательной деятельности, который необходим для самостоятельного применения и добытия знаний студентами, а также их оценки.

Поисковый процесс основан на самостоятельном разрешении проблемы обучения, что сопровождается поиском и отбором различной юридической информации. Самостоятельное получение знаний в ходе учебного процесса отличается действенностью, значимостью, глубиной и прочностью, а студент обладает повышенным интересом и мотивацией. Продуктивная деятельность студента позволяет создать инновационный продукт с использованием новой информации или способов деятельности.

Такой образовательный процесс соответствует требованиям по формированию профессиональных компетенций, заложенных во



ФГОС ВО. Данные требования выражаются в качестве «готовности» (применять знания в работе с нормативно-правовыми актами, принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом; осуществлять правовую экспертизу нормативных правовых актов, давать квалифицированные юридические заключения и консультации) и «способности» (применять нормативные и правовые акты, реализовывать нормы права в профессиональной деятельности; юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства; толковать различные правовые акты; разрабатывать юридические документы) [2; 7].

Работа с информацией в процессе приобретения специальных знаний будущими юристами является неотъемлемой частью формируемой компетентности и обеспечивается с помощью инновационных технологий цифровой направленности. Обучение с применением электронных ресурсов обеспечивает эффективную работу в цифровом информационном поле с использованием интернет-сервисов по поиску и обработке информации юридической направленности. Интернет-сервисы составляют часть глобальной информационной системы, которая «несет» объемное информационное пространство в современном мире. Способы, средства и приемы коммуникации информационного общества нестабильны и меняются в зависимости от достижений в области информационно-коммуникационных технологий [10].

Использование интернет-сервисов позволяет не только эффективно работать с информацией в учебном процессе по формированию профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции, но и развивать необходимые пользовательские умения и навыки с цифровой информацией для дальнейшего пути в профессиональной юридической деятельности.

Актуальность использования интернет-сервисов в образовательном пространстве обосновывается тем, что новые знания и технологии не способны публиковаться на бумажных

носителях так же быстро, насколько происходит их обновление. Следовательно, обновление информации быстрее происходит в электронном виде, а доступ к ней открыт из любой точки мира, что способствует экономии времени на ее переработку и усвоение.

Востребованность дистанционного обучения в настоящее время увеличило число образовательных сайтов и онлайн-площадок для взаимодействия и обмена информацией. Онлайн-взаимодействие в образовательном процессе позволяет проводить учебное занятие, не ограничивая субъектов во времени и пространстве, опираясь на все необходимые виды специальных источников, полезных как для преподавателя, так и для студента (Консультант, Гарант и т. п.).

Опираясь на реалии современного образования, в процессе образования и формирования профессиональной компетентности, будущих юристов необходимо создать условия для эффективной работы с электронной информацией, позволяющей совершенствовать знания, направленные на повышение профессионального уровня. Образовательная организация высшего образования должна располагать материально-технической базой, поддерживающей цифровизацию обучения, а также иметь специалистов профессорско-преподавательского состава, обладающих готовностью обеспечить полноценный педагогический процесс в специфике электронного обучения.

Среди интернет-сервисов со значимым образовательным потенциалом стоит отметить такие площадки, как социальные сети и мессенджеры, обеспечивающие взаимодействие всех участников обучения в новом виртуальном пространстве, что решает задачу самостоятельной внеаудиторной работы студента. В ходе такого взаимодействия обеспечивается системность, непрерывность и последовательность всех этапов учебной работы. Следовательно, применяя социальные сети в образовательном процессе формирования профессиональной компетентности будущих юристов, обеспечивается подготовка высококвалифицированного специалиста информацион-



ного общества. Также необходимо отметить «облачные» технологии, обеспечивающие доступ к внешним источникам информации с возможностью широкого использования информации» [12]. Возможностями самостоятельного формирования образовательного контента обучающимися и потенциалом демонстрации творческого и поискового подходов при решении учебной проблемы или кейса по дисциплине обладают мэшап-ресурсы, конструкторы вебинаров, видеоконференций, телеконференций, проектных продуктов и форумы. В работах Д. Тэпскотта и В. Винна описаны особенности работы современного поколения в цифровом поле, где совместная работа посредством интернет-сервисов воспринимается молодежью как естественный процесс [6].

Активное использование интернет-сервисов в процессе обучения в высшей школе меняет способы взаимодействия преподавателя и студента, что обосновывает необходимость изменения традиционных способов организации образовательного пространства. Обучение, насыщенное современными информационно-коммуникационными технологиями, должно соответствовать четко поставленной задаче эффективной подготовки студентов к реальным условиям профессиональной деятельности [12].

Все преимущества, которыми обладают интернет-сервисы в образовательном процессе, определяются их перспективностью в практике высшей школы. Но для достижения главной роли цифровизации в образовательной практике необходимо не только совершенствовать техническое обеспечение, но и качественно подготавливать профессорско-преподавательский состав к эффективному электронному обучению, направленному на формирование профессиональной компетентности будущего юриста. К сожалению, в настоящее время нерешенный в массовой педагогической практике данный аспект создает препятствия для полноценного и широкого использования интернет-сервисов в образовательной практике высшей школы [11].

Таким образом, формирование профессиональной компетентности будущих юристов складывается из необходимых знаний, которые направлены на осуществление деятельности в правовом поле (решение юридически значимых задач, анализ информации и принятие решения, основанного на современной правоприменительной практике, изложение информации в соответствии с Законом, самостоятельность поиска актуальной правовой информации и использования ее по необходимости).

Во ФГОС ВО нового поколения находит отражение компетентностный подход, определяющий цель интеграции фундаментального теоретического образования и прикладной профессиональной подготовки будущих юристов, что отражается в совокупности формируемых различных компетенций в образовательном процессе и итоговой искомой профессионально-юридической компетентности. При этом процесс обучения преобразуется в процесс приобретения знаний, умений, навыков, способов деятельности и впоследствии – компетенций – в статусе самостоятельной дидактической единицы. Для эффективного формирования профессиональных компетенций будущих юристов в современных условиях необходимо использовать продуктивные технологии и инновационные средства обучения. Интернет-сервисы позволяют студентам получать не только знания, способные трансформироваться в профессиональную деятельность, но и компетенции работы с информацией посредством цифровых технологий, что является неотъемлемой частью профессиональной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируется проблема подготовки юристов в условиях компетентностной модели обучения. Обосновывается необходимость реализации учебного процесса по формированию профессиональной компетентности будущих юристов с помощью интернет-сервисов. Подробно описывается роль интернет-сервисов в обучении будущих юристов посредством взаимодействия преподаватель-



студент, а также рассмотрены основные площадки и формы организации цифрового обучения.

Ключевые слова: будущие юристы, интернет-сервисы, компетентностный подход, обучение, профессиональная компетентность, цифровизация.

SUMMARY

The article analyzes the problem of training lawyers in a competency-based learning model. The necessity of implementing the educational process for the formation of professional competence of future lawyers with the help of Internet services is substantiated. The role of Internet services in the training of future lawyers through teacher-student interaction is described in detail, as well as the main platforms and forms of digital learning organization are considered.

Key words: future lawyers, internet services, competence approach, training, professional competence, digitalization.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боруленков Ю. П. Компетентность субъекта юридического познания // Библиотека криминалиста. – 2015. – № 1. – С. 322-330.
2. Жукова И. А. Формирование профессиональной компетентности юриста в процессе обучения в вузе. – М.: ГУ-ВШЭ, 2010. – № 3. – С. 118-128.
3. Жукова И. А. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 22 с.
4. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию [Электронный ресурс] // Образование и наука. – 2005. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-obrazovaniyu> (дата обращения: 25.09.2021).
5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
6. Игнатъев В. И., Розанов Ф. И. Россия в информационной цивилизации: проблемы

вхождения и национальная специфика // Социальная онтология России: сборник научных статей по докладам II Всероссийских Копыловских чтений. – Новосибирск, 2008. – С. 103-121.

7. Левитан К. М. Юридическая педагогика: учебник. – М.: Норма, 2008. – 432 с.

8. Львова Н. В. Производственная практика как средство формирования профессиональной компетенции будущего юриста: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2009. – 25 с.

9. Макарова О. А. Реализация ситуационного подхода к формированию профессиональной компетентности будущих юристов в вузе (на примере иностранного языка): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2019. – 26 с.

10. Овсепян Ж. И. Кризис и необходимость нового подъема преподавания конституционного права в вузах России // Актуальные вопросы преподавания конституционного права: сб. матер. Всерос. конф. преподавателей конституционного права, посвященной 20-летию Конституции Российской Федерации. 27 июня 2013 г. – М.: Университет имени О. Е. Кутафина, 2013. – С. 67.

11. Прокофьева М. С. Создание информационно-образовательного портала вуза: матер. Всерос. науч.-практ. конф. – Саратов, 2003. – С. 179–182.

12. Селинджер М. Современное обучение: взаимодействие между педагогикой, учебным пространством и технологией [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.comprice.ru/articles/detail.php?ID=443169> (дата доступа: 10.10.2011).

13. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.





М. В. Переверзев

УДК 387

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ГОСТИНИЧНОГО И ТУРИСТИЧЕСКОГО БИЗНЕСА В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ФРАНЦИИ

Одним из первых и известных всему миру университетов является Парижский университет, основанный в 1208 году и в 1253 году и названный Сорбонной по имени одного из его основателей Роббера Сорбонна. К 1789 году во Франции функционировало 14 университетов, и они оставались единственным типом высшего учебного заведения.

В 1793 году университеты были упразднены. С целью удовлетворения запросов развивающейся науки, техники, культуры, искусства были открыты так называемые большие школы (*grands e`coles*) – специализированные высшие учебные заведения, готовящие специалистов в различных областях знаний. Наиболее известными среди них были «Школа мостов и дорог» (1747 г.), Горная школа (1783 г.), Политехническая школа в Париже (1794 г.), Центральные школы искусств и ремесел в Париже и Лионе, Высшая химическая и электротехническая школы, Оптический и Текстильный институты, Высшая национальная нефтяная школа. Гуманитарное образование в этот период можно было получить в Высшей нормальной школе, Школе хартий, Национальной школе восточных языков, Национальной школе, Институте политических наук [1, с. 12].

Законом Франции от 10 июля 1896 года была восстановлена автономия университетов и определена самостоятельность высших специализированных школ. Система высшего образования, сложившаяся во Франции в течение XIX века, просуществовавшая до середины 60-х годов XX столетия, включала уни-

верситеты, высшие школы, лицеи и характеризовалась строгой централизацией и административным однообразием.

В 60-е годы XX столетия высшая школа Франции столкнулась с серьезными кризисными явлениями. Консервативная, во многом архаичная система высшего образования не смогла оперативно ответить на возрастающие требования страны в кадрах разных специальностей, специализаций, профилей, уровней подготовки. 12 ноября 1968 года во Франции был принят «Закон об ориентации высшего образования». В первой главе этого закона отмечалось: «Университеты и учреждения, на которые распространяется действие настоящего закона, имеют основной целью производство и распространение знаний, развитие исследований и воспитание человека. Университеты должны стремиться довести до максимального уровня и в разумном темпе все высшие формы культуры и исследования и обеспечить доступ к ним всем, кто имеет соответствующее призвание и способности. Они должны отвечать потребностям нации, давая ей кадры во всех областях и участвуя в социальном и экономическом развитии каждого района. В решении этой задачи они должны соотноситься с демократической эволюцией, требуемой промышленной и технической революцией. Что касается преподавателей и исследователей, университеты должны обеспечить средства осуществлять преподавательскую и исследовательскую деятельность в условиях независимости и спокойствия, необходимых для размышления и интеллектуального творчества. Что касается студентов, университеты должны обеспечить средства их ориентации и наилучшего выбора профессиональной деятельности, которой они намерены себя посвятить, и дать обучаемым с этой целью не только необходимые знания, но и элементы воспитания. Они облегчают культурную, спортивную и общественную деятельность студентов – существенное условие разностороннего и полного образования» [2]. Таким образом, «Закон об ориентации высшего образования еще раз подтвердил привержен-



ность к двум «великим принципам университетского образования» – автономии и активного участия студентов в своем общекультурном и профессиональном становлении.

В соответствии с Законом об ориентации высшего образования в 70-е годы XX столетия была проведена реорганизация университетского образования во Франции. Во всех двадцати шести учебных (академических) округах Франции центром стал город, в котором расположен крупный университет. Университеты коснулись структурной перестройки: факультеты и кафедры были упразднены и основной организационной единицей университетов стали так называемые учебно-научные объединения (UER – *Unite d'enseignement et de recherche*), в состав которых были включены департаменты и отделения. В компетенции этих объединений стало составление программ, методических пособий, организаций научных исследований. Советы координировали комплексную междисциплинарную подготовку студентов, учебно-методическую и научно-исследовательскую работу, занимались подбором преподавательских кадров, распределяли бюджет, выделяемый университетами для каждого учебно-научного объединения [3].

Однако реформа высшего образования 70-80 годов XX столетия в принципе не изменила общей структуры системы подготовки специалистов. Она по-прежнему состояла из университетского (естественно-математические, философско-филологические, юридические, медицинские, специальности), неуниверситетского (технические, гуманитарные, педагогические, сельскохозяйственные, экономические и коммерческие специальности) и так называемого краткого цикла высшего образования, представляющего собой среднее специальное образование. Университетское высшее образование осуществлялось в 77 государственных университетах, в которых к середине 80-годов XX столетия обучалось около 720 тысяч студентов (88 % от общего числа студентов высших учебных заведений). Неуниверситетское высшее образование органи-

зовывалось в высших школах, институтах, объединенных общим названием «большие школы». Краткий цикл высшего образования осуществлялся в университетских технологических институтах, секциях старших техников и подготовительных классах для поступления в «большие школы».

Под влиянием прогрессивных интеграционных процессов, происходящих в европейском образовательном пространстве, французский парламент в 1989 году принял «Закон о направлениях развития образования». В соответствии с этим законом система высшего образования начала приобретать новые черты. Однако, несмотря на стремление обществу Франции распространить университетское образование повсеместно, этот процесс оказался сложным и длительным. Поэтому в настоящее время подготовка специалистов для гостиничной и туристической сферы осуществляется в традиционных для системы высшего образования Франции учебных заведениях:

– университетских технологических институтах (IUT), предлагающих двухгодичную подготовку специалистов по различным направлениям с получением профессиональной лицензии (DUT);

– университетах, которые предлагают широкий спектр программ: общий и профессиональный курс с получением диплома (3 года обучения), Мастер 1 и Мастер 2 (соответственно 1 или 2 года после общего диплома), докторантура (обучение в течение 2 лет после Мастер 2);

– высших школах – самых престижных высших учебных заведений страны, которые готовят кадры государственного управления, специалистов в сфере инженерии, финансов, торговли, гостиничного и туристического бизнеса.

В настоящее время Франция входит в число 20 самых эффективных стран с точки зрения экономики в связи с их отличными результатами профессионального высшего образования. В настоящее время Франция имеет 60 государственных и более 100 частных уни-



верситетов. Доступ к престижным школам, к которым относятся и школы гостиничного и туристического бизнеса, осуществляется через национальные конкурсы, к которым кандидаты готовятся в течение двух лет интенсивной работы в подготовительных школах. Кроме того, обучение в Высших школах проводится на платной основе как для граждан Франции, так и иностранных студентов. Десять Высших школ страны, в которых готовят специалистов для индустрии гостеприимства, являются одними из самых востребованных и престижных. Дипломы этих учебных заведений ценятся во Франции гораздо выше, чем дипломы выпускников университетов.

Общеизвестно, что Франция является одной из мировых центров гастрономии, известным высоким сервисом в области гостинично-туристической индустрии. И в связи с этим страна является одной из наиболее популярных стран для обучения студентов – будущих специалистов в сфере гостеприимства не только для студентов страны, но и для абитуриентов со всего мира. Французская система образования очень развита и современна, а главное востребована. Немаловажен и тот факт, что именно Франция является одной из наиболее экономически развитых стран мира: здесь появились такие бизнес-гиганты, как L'Oréal, Groupe Danone, Air France, BNP Paribas, ACCOR, Renault, Peugeot, Dassault, Bouygues-Construction, Total, Orange, France Telecom, EADS, Hennessy, Louis Vuitton, Dior, Safran-Aventis. Многие из них являются давними и надежными партнерами французских школ гостеприимства и предоставляют студентам шанс пройти стажировку или производственную практику, получить бесценные знания и опыт во Франции и многих странах мира [4; 5].

Среди государственных и частных университетов и школ есть лидеры в сфере подготовки специалистов для предприятий гостеприимства. Одним из ведущих отечественных вузов и третьим по известности, входящим в международные рейтинги Times Higher Education и Shanghai Ranking, является

университет Бордо (University of Bordeaux), основанный в 1441 году папой Евгением IV. Университет пережил множество реорганизаций: в 1793 году он был закрыт, и вновь начал свое существование только в 1896 году. После известных студенческих волнений во Франции в 1968 году указом министра просвещения Франции Эдгара Форэ университет был переформирован, в ходе чего в вузе появилось три автономных университета: Бордо I, Бордо II и Бордо III. Пережив множество трансформаций, вуз сформировался в 2007 году в конечном составе из четырех университетов и трех технических школ. Так, университет Бордо III включает три факультета, три института и одну докторскую школу «Монтель и гуманитарные науки», названную в 1990 году в честь французского писателя и философа Мишеля де Монтеня. На факультете наук о территориях и коммуникациях функционирует направление «Благоустройство, туризм и урбанизм», предлагающее две бакалаврские программы в области международного гостиничного менеджмента и туризма.

Структура подготовки специалистов в области гостиничного и туристического менеджмента включает три года обучения. Первый год, включающий шестимесячный академический семестр, в который входит базисный курс управления, состоящий из ознакомления с основами маркетинга, человеческих ресурсов, управления, профессиональной культуры, двух недель профессиональной практики в школе, ресторане, кулинарных и банкетных производствах, а также четырех месяцев стажировки во Франции. Во второй год в таком же графике подготовки продолжается теоретическое обучение и практика, в ходе которой студенты знакомятся с практическими управленческими ситуациями, организуя работу со студентами 1 курса и знакомясь с опытом обучающихся 3 курса, а также проходят стажировку в одной из 31 международной школы VATEL с последующей годичной стажировкой за рубежом. Третий год включает переменное академическое обучение и профессиональную практику, включающую оз-



накомление с навыками предпринимательства, включающую стажировку в статусе заместителя директора одной из гостиниц и ресторанов компании VATEL, которая заключила партнерские отношения с престижными отелями и ресторанами (Гранд Отель Бордо и Spa, Mercure Отель Cite Mondiale, Отель Le Boutique & Wine Bar, Отель & Спа-отель Grand Barrail Сент-Эмильон, L'O De L'NA), в которых проходят практику студенты, приобретая опыт и становясь высококвалифицированными специалистами. По окончании трехлетнего обучения выпускникам присваивается степень бакалавра в International Hotel Management / Менеджер HOTELLERIE Internationale с вручением французского государственного Certified уровня II степени. В дальнейшем успешные выпускники имеют возможность продолжить очное, вечернее, заочное или онлайн-обучение в магистратуре. Присвоение степени магистра делового администрирования (MBA) в области гостеприимства и туризма дает большое преимущество в занятии руководящих должностей на международных предприятиях гостинично-туристического бизнеса.

Самой крупной международной школой подготовки кадров в сфере кулинарного искусства и гостиничной индустрии является Le Cordon Bleu (основана в 1895 году, 20 000 студентов), включающая в себя 50 школ в 23 странах, расположенных на 5 континентах. Кампус Le Cordon Bleu расположен на побережье реки Сены. Происхождение школы связано с орденом Святого Духа, учрежденным во Франции в 1578 году. Рыцарям этого ордена полагалось носить на голубой ленте Крест Святого Духа. Существует версия, что эти аристократы славились своими экстравагантными и роскошными банкетами, которые также стали называться cordons bleus. Несмотря на то, что шумные обеды прекратились во время Французской революции, словосочетание cordons bleus осталось синонимом превосходной кухни. Согласно другой версии, голубая лента в те времена была синонимом высшего качества в целом, и в кулинарном искусстве в

частности. Le Cordon Bleu предлагает студентам освоить программы в области кулинарии, кондитерского дела, выпечки, виноделия и ресторанного бизнеса. Обучение практически полностью состоит из практических занятий: студенты постоянно находятся на кухнях, демонстрационных залах, а иногда и на фермах или рынках, учась выбирать лучшие ингредиенты для будущих шедевров. В преподавательском составе – шеф-повара с мировым именем, ведущие менеджеры крупных ресторанов и отелей, обладатели мишленовских звезд, известные кулинарные историки и критики. Обучившись в Le Cordon Bleu, студент может получить следующие ступени профессионального образования: диплом и высший диплом, сертификат (повара и кондитеры 3 уровней: от начального до высшего), диплом сомелье. Лучшие студенты школы проходят стажировку в одном из ресторанов Мишлен. Также постоянно проводятся разнообразные семинары и курсы повышения квалификации, тематические краткосрочные программы, полезные для специалистов любого уровня. Кулинарная школа Le Cordon Bleu за свою 120-летнюю историю выпустила несколько десятков тысяч рестораторов, кондитеров, шеф-поваров, винных специалистов, работающих в лучших французских и мировых заведениях. Среди знаменитых выпускников школы шеф-повара мишленовских ресторанов и заслужившие признания профессионалы: Julia Child, Nancy Silverton, Nathalie Dupree, Bruce и Eric Bromberg, James Peterson и другие. Париж – мировая столица гастрономии, известная высоким сервисом в области гостинично-туристической индустрии. Студенты Le Cordon Bleu Paris погружаются в атмосферу своей будущей профессии, получая незаменимый опыт от профессиональных шеф-поваров, управляющих заведениями и находясь рядом с люксовыми ресторанами и отелями. Школа Le Cordon Bleu передает будущим поколениям традиции кулинарии, но учитывает тенденции времени, инновации, новые технологии, адаптируя учебные программы под потребности современного ресторанного бизнеса.



К лидерам в подготовке специалистов для гостинично-туристической сферы относится Vatel Business School of Hotel Tourism Management France (основана в 1950 году, 7 000 студентов) – один из самых известных и престижных институтов гостиничного и туристического бизнеса. Институт имеет 35 филиалов по всему миру, но именно французские отделения признаются флагманскими и являются примером для всех остальных структурных подразделений. Два крупных французских кампуса вуза находятся в городах Ним и Бордо. Так, Vatel Nimes, в котором обучается около 900 студентов из 45 стран, функционирует на территории, включающей более 14 тысяч квадратных метров: действующий четырехзвездочный отель, учебные корпуса и аудитории, компьютерные лаборатории, уютная резиденция на 400 человек. У студентов есть возможность посетить спа и другие общие места для отдыха и досуга. Второй кампус – Vatel Bordeaux, созданный в 1994 году, в котором обучается около 600 человек, – находится в Бордо – крупном культурном, финансовом, бизнес и университетском центре Франции. Именно этот город в 2015 году CSA Poll назвал «Идеальным городом». Учебный комплекс Vatel Bordeaux занимает около 10 га в историческом районе Чартронс: к услугам студентов действующий четырехзвездочный отель, являющийся тренировочной базой, тематический ресторан Les Tables Vatel (Global Tastes and Wines), спа-центр с лаунж-баром. На французском языке студенты могут обучаться в Лионе и Париже, на английском – в Бордо и Ниме. Обучение в Институте гарантирует практическую направленность занятий, тесную связь полученных знаний с реалиями современного гостиничного бизнеса и менеджмента. Очень полезны и обязательные стажировки, которые организованы для студентов на каждом этапе обучения. Ежегодная производственная практика представляет возможность отточить свои знания и навыки, проверить их на практике в лучших ресторанах и отелях мира, заработать деловую репутацию, полезные связи и контакты для даль-

нейшего трудоустройства. Кроме того, практики и стажировки, организованные во втором семестре, оплачиваются, что помогает сократить расходы на обучение.

В 2016 году в Париже Vatel Business School of Hotel Tourism Management была названа лучшей школой гостиничного бизнеса в мире: таково было решение XVII ежегодной церемонии Мировой награды гостеприимства (Worldwide Hospitality Awards). Сегодня Vatel Business School входит в состав множества престижных международных организаций гостиничного профиля: AMFORHT (Всемирная ассоциация по подготовке специалистов для сферы туризма и гостеприимства); EURHODIP (Ассоциация по разработке и выдаче европейского диплома в области гостиничного бизнеса); C.H.R.I.E. (Совет по гостиничному, ресторанному и институтскому образованию); F.Q.F. (Франция, Качество, Образование); A.D.I.R.H. (Международная ассоциация выпускников школ гостиничного и ресторанного бизнеса); EURHOFA (Международная Ассоциация директоров гостиничных школ); I.H.R.A. (Международная Ассоциация гостиниц и ресторанов).

Частная бизнес-школа La Rochelle Business School (основана в 1988 году, 230 человек + 400 иностранных студентов) – находится на побережье Атлантического океана, в туристическом зеленом городке Ля-Рошель, в 480 километрах от Парижа, которая занимается подготовкой высококвалифицированных специалистов в области бизнеса, менеджмента, экономики и финансов и входит в рейтинг лучших бизнес-школ мира по версии Financial Times.

Школа представляет собой независимое, некоммерческое учреждение научно-исследовательского типа, имеет аккредитацию национального Министерства образования, входит в единый образовательный комплекс вместе с La Rochelle University Institute of Technology и School of Engineering (EIGSI). Бизнес-школа сегодня имеет кампусы в Нью-Йорке, Хельсинки и Пекине. Студенты La Rochelle могут продолжить свое обучение в любом из кампу-



сов бизнес-школы. La Rochelle Business School сочетает прекрасную развитую инфраструктуру, качество и сбалансированность учебных программ и профессионализм опытных педагогов.

Актуальными специальностями Школы бизнеса и туризма являются международный бизнес; туристический, гостиничный, event-менеджмент; спортивный менеджмент; luxury-менеджмент. Престижная бизнес-школа предлагает студентам получить степень бакалавра, магистра, MBA, пройти курсы Business Foundation или курсы французского языка, специальные бизнес-курсы, предназначенные для специалистов и топ-менеджеров. Программы двойного диплома позволяют студентам проходить обучения на английском и французском языках. Учебные программы в сфере бизнеса, гостиничного, туристического, развлекательного менеджмента входят в Top-10 национального рейтинга.

La Rochelle Business School занимает первую позицию в рейтинге программ международного бизнеса и входит в рейтинг топ-100 лучших бизнес-школ мира по версии издания Financial Times. Качество подготовки специалистов в La Rochelle отличается высотой, сбалансированностью учебных программ и профессионализмом опытных преподавателей. Занятия ведут преподаватели-практики: около половины всего преподавательского состава La Rochelle ведут свой собственный бизнес.

У студентов формируется фундаментальное понимание глубинных основ современных бизнес-процессов и технологий, они учатся их разрабатывать и применять. Каждая программа обучения постоянно совершенствуется с учетом современных бизнес-требований, что делает образование более ценным и практико-ориентированным.

Основная цель обучения – воспитание ценных кадров для европейского рынка труда, развитие международной практики студенческого обмена. Инновационный подход к обучению нацелен на подготовку современных амбициозных руководителей.

Студенты La Rochelle проходят ежегодные стажировки по специальности в любом

из 173 университетов-партнеров в 48 странах мира. Все обучение нацелено на успех и применение инновационных подходов, что гарантирует последующее успешное трудоустройство и прекрасную карьеру в международной среде. 96 % выпускников La Rochelle трудоустраиваются в компаниях с мировым именем, такие как Nestle, Disneyland Resort Paris, Microsoft, L’Oreal в течение 4 месяцев после окончания учебы.

Таким образом, в системе высшего образования Франции в последние годы наметились тенденции к разработке и реализации системы стандартов подготовки специалистов индустрии гостеприимства, критериев, предъявляемых к профессионализму менеджера гостиничного и туристического бизнеса на различных этапах его становления. Особенность французской системы подготовки кадров заключается в том, что потребность параллельного образования наиболее отчетливо ощущается при подготовке менеджеров гостиничных и туристических предприятий и организаций, предполагающей единство управленческих навыков с углубленными знаниями в определенной сфере деятельности. Туристические и гостиничные кампании в последнее время стали отдавать предпочтение выпускникам университетов, по сравнению со специалистами, подготовленными в престижных французских больших школах.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности подготовки специалистов для гостиничного и туристического бизнеса Франции. Раскрываются содержательные и структурные элементы высших учебных заведений (университетов, больших школ, колледжей), направленные на формирование квалифицированных кадров для предприятий гостинично-туристической сферы. Представлен опыт обучения студентов – будущих менеджеров гостиниц и туристических компаний в системе высшего образования Франции.

Ключевые слова: подготовка кадров, высшая школа Франции, университеты и высшие школы, обучение студентов – будущих менеджеров, предприятия гостинично-туристической сферы.



SUMMARY

The article discusses the features of training specialists for the hotel and tourism business in France. The content and structural elements of higher educational institutions (universities, large schools, colleges) aimed at the formation of qualified personal for enterprises in the hotel and tourism sector are disclosed. The experience of teaching students – future managers of hotels and travel companies in the system of higher education in France is presented.

Key words: personal training, higher education in France, universities and higher schools, training of students – future managers, enterprises of the hotel and tourism sector.

ЛИТЕРАТУРА

1. Головки С. А. Высшее образование Франции. Актуальные проблемы и противоречия. – Минск: Высшая школа, 1980. – С. 12.
2. Loi de l'orientation de l'enseignement supérieur. – Paris, Librairie: Imprimerie Reunis, 1968, 7 November. – P. 25–26.
3. Дедусенко Е. А. Зарубежный опыт подготовки кадров для индустрии гостеприимства и туризма // Туризм и сервис. Подготовка кадров, проблемы и перспективы развития: сб. науч. ст. – М.: Изд-во РГТУ, 2010. – 303 с.
4. Лайко М. Ю. Мировой опыт развития индустрии гостеприимства: учеб. для вузов. – М.: Изд-во ГОУВПО «РЭА им. Г. В. Плеханова», 2008. – 186 с.
5. Сакун Л. В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира: учеб. для вузов. – К.: МАУП, 2004. – 399 с.



Н. А. Лобачева

УДК: 37.013.83

ВЕКТОРЫ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГА, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩЕГО ПРЕПОДАВАНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА И РОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Одной из актуальных задач системы современного образования является формирование такой позиции педагога, которая позволит достичь высоких показателей качества образования в той или иной сфере деятельности. Речь идет о позиции тьютора, которая предполагает не только ракурс «тьютор-учитель – тьюторант-обучающийся», но и «тьютор-учитель – тьюторант-учитель». Исходя из концепции непрерывного образования взрослых в Российской Федерации, такой подход нацелен на комплексное решение задач, связанных с совершенствованием профессиональной, личностной и социальной функций человека [3].

Тьюторство в рамках «педагог-обучающийся» детально рассмотрено в работах научно-исследовательского и научно-методического характера Е. С. Гладкой, М. А. Дьячковой, В. С. Зайцева, Т. М. Ковалевой, Д. А. Логинова и др., которые предлагают соответствующие технологии индивидуализации обучения в офлайн- и онлайн форматах.

Однако в сфере непрерывного образования взрослых вопросы тьюторской поддержки также являются актуальными, в частности, когда речь идет о расширении профессиональных возможностей человека, о повышении уровня его трудовой мобильности, о его саморазвитии.

Так, в работах А. В. Дубакова, О. С. Овчинниковой, Т. В. Хильченко выделено 5 направлений тьюторского сопровождения начинаю-



щего учителя в условиях высшего учебного заведения. Исследователи убедительно свидетельствуют об острой необходимости тьюторской поддержки молодых педагогических кадров, которая не может быть сведена только к консультированию и методическому сопровождению исключительно в профессиональной деятельности. Помимо этого, по мнению авторов, следует ориентироваться и на личностную сферу тьюторанта – начинающего учителя, т. к. именно понимание тьюторанта перспектив собственного личностного развития позволяет ему самостоятельно или с помощью тьютора выстроить систему мотивации своей образовательной деятельности [1].

В работах С. В. Кирдянкиной отводится большая роль научно-методическому сопровождению профессионального роста учителя. В данном случае речь идет не только о начинающих педагогах, но и о тех, у кого педагогический стаж составляет более 10 лет. Научно-методическое сопровождение предполагает не только традиционные курсы повышения квалификации, но и другие формы работы с тьюторантами [2].

Вслед за С. В. Кирдянкиной исследователи А. В. Золотарева и Л. В. Пикина, говоря о тьюторском сопровождении профессионального развития педагога, акцентируют внимание на том, что в целях предупреждения профессионального выгорания опытные учителя также в определенной мере нуждаются в тьюторском сопровождении. Авторы предлагают соответствующий дидактический инструментарий работы с указанной целевой аудиторией тьюторантов [2; 5].

Следует отметить, что вышеперечисленные исследователи предлагают общие технологии для работы с тьюторантами-педагогами, основанные на принципах андрагогики. В свою очередь, наша работа отчасти дополнит результаты исследований в сфере индивидуализации профессионального образования педагогов предметной области «родной язык и родная литература».

Цель статьи – раскрыть особенности направлений тьюторского сопровождения педа-

гога, осуществляющего преподавание предметной области «родной язык и родная литература».

Актуальность исследования обусловлена тем, что предметная область «родной язык и родная литература» в общеобразовательных организациях РФ, введенная в стандарты начального, общего, среднего образования сравнительно недавно – в 2018 г. – потребовала соответствующего повышения квалификации учителей в этой сфере. Отсутствие учебников и учебно-методических комплексов по родному языку и родной литературе способствовало актуализации вопросов соответствующего сопровождения педагогов, работающих в указанной предметной области. На наш взгляд, именно профессиональная поддержка учителей родного языка и родной литературы, реализуемая в форме тьюторского сопровождения педагогов, является необходимым и достаточным условием профессионального роста учителей, преподающих в этой предметной области.

Следует отметить, что вопросы индивидуализации профессионального сопровождения педагогов указанной целевой группы недостаточно рассмотрены в современной научно-методической литературе, что также обусловило актуальность данного исследования.

Тьюторское сопровождение педагога, осуществляющего преподавание родного языка и родной литературы, является комплексным процессом, включающим следующие направления:

- консультационное;
- методическое;
- практико-ориентированное;
- профессиональное сотрудничество;
- оценочно-диагностическое / рефлексивное [1].

Каждое из направлений выполняет определенные функции и предусматривает конкретные организационные формы. Остановимся на особенностях каждого из обозначенных векторов.

1. Консультационное направление предполагает организацию консультаций для пе-



дагогов, преподающих родной язык и родную литературу. Данный вектор определяется постоянным увеличением информационных потоков, в результате чего педагог не всегда способен быстро обработать информацию и компетентно применить ее в учебных целях. Тьютор, приступая к работе с тьюторантом-педагогом, в этом случае должен ответить на вопросы:

ЧТО? (что представляет собой этот вектор?)

ДЛЯ ЧЕГО? (в какой конкретной ситуации выбрать именно его?)

КАКИМ ОБРАЗОМ? (в какой форме проводим консультацию...)

С ПОМОЩЬЮ ЧЕГО? (с помощью каких инструментов)

КАКИЕ РИСКИ СУЩЕСТВУЮТ? (плюсы, минусы)

К функциям данного направления тьюторского сопровождения педагога предметной области «родной язык и родная литература» относятся:

– функция информационного обеспечения (предоставление необходимой информации по основным направлениям развития образования в сфере родного языка и литературы);

– консультационная (помощь по вопросу решения конкретной проблемы);

– коррекционная (оказание помощи в коррекции профессиональных затруднений педагога) [6].

Например, к тьютору в сфере преподавания родного языка и родной литературы обратился тьюторант, описав трудно разрешимую для себя ситуацию: «Тьюторант-педагог (возраст 30+) не может мотивировать обучающихся к изучению предмета «Родная литература». Какие бы современные технологии он ни применял («мозговой штурм», геймификация и пр.), обучающимся неинтересно изучать родную литературу. Педагог основательно готовится к занятиям, но не получает того результата, который планирует. В конце концов, у тьюторанта-педагога теряется вера в себя как в преподавателя, он не уверен, что может быть хорошим учителем».

В данном случае тьютор сам отвечает на 5 вопросов (что? для чего? каким образом? с помощью чего? какие риски?) и выбирает оптимальное решение в отношении способа взаимодействия с тьюторантом. Далее тьютор консультирует тьюторанта, совместно выявляется причина проблемы и определяется инструмент работы с поставленной задачей. Так, в подобной ситуации можно предложить такой инструмент работы, как постановка смарт-цели.

1. Цель должна быть конкретной. «Я хочу лучше, чем сейчас, проводить уроки родного языка и родной литературы» – пример неправильной постановки задачи, ведь она никогда не сможет быть реализована в силу своей беспредметности. «Хочу овладеть технологией проведения лекции-провокации со старшеклассниками на уроках родной литературы» – это конкретная цель.

2. Измеримость цели предполагает, что результат для тьюторанта будет актуализирован в изменении энергозатратности при подготовке материалов (есть структура лекции-провокации, набор методов и приемов, которые можно использовать и пр.).

3. Как цель должна быть достигнута? Консультация с тьютором, выбор темы лекции-провокации, составление вопросов для возможной дискуссии, определение стиля проведения занятия с учетом психологических и возрастных особенностей старшеклассников.

4. Актуальность выбранных способов решения проблемы. Ответы на все вопросы, поставленные в блоке о расшифровке смарт-цели, утвердительны. Актуальны ли выбранные методы для достижения цели? Вполне. Тьюторант будет меньше времени тратить на подготовку лекции-провокации, т.к. есть структура ее проведения, определены методы и приемы, конкретный материал, нетрудно составить вопросы для дискуссии.

Позволит ли намеченный план выполнить тьюторанту поставленную задачу? Здесь контролировать тьютору ход выполнения сложнее, но если тьюторант следует составленному плану, то задача будет решена.



5. Ограничение во времени. Тьюторант должен четко осознавать, за какой период цель должна быть достигнута. Он может поставить себе временные рамки от 1 до 4 недель на теоретическую подготовку и апробацию выбранной формы подачи материала по родной литературе.

Тьютор в данном случае выполнил коррекционную функцию консультационного направления.

2. *Методическое направление* тьюторского сопровождения тьюторанта-педагога должно опираться на «зону ближайшего профессионального развития», в качестве которой определяется та зона, в которой учитель с помощью изучаемой литературы может разрешить возникшие проблемы в профессиональной деятельности. При этом «зона ближайшего профессионального развития» для каждого учителя родного языка и родной литературы индивидуальна.

При реализации обозначенного вектора изучаются профессиональные трудности (выявляются проблемы в деятельности учителя, актуализируются необходимые для профессионального роста знания и умения, оказывается помощь учителю в осознании своих профессиональных трудностей, определяется индивидуальная траектория развития / решения поставленной задачи и пр.).

К функциям методического вектора тьюторского сопровождения тьюторанта-учителя относятся:

– организационно-методическая (планирование урока / внеклассного мероприятия, разработка методического инструментария урока родного языка и родной литературы и др.);

– научно-методическая (проведение мастер-классов, теоретических и проблемных семинаров, ориентированных на развитие научно-исследовательских умений учителя и др.).

Исходя из особенностей методического направления тьюторского сопровождения педагога, можно выделить его две разновидности: организационно-методическое и научно-методическое сопровождение.

2.1. Организационно-методическое сопровождение – целенаправленное практико-ориентированное, пошаговое взаимодействие тьюторов с тьюторантами-учителями. Это системно организованная деятельность, в процессе которой создаются условия для профессионального роста педагога, развития его профессионально-педагогической компетентности.

На наш взгляд, наиболее эффективными формами реализации организационно-методического сопровождения (инструментами) педагога могут быть мастер-класс, методический тренинг, постановка смарт-целей, коучинг и пр.

2.2. Научно-методическое сопровождение педагога рассматривается как научно обоснованный способ взаимодействия тьютора (наставника, опытного специалиста, талантливое сотрудника) и тьюторанта-учителя, направленный на непрерывное саморазвитие учителя в профессии.

Среди инструментов научно-методического сопровождения учителя можно рассматривать рефлексивные диалоги, рефлексивные тренинги, тренинги профессионального роста, форумы, модерацию и др.

Например, начинающий педагог (стаж работы до 1 года) обратился к тьютору с проблемой отбора дидактического материала по истории языка в рамках дисциплины «Родной язык». Педагогу этот пласт кажется неинтересным, школьники будут скучать на уроке, но в учебнике темы по истории языка прописаны, следовательно, их надо как-то изучать. Слишком много времени приходится тратить на подготовку к уроку родного языка. Усилия того не стоят...»

В данном случае тьютор выбирает один из инструментов, перечисленных выше, согласовывает его тьюторантом, который совместно с тьютором решает поставленную задачу.

3. *Практико-ориентированное направление* тьюторского сопровождения педагога, преподающего предметную область «родной язык и родная литература».

В рамках этого вектора деятельность тьютора направлена непосредственно на про-



фессиональную практику учителя: посещение уроков родного языка и литературы, внеклассных мероприятий, связанных со сферой изучения родного языка и литературы, анализ их целесообразности и эффективности, обозначение достоинств и недостатков, коррекция ошибок и др. Акцент делается на затруднении в проведении уроков, внеклассных мероприятий, коррекцию и совместный анализ данных затруднений.

Например, тьюторант обратился с проблемой проведения проектной работы по родной литературе / родному языку. Проблема заключается в том, что школьники не выполняют поставленных учителем задач, аргументируя свое поведение тем, что у них нет времени на проектную деятельность по родному языку / литературе, что приходится вовлекать родителей в эту деятельность, а те, в свою очередь, тоже не стремятся к участию в проектной деятельности. В этом случае тьютор посещает занятия тьюторанта, проводит с ним рефлексивный диалог и выстраивает маршрут решения проблемы.

4. Направление профессионального сотрудничества педагогов в сфере предметной области «родной язык и родная литература» может осуществляться посредством следующих форм: педагогической консультации, тьюториала, методического тренинга, супервизии, коммуникативной лаборатории и др. Взаимодействуя под руководством тьютора, педагоги приобретают полезный профессионально-предметный и профессионально-коммуникативный опыт, приходят к оптимальным вариантам решения возникающих проблем.

К функциям направления профессионального сотрудничества педагогов относятся: рефлексивно-стимулирующая, коммуникативно-развивающая, самообразования.

Например, в педагогическом коллективе работают 10 филологов разных возрастных категорий, которые преподают русский язык / литературу, родной язык / литературу, иностранный язык. Между ними скрытый конфликт, заключающийся в неприятии методов работы на уроках языка и литературы. Конфликт

обострился в ситуации подготовки ежегодного мероприятия «Фестиваль языков», где необходимо подготовить сценарий, провести мероприятие на общегородском уровне.

Тьюторант, молодой педагог в сфере родного языка и литературы, обратился к тьютору с вопросом, как добиться равноправного сотрудничества с коллегами-филологами, которые не хотят участвовать в этом мероприятии, переключают составление сценария и подготовку школьников на более молодых сотрудников.

Тьютор в данном случае выполняет консультационную, коррекционную функции наравне с коммуникативно-развивающей и рефлексивно-стимулирующей.

5. Оценочно-диагностическое / рефлексивное направление тьюторского сопровождения педагога. По окончании тьюторского сопровождения возникает вопрос о том, насколько осуществленная деятельность была эффективной, как изменился уровень сформированности компетенций тьюторанта. Как можно проверить сформированность компетенций педагога предметной области «родной язык и родная литература»?

Опираясь на практико-ориентированный подход, можно предложить формы аттестации в виде: проведения урока родного языка и урока родной литературы, составления рабочей программы по изучению предметной области «родной язык и родная литература», работы с кейсами, составления фрагментов уроков родного языка и родной литературы с обоснованием выбранного инструментария и др.

Опираясь на изложенное выше, можно сделать вывод, что эффективность реализации тьюторского сопровождения определяется целенаправленной организацией системы векторов: консультационного, методического, практико-ориентированного, профессионального сотрудничества учителей, оценочно-диагностического / рефлексивного. Каждый из них имеет свою специфику и предлагает определенные способы работы тьютора и тьюторантов в сфере преподавания родного языка и



родной литературы. На каждом этапе работы с тьютором можно использовать предложенный выше инструментарий с учетом поставленной цели и желаемого результата.

Результатом тьюторского сопровождения профессионального развития педагога, преподающего родной язык и родную литературу, могут считаться освоение профессиональной роли, мотивация к освоению современных инноваций в сфере преподавания предметной области «родной язык и родная литература», готовность к постановке индивидуальных целей, разработке программ собственно профессионального развития.

АННОТАЦИЯ

В данной статье раскрыты особенности направлений тьюторской деятельности в сфере преподавания предметной области «родной язык и родная литература» в современных общеобразовательных организациях Российской Федерации. В рамках консультационного, методического, практико-ориентированного, профессионального сотрудничества учителей, оценочно-диагностического / рефлексивного векторов предложен примерный инструментарий работы с тьюторами-педагогами, преподающими родной язык и родную литературу в общеобразовательных организациях.

Ключевые слова: тьютор, тьюторант, сопровождение педагога, родной язык, родная литература.

SUMMARY

This article reveals the features of the directions of tutoring in the field of teaching the subject area “native language and native literature” in modern educational institutions of the Russian Federation. Within the framework of consulting, methodological, practice-oriented, professional cooperation of teachers, assessment-diagnostic / reflexive vectors, an approximate toolkit for working with tutor-teachers teaching their native language and native literature in general educational organizations is proposed.

Key words: tutor, tutor, teacher support, native language, native literature.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубаков А. В., Хильченко Т. В., Овчинникова О. С., Направления тьюторского сопровождения начинающего учителя в условиях вуза [Электронный ресурс]. – URL: http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2016/3_31/31.pdf (дата обращения: 17.11.2021).

2. Кирдянкина С. В. Научно-методическое сопровождение профессионального роста учителя: автореф. дисс. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс]. – Хабаровск, 2011. – 28 с. – URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-nauchno-metodicheskoe-soprovozhdenie-professionalnogo-rosta-uchite-lya> (дата обращения: 17.11.2021).

3. Концепция развития непрерывного образования взрослых в РФ на период до 2025 года (проект) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095 (дата обращения: 17.11.2021).

4. Коряковцева О. А., Тарханова И. Ю., Доссэ Т. Г. Тьюторское сопровождение взрослых обучающихся: возможности и перспективы // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskoe-soprovozhdenie-vzroslyh-obuchay-uschihsya-vozmozhnosti-i-perspektivy> (дата обращения: 15.11.2021).

5. Пикина Л. В., Золотарева А. В. Тьюторское сопровождение профессионального развития педагога // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskoe-soprovozhdenie-professionalnogo-razvitiya-pedagoga> (дата обращения: 16.11.2021).

6. Ковалева Т. М. Тьюторство в сфере образования (видеопрезентация) // Московский городской педагогический университет. – 15.05.2019. – URL: https://www.mgpu.ru/mag_videos/tyutorstvo-v-sfere-obrazovaniya/ (дата обращения: 15.11.2021).





М. И. Рейтов

УДК 372.881.1

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЭТАЛОНА И ИДЕАЛА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Определение эталона и образовательного идеала в преподавании иностранного языка непосредственно связано с проблемой четкости понимания конечного результата овладения изучаемым языком. В свете модернизации языкового образования данная проблема имеет далеко не однозначное решение. Во-первых, в научной методической литературе такие понятия, как «эталон» и «идеал», нередко отождествляются, что делает необходимым поиск дефиниций, наиболее полно отражающих сущность рассматриваемых объектов. Во-вторых, по-прежнему спорным остается вопрос о том, кого или что считать эталоном и/или идеалом и насколько этот идеал достижим в реальной практике преподавания иностранного языка. Все это создает серьезные затруднения в понимании общих задач и конечной цели профессионального языкового образования.

Обратимся к истории данного вопроса. В советскую эпоху в условиях «железного занавеса» изоляция учащихся от внешнего мира привела к тому, что вопрос об идеале, к которому нужно стремиться при изучении иностранного языка, практически не ставился. Основное внимание уделялось изучению самой языковой системы и ее функционирования в ограниченном наборе ситуаций речевого общения. Все, что требовалось от учащихся, это умение понимать технические и художественные тексты на иностранном языке, а также умение элементарно общаться в пределах изучаемой темы. По сути дела чисто лингвистический подход к изучению иностранного языка сделал негласным эталоном овладения языком личность, обладающую лингвистической

компетенцией, безотносительно к реальности межкультурного общения. Естественно, ни о каком следовании принципу культурно-связанного соизучения иностранного и родного языков в то время не могло быть и речи.

Во второй половине XX века усиливаются коммуникативная и прагматическая направленности обучения иностранным языкам. Коммуникативно-ориентированное обучение напрямую связано с таким лингводидактическим конструктом, как коммуникативная компетенция. В то время она рассматривалась как многосложное явление, состоящее из компетенций в каждом виде речевой деятельности. Постепенно эталоном в рецепции и продукции высказывания становится носитель языка, т. к. именно он как никто другой способен идеально продемонстрировать данные умения на родном ему языке.

В 90-е годы XX столетия наблюдалось явное стремление во всем подражать носителям изучаемого иностранного языка. Во многом это было обусловлено идеализацией западного образа жизни и негласным поощрением критического отношения к собственной культуре, которая ассоциировалась, прежде всего, с реалиями советской эпохи. Автор данной статьи помнит, как на занятиях по английскому языку студенты языкового факультета называли друг друга английскими именами, в той или иной степени соответствующими их родным именам, что приводило самих их родным именам, что приводило самих носителей языка в недоумение. Не видя национальной специфики в подобной номинации, иностранцы задавали вопросы, почему у некоторых российских студентов английские имена. Наиболее способные студенты, побывавшие в стране изучаемого языка сразу после падения «железного занавеса», с гордостью рассказывали о том, как им удалось скрыть свою национальную принадлежность и как их принимали, если не за самих носителей языка, то хотя бы за жителей стран, близких по культуре к месту их пребывания. Некоторые преподаватели даже приветствовали использование студентами сленговых слов и выражений, которые они почерпнули в зарубежных поездках, видя в этом некое «свежее



веяние» в закоряченной рутине языкового образования.

В XXI веке рассмотрение носителя языка как образовательного идеала в преподавании иностранного языка было поставлено под сомнение. Само понятие «носитель языка» довольно приблизительно и спорно. Изначально под ним понимался человек, который родился в стране изучаемого языка, обучался данному языку с детства непосредственно в языковой среде, владеет им в качестве первого языка, способен строить свободную, спонтанную речь и имеет подсознательные знания правил языка, интуитивно понимает смысл, умеет общаться в различных ситуациях, используя широкий спектр языковых навыков и умений [1, с. 1765]. Существуют научные работы, в которых делается попытка четко определить период пребывания человека в стране родного языка, дающий основания считать его носителем языка, поскольку язык постоянно развивается, а человек способен забывать его вдали от родной языковой среды.

Приведенные выше признаки носителя языка, с нашей точки зрения, не могут считаться вполне корректными, поскольку инофон мог родиться в одной стране, а воспитываться в другой, кроме того, его идиолект может отличаться скудностью словарного запаса, использованием просторечий и наличием языковых ошибок. Также следует отметить трудность определения «степени забывания» языка.

Вполне очевидным становится тот факт, что при подобном подходе «носитель языка» является обыденным понятием, а не методическим термином, поскольку нельзя брать за образец конкретного человека, чей идиолект родного языка требует специального лингвистического анализа на соответствие языковой норме. Более того, поскольку язык является отражением культуры и непосредственно связан с ней, речеповеденческие акты типичного носителя языка должны соответствовать принятым в данной культуре нормам поведения и не противоречить базовым культурным ценностям данного народа. Проще говоря, ни

деклассированный элемент, ни маргинал, ни просто неграмотный человек не может рассматриваться в методической науке как носитель языка, хотя в обыденном понимании таковым является. Если все же использовать данное понятие в практике преподавания иностранных языков, то следует говорить о некоем усредненном носителе языка, т. е. не о конкретном человеке, а о совокупности характеристик инофона, в обязательном порядке включающих в себя его общую образованность и разностороннее развитие, соответствие его речи языковой норме, а вербального и невербального поведения – культурным нормам страны изучаемого языка.

С появлением теорий межкультурной коммуникации и формирования поликультурной языковой личности в роли идеала обучения стал выступать медиатор культур, т. е. просвещенный посредник между собственной личностью, являющейся продуктом родной культуры, и личностью инофона, являющегося носителем иноязычной культуры [2, с. 230]. При этом формирование медиатора культур рассматривается не только как конечная цель общеязыковой, но и профессиональной подготовки. Так, например, профессиональный переводчик также может выполнять функцию медиатора культур, который обладает языковой, коммуникативной и межкультурной компетенциями, а также общими знаниями в гуманитарных областях и способностью к самоорганизации и адаптации к рабочим условиям [14, с. 28]. Кроме того, международная интеграция и глобализация основных сфер жизни общества «обуславливают потребность в специалистах, выступающих в качестве посредников между своей и иной профессиональными культурами» [13, с. 139].

Теперь обратимся к вопросу о том, что называть образовательным идеалом, а что эталоном в преподавании иностранного языка. С нашей точки зрения, данные понятия нетождественны. Толковый словарь русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой дает следующие определения: эталон – это «мерило, образец» [5, с. 913]; идеал – это «то, что сос-

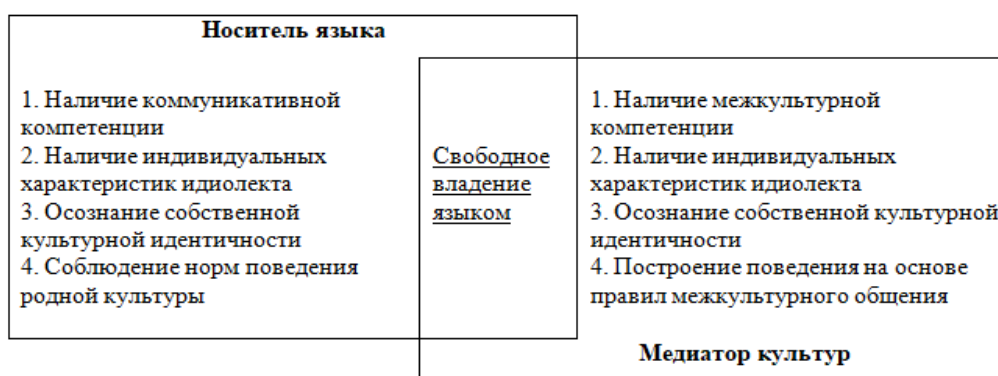


Рис. 1. Характеристики носителя языка и медиатора культур

тавляет высшую цель деятельности, стремлений; совершенное воплощение чего-нибудь» [6, с. 236].

Рассмотрим вначале понятие «идеал» в практике преподавания иностранного языка. Поскольку идеалом считается нечто совершенное, то, очевидно, здесь речь идет о конечном результате изучения иностранного языка, т. е. о владении им на профессиональном уровне. При этом под профессиональным уровнем следует понимать не использование иностранного языка как средства общения на узкоспециализированные темы в рамках какой-либо профессии, а глубокий научный подход к организации процесса межкультурного общения на иностранном языке. Как и в случае с научным осмыслением понятия «носитель языка», идеалом не может быть конкретный человек, поскольку он всегда будет иметь какие-либо недостатки, связанные с его личностными особенностями. Идеал – это то, к чему мы стремимся в своей учебной или профессиональной деятельности. Абсолютное достижение его означает полное отсутствие перспектив для самосовершенствования, что противоречит идеям педагогической системы непрерывного образования.

В своем понимании идеала в преподавании иностранного языка мы исходим из концепции медиатора культур, предложенной профессором Г. В. Елизаровой.

Именно характеристики медиатора культур наиболее полно соответствуют конечной

цели овладения иностранным языком. Она предполагает не просто сформированность иноязычной коммуникативной компетенции в полном ее объеме, но и приобретение особой межкультурной компетенции, присущей только медиатору культур и предполагающей основанную на знаниях и умениях «способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения» [2, с. 236].

Медиатор культур и носитель языка имеют, на наш взгляд, только одну общую характеристику – это свободное владение языком, предполагающее знание и соблюдение языковой нормы. Мы говорим именно о свободном владении языком согласно общеевропейской системе уровней, а не о владении языком в совершенстве, поскольку даже родной язык не может быть освоен всесторонне, точно так же, как и отражающаяся в нем объективная реальность. Например, одному человеку практически невозможно овладеть терминологией всех существующих наук (рис. 1).

Медиатор культур в отличие от носителя языка обязательно обладает межкультурной компетенцией в качестве своеобразной надстройки над составляющими коммуникативной компетенции. Кроме того, он имеет свой особый идиолект, сформированный в процессе овладения языком как иностранным, а не родным, т. е. в условиях искусственного би-



лингвизма. Общение медиатора культур с инофонами не может строиться по законам, принятым в его родной культуре, иначе восприятие ситуаций общения с позиций «наивного сознания», т. е. через призму ценностей родной культуры, неизбежно приведет к культурному шоку и «фальшивым» конфликтам на межкультурном уровне общения согласно классификации К. Боулдинга, т. е. конфликтам, возникающим из-за неправильного восприятия или непонимания и базирующимся на субъективных факторах [5, с. 45].

В то же время медиатор культур не строит свое поведение на основе принятия культурных ценностей и норм страны изучаемого языка. Он работает над созданием общего значения происходящего, следуя особым правилам сотрудничества в межкультурном общении [2, с. 219].

Если выбрать носителя языка в качестве образовательного идеала в преподавании иностранного языка, то это будет означать отказ обучающегося от своей национально-культурной идентичности [7, с. 198]. В воспитательном плане подобный подход, предполагающий принятие чужих культурных норм и ценностей взамен собственных, глубоко деструктивен. Абсолютное равнение на носителя языка в процессе овладения иностранным языком в рамках языкового образования может привести к постановке цели подготовки учащегося к ассимиляции в чужой культуре с перспективой дальнейшей эмиграции, что не может быть учебно-воспитательной целью в здоровом обществе вообще и в учебном учреждении в частности. Кроме того, особые правила межкультурного общения не предполагают превращения медиатора культур в космополита, поскольку в отличие от последнего он сохраняет свою культурную идентичность.

По определению медиатор культур должен обладать умениями осуществления сотрудничества в межкультурном общении, что предполагает наличие у него такого качества, как толерантность. Тем не менее, необходимо иметь в виду, что это качество уже не имеет

той однозначной трактовки в современном мире, как это было в самом начале XXI века.

В статье 1.4 Декларации принципов толерантности, утвержденной резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года, говорится о том, что толерантность означает «признание того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять индивидуальность» [8, с. 263]. Однако в последнее время наблюдаются тенденции под прикрытием толерантности навязывать так называемые общеевропейские ценности и американскую культуру. Понимание толерантности как абсолютной терпимости может привести к потере национального самосознания, квинтэссенции родной культуры и проникновению одной культуры в другую [4, с. 307]. Причем подобная опасность наблюдается не только на уровне межкультурного взаимодействия людей в виде навязывания своих культурных ценностей и трактовок явлений общественной и политической жизни, но и на уровне взаимодействия языковых систем, когда, например, наблюдается неоправданное увеличение англоязычных заимствований в русском языке.

В той же статье 1.4 Декларации указано, что проявление толерантности не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям, а также навязывания взглядов одного человека другому [8, с. 263]. Вполне естественно, что данное положение должно касаться и межкультурного общения как на бытовом, так и на общественном уровне. Исходя из этого, мы не склонны считать, что медиатор культур как идеал в преподавании иностранного языка должен быть ограничен выбором лишь сотрудничества как единственно возможной формы реагирования на ситуацию межкультурного общения, если речь идет о навязывании чужого образа жизни, взглядов, ценностей и норм поведения. Требования к современному языковому образованию предполагают освоение учащимися умения



не только сотрудничать с инофоном в достижении определенной цели, не ущемляя его прав и свобод, но и умение спорить, отстаивать свою точку зрения, защищать интересы своей страны и своего народа, при этом не обижая партнера по общению и не оскорбляя его чувства национального достоинства. Медиатор культур должен выступать в качестве своеобразного «просветителя», способного доходчиво и тактично объяснить культурно обусловленные особенности своего поведения. Если представитель иноязычной культуры высмеивает ценности, понятия или традиции, которые являются нерушимыми для представителей страны медиатора культур, это не значит, что последний должен одобрять подобное поведение. Например, если американский учитель ведет занятие, сидя на столе, и разрешает учащимся называть себя по первому имени, это не является приемлемым для российского учителя. В ситуациях, связанных с возникновением культурного шока, необходимо давать партнеру обратную связь о том, какие чувства испытывает представитель иной культуры, а также предоставлять предельно ясный культурологический комментарий происходящего.

Не исключается и такая ситуация, когда, несмотря на все вежливые разъяснения, инофон продолжает демонстрировать враждебность или презрительное отношение к ценностям иной культуры. В этом случае мы не видим ничего предосудительного в способности медиатора культур занимать жесткую позицию.

Подготавливая будущего медиатора культур в рамках языкового образования, мы должны понимать, что в практике межкультурного общения вполне могут возникнуть ситуации, когда ему понадобятся определенные языковые средства, а также социолингвистические и социокультурные знания, необходимые для отстаивания своего права на национально-культурную идентичность, при этом его поведение не должно основываться на наивном сознании, заставляющем человека рассматривать ситуацию межкультурного

общения исключительно через призму родной культуры. Его действия должны быть вполне осознанны и основываться на глубоких знаниях как родной, так и иноязычной культуры. Стремление всеми возможными способами избегать неприятных ситуаций в межкультурном общении не должно быть самоцелью в подготовке медиатора культур. В конечном счете, иностранный язык – это всего лишь средство общения, а любое общение может иметь не только позитивную окраску.

Возвращаясь к проблеме определения эталона в преподавании иностранного языка, отметим, что это понятие гораздо уже, чем понимание идеала. Идеал всегда труднодостижим, а эталон в нашем понимании это конкретный образец, которому мы следуем при овладении иностранным языком на конкретном этапе его изучения. Если идеал – комплексное понятие, имеющее лингвистическую, социальную и культурологическую природу, то эталон – это чисто лингводидактический термин, т.к. каждый этап овладения иностранным языком предполагает целеполагание в соответствии с определенным эталоном (образцом), который отражает конкретный уровень владения иностранным языком. Как и идеал, эталон не является конкретным человеком, а лишь совокупностью характеристик, наличие которых дает основание считать, что учащийся достиг определенного уровня владения иностранным языком.

Представим процесс овладения иностранным языком на одном из этапов его изучения, установив связь между диагностикой, целеполаганием и эталоном:

- диагностика актуального уровня владения иностранным языком;
- определение уровня обучения;
- постановка цели обучения для данного этапа обучения;
- определение характеристик эталона обучения;
- организация учебного процесса в соответствии с целями и эталоном обучения;
- диагностика приобретенного уровня владения иностранным языком;



– сравнение приобретенного уровня владения иностранным языком с эталоном.

С нашей точки зрения, не следует отождествлять эталон в преподавании иностранного языка с описанием того или иного уровня владения им по общеевропейской или какой-либо другой системе. Безусловно, существующие современные системы определения уровней владения иностранным языком основаны на коммуникативном подходе к оценке по различным видам речевой деятельности и дают определенный инструментарий, позволяющий как преподавателю, так и самому учащемуся определить эти уровни [3, с. 573]. Однако если взять, к примеру, общеевропейскую систему, то ни общее описание подуровней A1, A2, B1, B2, C1, C2, ни более подробное описание основных аспектов владения языком по видам речевой деятельности, ни оценка языкового поведения на основе отдельных аспектов коммуникативной компетенции (например, выделение диапазона, точности, беглости, взаимодействия и связности в качестве критериев оценки говорения) не отражают межкультурную составляющую языковой подготовки. То же самое можно сказать и об отечественной классификации уровней владения языком по таким критериям, как фонетика, грамматика, лексика, разговор, аудирование, чтение и письмо.

Если мы говорим о медиаторе культур, являющемся поликультурной языковой личностью, как об образовательном идеале, то наивно думать, что учащийся сможет постепенно приближаться к этому идеалу от этапа к этапу изучения иностранного языка без специальной целенаправленной работы над развитием межкультурной компетенции. Это значит, что эталон каждого этапа обучения должен содержать не только лингвистические и социолингвистические, но также и социокультурные характеристики. Таким образом, необходимо проводить занятия в ситуациях, отражающих как монокультурную, так межкультурную специфику речевого общения на каждом этапе овладения иностранным языком. Это значит, что эталон в преподавании

иностранного языка должен соответствовать не только языковой норме, но норме межкультурного общения.

Под нормой межкультурного общения мы понимаем не нормы, основанные на ценностях иноязычной культуры, т. к. неукоснительное следование им опять приводит нас к идеализации носителя языка, а межкультурные нормы ситуационно обусловленного бесконфликтного поведения.

В своей работе, посвященной развитию и формированию поликультурной личности, Ю. В. Чичерина выделяет лингвистический, когнитивный, аффективный и деятельностный уровни в ее структуре. Лингвистический уровень предполагает владение языковыми и речевыми средствами общения, когнитивный – наличие тезауруса, позволяющего сформировать образ глобальной картины мира, аффективный – психологическую готовность к межкультурному общению, деятельностный – достижение целей коммуникации посредством совершения различных речевых действий [9, с. 187]. Исходя из данной классификации, мы пришли к заключению, что в отличие от лингвистического и деятельностного уровней поликультурной языковой личности, которые последовательно формируются от этапа к этапу изучения иностранного языка на основе развития коммуникативных умений в условиях моделирования реальных ситуаций межкультурного общения, когнитивный и аффективный уровни могут развиваться с некоторым опережением. Благодаря правильно организованному воспитательному процессу (не обязательно только на учебных занятиях) даже на самых ранних этапах изучения иностранного языка и иноязычной культуры у учащегося могут быть сформированы такие качества, как эмпатия, доброжелательность в общении и толерантность к представителям других культур. Он даже может, например, иметь обширные познания о концептосфере инофона и правилах и нормах поведения в иноязычной культуре из русскоязычных источников, независимо от этапа изучения иностранного языка. Однако слабо развитые линг-



вистический и зависимый от него деятельностный уровни не дают возможности в полной мере реализовать два других более развитых уровня. В подобной ситуации человеку элементарно не хватает языковых средств для организации адекватного речевого общения.

Тем не менее, развитие стратегической компетенции как неотъемлемой составной части коммуникативной компетенции на всех этапах овладения иностранным языком позволяет решить данную проблему. Компенсация знаний лингвистического кода путем использования определенной коммуникативной стратегии дает возможность избежать не только коммуникативного сбоя, но и межкультурного конфликта. Это, прежде всего, касается выбора так называемых коммуникативных стратегий уклонения [10, с. 485] на начальных этапах овладения иностранным языком.

Если учащийся в силу своего недостаточно высокого владения иностранным языком не в состоянии вежливо объяснить инофону, что следование нормам поведения или образу мышления, принятому в его стране и культуре, неприемлемо для представителя другой культуры, то он вполне может выбрать используемый в конфликтологических практиках стиль «уход», воздержавшись как от обсуждений ситуации, так и от копирования поведения носителя языка.

На продвинутых этапах овладения иностранным языком учащийся уже имеет достаточно прочную языковую базу для того, чтобы вести полемику, развивать сотрудничество или выступать в качестве просветителя в вопросах взаимодействия культур. Он все ближе приближается к конечному результату – медиатору культур, поскольку процесс перехода от этапа к этапу обучения, предполагающий смену эталонов, должен проходить в поликультурном образовательном пространстве, т. е. комплексной среде, образованной синергетическим воздействием обучения как вида совместной осознанной деятельности учителя и обучающегося и воспи-

танием в парадигме общечеловеческих ценностей [12, с. 237].

Возвращаясь к вопросу о праве на конфликт учащегося, находящегося на продвинутом этапе изучения иностранного языка и приближающегося к идеалу медиатора культур, в межкультурном общении, рассмотрим особенности межкультурного взаимодействия на примере феномена политкорректности в американской и западноевропейской культурах.

В современном западном мире политкорректность приобрела форму абсолютной толерантности к любым меньшинствам, а также к любым формам различия между людьми (религиозным, расовым, половым и т. д.). Это образ жизни жителей в США и западной Европе, который определяет стандарты языкового и социокультурного поведения [15, с. 106]. Политкорректность накладывает табу на использование определенных слов и выражений, формы поведения и темы для публичного обсуждения, которые могут привести к возникновению вражды и ущемлению прав человека. Сама идея гуманного отношения к людям и ликвидации любых проявлений дискриминации не может вызывать ничего, кроме одобрения, тем не менее, превращение политкорректности в идеологию в западных культурах со временем привело к абсолютизации прав меньшинств и навязыванию их интересов остальным людям в нарушение тех же принципов толерантности только уже в отношении большинства. Ярким примером здесь может служить открытая пропаганда равенства на сексменьшинства через западный кинематограф и средства массовой информации. Кроме того, политкорректность как неотъемлемая часть западного образа жизни и мышления стала навязываться другим странам и культурам в рамках процесса глобализации.

Если говорить о соблюдении медиатором культур правил политкорректности на языковом уровне, т. е. о следовании принципу языкового такта и стремлении найти способы языкового выражения взамен задеваю-



щих чувства и достоинства индивидуума, а также ущемляющих его человеческие права [11, с. 48], то необходимость подобной подготовки в системе языкового образования не вызывает сомнений, т. к. сам процесс обучения иностранному языку имеет воспитательный характер. Однако мы считаем, что медиатор культур как воплощение идеала в преподавании иностранного языка имеет право на конфликт на более высоком уровне межкультурного взаимодействия, когда лицо, овладевшее иностранным языком, сталкивается с проблемой следования какой-либо навязываемой ему идеологии, будь то политкорректность, ущемляющая его чувство национального достоинства, чуждые его стране и культуре взгляды на исторические события, оправдание доминирования чужого образа жизни или какая бы то ни было другая идеология. Безусловно, в процессе отстаивания права на собственную точку зрения, а также принадлежности к родной культуре медиатор культур обязан вести себя достойно, осознавая тот факт, что по его поведению инофоны будут судить обо всех представителях его культуры и создавать соответствующие культурные стереотипы. На уровне языковой подготовки это означает умение распознавать недружелюбные речеповеденческие акты и одновременно воздерживаться от подобного поведения, не опускаясь до уровня носителя языка.

Обобщая все вышеизложенное, мы пришли к следующим выводам:

1. Понятия «эталон» и «идеал» в преподавании иностранного языка нетождественны. Эталон представляет собой образец овладения иностранным языком на конкретном этапе его изучения. Идеал является совокупностью характеристик, отражающих высшую цель овладения иностранным языком.

2. Культурно-обусловленный подход к обучению иностранным языкам предполагает отход от ограниченности общих характеристик уровней владения иностранным языком по общепринятым шкалам при постановке целей обучения на каждом его этапе и ве-

дение понятия «эталон», структура которого включает в себя не только эти характеристики, но и межкультурные составляющие иноязычной коммуникативной компетенции.

3. Понятие «носитель языка» в методике обучения иностранным языкам не должно соответствовать обыденному представлению об инофоне. Это научное понятие, представляющее собой абстрактную совокупность характеристик, включающих в себя воспитание и общую образованность, приобретенные в родной культуре, соблюдение языковой нормы и соответствие речеповеденческих актов культурным нормам родной страны.

4. На современном этапе развития языкового образования носитель языка не может являться эталоном в преподавании иностранного языка, поскольку лишает обучающегося его культурно-национальной идентичности, а сам процесс изучения иностранного языка – его воспитательной функции.

5. Медиатор культур как посредник между собственной культурой и культурой инофона вполне справедливо может претендовать на роль образовательного идеала в преподавании иностранных языков, однако в сложившейся международной обстановке его толерантность не может быть возведена в абсолют. Ему необходимо предоставить право на использование цивилизованной формы конфликтного взаимодействия с иноязычным партнером в случае скрытого или явного проявления неуважения со стороны последнего к его стране и культуре или нарушения его международных прав и свобод.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена решению одной из ключевых проблем целеполагания в преподавании иностранных языков в свете модернизации языкового образования. Разграничены понятия эталона и идеала в учебно-воспитательном процессе. Позиционируется культурно-обусловленный подход к пониманию понятия «эталон» в языковом образовании. Описываются характеристики носителя языка и приводятся аргументы в пользу отказа от равнения на него в качестве образовательного



идеала. Раскрываются особенности медиатора культур и обосновывается целесообразность принятия его в качестве идеала и конечной цели профессионального языкового образования.

Ключевые слова: эталон в преподавании иностранных языков, образовательный идеал, овладение иностранным языком, носитель языка, медиатор культур.

SUMMARY

The article is devoted to solving one of the key problems of goal-setting in teaching foreign languages in the light of the modernization of language education. The concepts of a standard and an ideal in the educational process are distinguished. A culturally determined approach to understanding the concept of a standard in language education is determined. The characteristics of a native speaker are described and arguments are given in favor of refusing to regard him as an educational ideal. The features of the mediator of cultures are revealed and the expediency of accepting it as the ideal and the ultimate goal of professional language education is substantiated.

Key words: standard in teaching foreign languages, educational ideal, mastering a foreign language, native speaker, mediator of cultures.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гудкова Е. Ф. Носитель языка как эталон в преподавании иностранного языка // НАУКА ЮУРГУ: материалы 67-й научной конференции. – Челябинск: Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), 2015. – С. 1764–1767.
2. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб: КАРО, 2005. – 352 с.
3. Жижина А. Е. Отечественные и зарубежные классификации уровней владения иностранным языком // Научные труды Калужского государственного университета К. Э. Циолковского. Серия: Гуманитарные науки. – Калуга: Издательство КГУ им. К. Э. Циолковского, 2018. – С. 573–576.
4. Концева С. Д. Особенности преподавания курса «Межкультурная коммуникация» студентам языкового вуза // Научные труды Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского. Серия: Гуманитарные науки. – Калуга: Издательство КГУ им. К. Э. Циолковского, 2016. – С. 304–308.
5. Леонов Н. И. Конфликтология: учебное пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 232 с.
6. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1998. – 944 с.
7. Попович Э. В. Национально-культурная идентичность как теоретическая проблема // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – № 49. – С. 193–199.
8. Риэрдон Бетти Э. Толерантность – дорога к миру. – М.: Издательство «Бонфи», 2001. – 304 с.
9. Чичерина Ю. В. Формирование и развитие поликультурной личности как цель обучения иностранным языкам // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. – 2016. – № 33. – С. 185–191.
10. Тимофеева Т. И. Стратегическая компетенция в контексте коммуникативной деятельности студентов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 60. – С. 482–485.
11. Левченко Г. П. Политкорректность в межкультурной коммуникации // Лингвистика и межкультурная коммуникация: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции. – Курган: Курганский государственный университет, 2010. – С. 48–52.
12. Курсевич Д. В., Манджиев А. А. Преподаватель иностранного языка как медиатор культур // Фундаментальные проблемы радиоэлектронного приборостроения. – М.: Московский технологический университет (МИРЭА), 2015. – Т. 15. – № 1. – С. 236238.



13. Литвишко О. М., Черноусова Ю. А. Лингвокультурная медиация как компонент глокального подхода в обучении профессионально-ориентированному английскому языку (на примере направлений подготовки 38.03.02, 38.04.02 «Менеджмент», 40.03.01, 40.04.01 «Юриспруденция»)// Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – № 2. – С. 139–143.

14. Хайрова С. Р. Медиация в межкультурном пространстве цивилизации// Homo loquens (вопросы лингвистики и транслятологии): сборник статей. – Волгоград: Волгоградский государственный университет, 2009. – С. 22–29.

15. Цатуриян М. М., Цатуриян М. А. Феномен политкорректности в английском языке// Междисциплинарные аспекты лингвистических исследований: сборник научных трудов. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2018. – С. 103–108.



V. N. Kartashova, V. I. Oborotova

УДК 373

FORMATION OF SCHOOLCHILDREN'S MEDIA COMPETENCE IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

The pendulum of the modern world development has recently swung to informatization, computerization, and digitalization of all spheres of public life, in particular of education. The core element of Russian educational system is repre-

sented by school which provides individuals with knowledge necessary for integrating into society. Under competency-based approach school leavers are expected to possess core competencies (communicative, information, research, legal, intercultural etc.). Due to the fact, that the media is a vital part of the modern information society, it is obvious that media literacy and media competence must become a compulsory element of general school children training as well.

Today media education has become one of the most promising areas in pedagogy that meets the modern social order of society. Media education is aimed at teaching the laws of mass communication and the basics of media theory, educating and developing a person by means of the media, which can result in the formation of a healthy media perception, the development of critical thinking and media creativity (A. V. Fedorov, A. V. Sharikov).

Particular attention in Russia to the media safety of students is paid. In Federal Law No. 436-FZ of December 29, 2010.

“On the protection of children from information harmful to their health and development emphasizes the need to protect children from information that encourages illegal, cruel and immoral actions, physical and psychological violence” (Article 3) [12]. “The concept of information security of children” dated December 2, 2015 No. 2471-r aims to “ensure the harmonious development of the younger generation, while minimizing all the negative factors associated with the formation of a hyper-information society” [4, p. 3].

Let us give a brief analysis of the experience of foreign and domestic specialists in the history, theory and methodology of media education.

The modern British system of media education is based on the theory of “Critical Autonomy” by L. Masterman. L. Masterman puts at the forefront the critical thinking of students, which can be formed by creating their own media products, as well as through the study of conceptual concepts of media theory, such as “denotation”, “connotation”, “sign”, “code”, “non-verbal communication”, “genre”, “realism”, “naturalism”, “myth”, “ideology”, “rhetoric”, “discourse”,



“media perception”, “subjectivity” [7, p. 154]. L. Masterman’s media education model implies both an integrated and an autonomous form of media education, the purpose of which is “to teach the audience to understand how media rethinks/represents reality, to “decode”, critically analyze media texts, navigate the informational/ideological flow of modern society” [14, p. 118].

In France in the first half of the XX century the pedagogical system of S. Frenet “New School” was born. Their main means of training and education was the “school printing house”, within which students created and published “free texts” – essays about family, friends, their own impressions and observations, which contributed to the development of creative skills, as well as the ability to self-reflection and self-expression [17, p. 68-69]. Since France is the birthplace of cinematography, film education as a type of audiovisual media education also developed on its territory. Today in France there are many media education centers whose activities are focused on the development and cooperation in the field of media and film education. One such center is CLEMI (Le center de liaison de l’enseignement et des médias d’information), which has its own media library and special courses for media educators. The organization was created on the initiative of J. Gonnet in 1983 with the support of the French Ministry of National Education with the aim of professional training of media educators and increasing media literacy of the population [18]. CLEMI also cooperates in the field of media education both in France (“Active young viewer” (JTA: Jeune tele-spectateur actif), Youth Press Association (APIJ: Association presse information jeunesse)), and abroad [17].

In the USA since the 1960s “Media education has come a long way: from the first experiments with media sources in schools, the rise and fall of “screen education”, the TV Criticism movement, the creation of regional projects and media literacy centers, the organization of courses for teachers, conferences, to the creation of a national association for media literacy (Alliance for a Media Literate America) and the recognition of media education as a necessary component of the school curriculum” [6, p. 55]. Despite the attempt

of F. Lewis and D. Thompson in 1933 to formulate a common media education model for schools, at present there is still no clearly defined theoretical media education paradigm in the United States. However, many American media educators agree on the following:

- 1) all media texts are constructions;
- 2) media texts are a representation of the world;
- 3) media have economic and political meaning and goals;
- 4) each type of media has its own language features and patterns;
- 5) the interpretation of the media text depends on the characteristics of the audience [9].

In Russia Yu. N. Usov, O. A. Baranov, I. S. Levshina, L. S. Zaznobina, A. V. Fedorov, A. V. Sharikov, N. B. Kirillova and other specialists in the field of media pedagogy paid attention to the problem of media education. Yu. N. Usov focused on the formation of “ideas about the author’s worldview” and the role of dialogue in the perception of screen works. Developing the ideas of the “Dialogue of Cultures” by V. S. Bibler and M. M. Bakhtin he also outlined the need for the formation of an aesthetic culture (as opposed to foreign models) and the preservation of the national identity of pupils, including through audiovisual means [8, p. 123]. Russian teachers paid special attention to whether it would be more effective to carry out media education within the framework of extracurricular activities – circle and club (I. S. Levshina, S. N. Penzin) or lesson activities (L. S. Zaznobina, S. I. Gudilina).

Having synthesized the experience on media education in Russia and abroad (C. Freinet, L. Masterman) we now have the system of media education that is characterized by: interrelation of learning theory and practice of media with process of aesthetic education; development of proper media perception, ethical and self-awareness, critical thinking; media literacy as one of the results of media education; coexistence of integrative, optional and special approaches to media education; stimulating the creativity and evolving artistic skills for creating one’s own media products; focusing on personal development of a child [14, p. 150; 16, p. 241].



The most common definition of media education in Russia was given by A. V. Fyodorov who defined it as “the process of education and upbringing of a person through and on the material of media aimed at building a culture of interaction with the media, developing creativity and communication abilities, critical thinking, skills of interpretation, analysis and evaluation of media text, teaching different forms of self-expression through media techniques” [13, p. 39]. Media competence as one of the central ideas of media education is viewed as “multidimensional notion allowing to renovate the traditional understanding of abilities to comprehend, interpret and create the printed texts in terms of new means of communication” by I. A. Tsaturova and K. A. Avestisova [15, p. 107].

The FSES of Basic General Education does not give a clear definition of media competence, but it stresses the need to develop in school children “aesthetic consciousness through the acquiring artistic heritage of the peoples of Russia and the world, creative skills of the aesthetic nature”, the ability to “consciously use verbal means in accordance with the communication task to express their feelings, thoughts and needs”, critical thinking and healthy perception of the world [11, p. 5-7]. To form the personality of a media literate student who is capable of critical analysis and creative activity the teacher needs to establish conditions under which the media educational approach is effectively implemented. S. I. Gudilina and T. Y. Lomakina consider that the environmental demands favorable for the formation of students’ media competence are the following:

- 1) availability of media education environment;
- 2) students’ knowledge of basic academic subjects;
- 3) correlation of media education and learning goals;
- 4) designing learning activities with media texts;
- 5) organization of individual and group creative activities;
- 6) consistency;
- 7) moral and ethical education, the development of critical thinking [2, p. 19].

One of the most effective ways to develop media competence is the integration of media education technologies into the process of teaching individual subjects. The following methods can be applied at different stages of the lesson:

- 1) according to the sources of the acquired knowledge: verbal, visual, practical;
- 2) according to the level of cognitive activity: explanatory-illustrative, reproductive, problem, research;
- 3) according to the engagement and level of students’ activity: passive, active, interactive [5, p. 82].

Working with authentic media texts is one of the main methods of formation of media competence in a foreign language class. According to F.G. Fatkullina and R.R. Khabirov media text is “a text of any media type and genre, which allows verbal communication in the field of mass communications to be carried out”. The peculiarity of this text lies also in the fact that it “integrates various semiotic codes (verbal, non-verbal) into a single communicative unit” [10, p. 1184]. In terms of studying foreign languages, it is possible to combine various active, interactive, project, game-based and group methods with working on a media text (an article from a magazine, newspaper, podcast, radio and television broadcast). The pedagogical value of such training lies in the authentic nature of the studied material and the relevance of the lexical items and grammatical constructions used in the media text, as well as the cultural element of the content which allows students to explore the culture of the country of the target language. It also contributes to the development of a harmonious, capable of communication and critical thinking, fully functioning person. When working with a media text a teacher can follow the stages of working on a regular text proposed by E. N. Solovova: 1) pre-text stage; 2) text stage; 3) post-text stage [1, p. 131]. V. N. Kartashova notes that when organizing training in traditions of media education, it is necessary to adhere to the principles of:

- 1) coherence with the objectives, content, methodological and didactic norms of teaching a particular subject;



- 2) moderation and forethought;
- 3) taking into account the existing media experience of students;
- 4) involvement of students;
- 5) combination of digital and traditional media [3, p. 432].

In conclusion, media pedagogy is not a new phenomenon though its major development was in the early sixties when TV broadcasting gained its momentum. As the media has made formidable strides in its development (from newspapers and radio towards TV broadcasting and the Internet) it is now obvious that modern teachers and educationists must turn their attention to media studies for one more time.

In conclusion, one can emphasize that there exists a strong need to integrate media education into general training process and to strive to build the educational environment appropriate for media competence formation which at the current stage is associated with media interaction, communication, creativity, aesthetic consciousness, critical thinking and healthy perception of the information space. One of the ways to foster a media literate person is to integrate media education techniques into the process of teaching particular subjects. Among the most effective means of teaching one can mention different forms of working on media text implying combination of active, interactive, project, group and game-based teaching methods.

SUMMARY

The article reveals the features of media education as one of the most promising areas in pedagogy at the present stage. The author gives a definition of media education, a brief analysis of the experience of foreign and domestic experts in the history, theory and methodology of media education. The possibility of forming media competence as a result of the educational process by means of school subjects, namely through means of foreign language, is considered. The methods and techniques that can be applied by the teacher in foreign language lessons to achieve the desired level of media competence of schoolchildren are determined.

Key words: media education, media competence, media text, method, foreign language.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются особенности медиаобразования как одного из наиболее перспективных направлений в педагогике на современном этапе. Автором дано определение медиаобразования, проведен краткий анализ опыта зарубежных и отечественных специалистов по истории, теории и методике медиаобразования. Рассматривается возможность формирования медиакомпетентности как результата образовательного процесса средствами школьных предметов, а именно средствами иностранного языка. Определяются методы и приемы, которые могут быть применены учителем на уроках иностранного языка для достижения желаемого уровня медиакомпетентности школьников.

Ключевые слова: медиаобразование, медиакомпетентность, медиатекст, метод, иностранный язык.

REFERENCES

1. Grinchenko N. A., Merkulov E. N. Review Lectures on the Theory and Methodology of Teaching a Foreign Language. – Yelets: YSU them. I. A. Bunina, 2019. – 251 p.
2. Gudilina S. I., Lomakin T. Yu. Media Education in the System of Educational Standards [Electronic resource] // Media. Information. Communication. – 2017. – No. 23. – P. 14–20. – URL: <http://mic.org.ru/vyp/2017/mediaobrazovanie-v-sisteme-obrazovatelnykh-standartov/> (accessed: 02.01.2022).
3. Kartashova V. N. Media Means in the Preparation of a Future Foreign Language Teacher for Professional Activity in Modern Conditions // Development of Personality in the Context of Digitalization of Education: From Primary to Higher Education: Proceedings of the All-Russian Scientific Conference with International Participation, Timed to Coincide with the 45th Anniversary of the Training of Teachers for Elementary Schools at YSU. I. A. Bunin. – Yelets: YSU them. I. A. Bunin, 2020. – p. 431–434.
4. The Concept of Information Security of Children [Electronic resource]: Approved: De-



- cree of the Government of the Russian Federation of December 2, 2015 No. 2471-r. – URL: <http://static.government.ru/media/files/mPbAMyJ29uSPHL3p20168GA6hv3CtBxD.pdf> (accessed: 22.01.2022).
5. Koryukina Yu. Formation of Media Competence in Students in the Learning Process // Values of modern education. Materials of the X Youth Pedagogical Forum. – Shadrinsk: Publishing House of the Shadrinsk State. Pedagogical Institute, 2013. – p. 82–88.
6. Levitskaya A. A. Modern Trends in the Development of Media Education in the USA [Electronic resource] // School Technologies. – 2010. – No. 6. – p. 54–59. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-razvitiya-mediaobrazovaniya-v-ssha> (accessed: 02.01.2022).
7. Mikhaleva G. V. The Theory of “Critical Autonomy” by L. Masterman is the Basis of Modern Media Education in the UK // Problems of Modern Science and Education. – 2013. – No. 3 (17). – p. 152–157.
8. Salny R. V. The Concept of Yu. N. Usov and the Problem of Media Perception [Electronic resource] // Media Education. – 2007. – No. 2. – p. 122–124. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepsiya-yu-n-usova-i-problema-mediavospriyatiya> (accessed: 02.01.2022).
9. Serdyukov R. V. Media Education in the USA in the 21st Century [Electronic resource] // Pedagogy of art. – 2011. – No. 2. – URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/mediaobrazovanie-v-ssha-v-xxi-veke> (accessed: 15.01.2022).
10. Fatkullina F. G., Khabirov R. R. Media Text in Modern Communicative Space // Modern Problems of Science and Education. – 2015. – No. 1-1. – p. 1184.
11. Federal State Educational Standard for Basic General Education (Approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 17, 2010 No. 1897) [Electronic resource] // Federal State Educational Standards. – URL: <https://fgos.ru/> (accessed: 02.01.2022).
12. Federal Law “On the Protection of Children from Information Harmful to Their Health and Development” No. 436-FZ dated December 29, 2010 (last edition). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/ (accessed: 20.01.2022).
13. Fedorov A. V. Media Education: History, Theory and Methodology: monograph. – Rostov-on-Don: TsVVR, 2001. – 708 p.
14. Fedorov A. V., Novikova A. A. Basic Theoretical Concepts of Media Education [Electronic resource] // Vestnik Ross. gum. scientific fund. – 2002. – No. 1. – p. 149–158. – URL: https://www.researchgate.net/publication/325398473_Osnovnye_teoreticheskie_koncepcii_mediaobrazovaniya (accessed: 21.01.2022).
15. Tsaturova I. A., Avetisova K. A. Research and Implementation of Information Communication Technologies in the Educational Process of Training Linguists-Translators // Language and Culture. – 2008. – No. 1. – p. 105–109.
16. Chelysheva I. V. Historical and Pedagogical Analysis of Approaches to Russian Media Pedagogy: Transformational Processes and Development Prospects [Electronic resource] // Media Sphere and Media Education: The Specifics of Interaction in the Modern Socio-Cultural Space: A Collection of Articles. – Mogilev: Mogilev Institute of the Ministry of Internal Affairs, 2017. – p. 237–243. – URL: https://elib.institutemvd.by/bitstream/MVD_NAM/953/1/237.pdf (accessed: 03.01.2022).
17. Yurchenko O. P. Media Education in France: A Historical Aspect [Electronic resource] // Innovations in Education. – 2011. – No. 8. – p. 67–78.
18. Accueil – CLEMI [Electronic resource]. – URL: <https://www.cleml.fr/> (accessed: 07.01.22).





Ком Т. А.

УДК 82-93:796

**ЛИТЕРАТУРНО-
ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ
ПРОИЗВЕДЕНИЯ
О ФИЗИЧЕСКОМ
ВОСПИТАНИИ КАК СРЕДСТВО
РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ
И СПОРТУ**

Воспитание физически развитого ребенка – жизненно важная и основная задача педагогов и родителей. Сегодня педагоги отмечают у некоторых детей дошкольного и младшего школьного возраста отсутствие интереса к занятиям физической культурой и спортом. В связи с этим педагогическая и родительская общественность находится в поиске эффективных мер по привлечению внимания подрастающего поколения к физической культуре. К таким формам работы можно отнести чтение художественных произведений о физкультуре и спорте как на занятиях в образовательных организациях, так и в семейном кругу.

В рамках статьи поставлена цель рассмотреть жанровое многообразие литературных произведений со спортивной тематикой, рекомендованных для детского круга чтения, для развития интереса дошкольников к занятиям физкультурой и спортом.

Литература оказывает существенное влияние на интеллектуальное становление ребенка, на формирование его взглядов и мировоззрение в целом. Уже на протяжении десятилетий практикующие педагоги настаивают на необходимости чтения для развития речевых навыков детей так же, как и для формирования их мыслительных способностей.

Знакомство с малыми литературными жанрами призвано заложить основы для дальнейшего обращения к произведениям русской и родной литературы. Вспомним К. Д. Ушинского, который в свое время уже утверждал, что ребенок развивается в процессе приобщения к лучшим формам родного языка, которые содержатся в произведениях фольклора и литературы. В основной круг чтения дошкольников, по мнению педагога, должны входить поэтические песенки, потешки, загадки, сказки, пословицы и поговорки, которые знакомят ребенка с живой народной речью [2, с. 112].

Сначала семейное чтение, а затем и самостоятельное чтение художественных произведений облегчает знакомство ребят с окружающим миром, развивает их воображение, ребенок получает прекрасные образцы русского литературного языка [1].

Следует отметить, что жанровость и тематика художественных произведений для детей разнообразна. Но остановимся на художественных произведениях, где основная тема – спорт, физическая культура, т.к. уверены, что художественное слово может служить и средством формирования мотивации к занятиям физической культурой и спортом старших дошкольников и младших школьников.

Знакомить детей с художественной литературой, где сюжет посвящен спортивным состязаниям, занятие увлекательное как для юных читателей, так и для их родителей и педагогов. Благодаря художественной выразительности текстов, дошкольники и младшие школьники могут открыть новые грани того или иного вида спорта, подмеченные автором и, убеждены, попытаются понять сущность и притягательность различных видов спорта для людей, которые его выбрали.

Сегодня педагоги и родители отмечают отсутствие у некоторых детей интереса к занятиям физическими упражнениями и спортом. Дети, без энтузиазма выполняющие физические упражнения, не проявляют интерес к подвижным играм и со сверстниками. К сожалению, как отмечают их родители, большую часть времени ребята проводят с гаджетами в



руках, а не на спортивной площадке. Не секрет, что многие родители сами придерживаются мнения, что детский досуг организовать гораздо проще, если включить ребенку компьютер или телевизор.

Таким образом, поиск эффективных мер, направленных на привлечение детей к занятиям физической культурой приобретает первостепенное значение. Очевидна и значимость новых подходов в организации физкультурно-оздоровительной работы в дошкольной образовательной организации и школе. Как известно, развитие личности происходит не только в результате обучения, важны и примеры, демонстрирующие образцы поведения других людей в ситуациях, похожих на ту, в которой пребывает воспитанник.

Воспитание книгой детей дошкольного и младшего школьного возраста совершается через подражание. Ребенок стремится быть лучше и, воспринимая на слух произведение или читая его самостоятельно, как правило, сосредотачивается на положительных персонажах, стремится быть на них похожим, действовать по образцу любимых героев, брать с них пример. Предполагаем, что, читая художественную литературу о спорте, дети могут испытывать желание стать такими же, как и герои прочитанных книг. Как результат, у юного читателя повысится мотивация к занятиям физической культурой, сформируется положительное отношение к занятиям спортом и здоровому образу жизни. Сегодня педагогам необходимо продумать, как повысить эмоциональный фон во время занятий по физической культуре, а также режимных моментов, связанных с формированием культурно-гигиенических навыков. Очевидно, что эту проблему можно решить благодаря воспроизведению малых фольклорных форм и небольших стихотворений во время занятий физической культурой и в процессе повседневной деятельности. Чтение наизусть может сопровождать физическую активность ребят – зарядка, разминка, соревнования, а также организуемые воспитателями гигиенические процедуры.

Предполагаем, что широкое использование художественного слова возможно в процессе

занятий по физической культуре как для старших дошкольников, так и младших школьников, в режимных моментах дошкольных образовательных организациях, в ходе уроков в начальной школе и во время внеклассной работы.

К произведениям физкультурно-спортивной тематики следует отнести следующие малые фольклорные формы:

– поговорки и пословицы («В здоровом теле – здоровый дух», «И смекалка нужна, и закалка важна», «Кто ловко бьет по мячу, тому все по плечу», «Крепок телом – богат и делом» и др.);

– загадки («Есть лужайка в нашей школе, а на ней козлы и кони. Кувыркаемся мы тут Ровно сорок пять минут. В школе – кони и лужайка?! Что за чудо, угадай-ка! (спортзал)»; «Деревянные кони по снегу скачут, А в снег не проваливаются (лыжи)»; «Не похож я на коня, Хоть седло есть у меня. Спицы есть. Они, признаться, Для вязанья не годятся. Не будильник, не трамвай, Но звонить умею, знай! (велосипед)»; «На квадратиках доски Короли свели полки. Нет для боя у полков Ни патронов, ни штыков (шахматы)»;

– скороговорки («Эй, Андрей, ты не робей! Гол скорее ты забей!»; «По двору-подворью в добром здоровье!»; «Наш шахматист вашего шахматиста перешахматит, перевышахматит»);

– считалки («Начинаем счёт: раз, два, Влево, вправо голова. Три, четыре после пять, Станем плечи разминать. Ну а вот уже и шесть, Наклониться, встать, присесть. Две подружки семь и восемь, Передышки мы не просим. Рассчитались по порядку! Все, закончили зарядку. Если кажется, что мало, Начинайте всё с начала!»);

– кричалки-считалки («Мы идем на стадион! Класс наш будет – чемпион! Кто задору, солнцу рад? Эй, спортсмены, стройся в ряд! – А команды есть? – Есть! – Капитаны здесь? – Здесь! – Победим в соревнованиях, отстоим мы класса честь!»).

Малые фольклорные формы, посвященные физической активности, используются при



проведении занятий в образовательных организациях разных уровней и играют немаловажную роль в сохранении и укреплении физического и психического здоровья детей, развитии их речевых и мыслительных способностей, учат управлять своим телом, помогают поверить в свои силы.

Стихотворные формы («Утром для порядка делаем зарядку, Чтоб окрепли руки, чтоб окрепла грудь. Наши упражнения – ловкие движения. Сильным и здоровым человеком будь!»); «Мы зарядкой заниматься Начинаем по утрам, Чтобы реже обращаться За советом к докторам») напоминают детям о пользе зарядки для здоровья, помогут воспитателю организовать детей на утреннюю зарядку. Легко запоминающиеся стихотворные строки помогут детям во время зарядки сконцентрировать свое внимание на упражнении, поднимут им настроение, прибавят сил на весь день, будут способствовать развитию памяти и обогатят словарный запас детей.

В завершении зарядки воспитатель может задать несколько вопросов своим воспитанникам для того, чтобы еще раз обратить их внимание на пользу физических упражнений. Так, педагог может спросить воспитанников: «Здоровье в порядке?..», на что они отвечают хором: «Спасибо зарядке!»

С помощью художественного слова педагог может разучить с младшими школьниками правила поведения в спортивном зале, закрепив в детской памяти правила безопасного поведения и соблюдения санитарно-гигиенических норм: «В зал один – не заходите, Педагога подождите. Физкультурой заниматься – Надо в форму одеваться. А в одежде повседневной Заниматься даже вредно! Чтобы ножки закалять, Надо детям обувь снять. Педагога слушайте внимательно И все получится обязательно».

Во время выполнения физических упражнений на свежем воздухе педагог закрепляет правила подвижных игр, технику упражнений, используя фольклорные и литературные строки.

Традиционно при организации образовательной деятельности воспитатели всех воз-

растных групп используют рифмованные динамические паузы, пальчиковые игры, а педагоги начальной школы – физкультминутки, в том числе и на спортивную тематику, которые снимают напряжение, помогают переключиться с одного вида деятельности на другой. Такова, например, пальчиковая гимнастика «Физкультурник», цель которой состоит в том, чтобы развивать ловкость движений рук: «Физкультурник на дорожке Тренирует свои ножки. Высоко их поднимает, Бодро, весело шагает. Руки в стороны развел И тихонечко пошел. Руки вниз, затем вперед, Прыгнул, сделал поворот. Физкультурой заниматься Любит маленький народ».

Или физкультминутка «Конькобежный спорт», которая не только поможет детям снять напряжение и отдохнуть от умственной деятельности, но и предоставит возможность почувствовать себя олимпийскими спортсменами: «На коньках стоять умеем, И на ноги их оденем, Приготовимся – Вперед! Совершаем мы полет. Плавно ноги мы разводим, Быстро двигаемся, сводим, Руки тоже за ногами Быстро двигаются сами. Мы на льду быстрее всех, Впереди нас ждет успех!!!».

Еще одним направлением работы может служить чтение произведений художественной литературы о физической культуре и спорте. Цель такого чтения заключается в том, чтобы через примеры поведения героев книг повысить мотивацию старших дошкольников и младших школьников к занятиям физкультурой и спортом, здоровому образу жизни. Например, милый, неуклюжий, косолапый Мишка-Топтыжка из одноименной сказки Б. Заходера. Звери дразнили главного героя произведения за неповоротливость, а папа-медведь научил малыша волшебному заклинанию, которое помогало стать сильным и ловким. Заклинание обязательно следовало произносить после выполнения утренней гимнастики. Мишка-Топтыжка был упорный, очень хотел быть ловким, сильным и постепенно стал именно таким – потому что старался. Прослушивание сказки или самостоятельное чтение позволит ребятам сделать вывод о том, что даже самый слабый, если захочет, то при ре-



гулярных занятиях физкультурой и спортом сможет стать достаточно сильным и ловким.

Рекомендуем следующие книги:

– «Спортивные сказки» Т. А. Шорыгиной, благодаря которой дети узнают об Олимпийских играх, летних и зимних видах спорта. В книге содержатся поучительные истории, а герои сказок, проявляя силу воли, подают положительный пример юным читателям;

– «Румяные щёки» С. Прокофьевой и Г. Сапира. Книга пробуждает в ребенке интерес к физкультуре и спортивным играм. Весёлые стихи, забавные сказки, рассказы, загадки и считалки придают книге игровую, увлекательную форму. Вместе с тем книга имеет серьезное методическое значение: педагоги и родители узнают, как правильно построить день ребёнка, как постепенно закалить его и приобщить к спорту, доступному его возрасту.

Герои книги умны и активны: яркий и веселый Чижик-пыжик расскажет про игры и развлечения; серьезный Гантелькин научит быть сильными и ловкими; доктор Градускик проследит, чтобы все занятия принесли максимальное количество пользы.

– «Восемь голубых дорожек» С. Могилевской, где главные герои – восемь друзей младшего школьного возраста, восемь голубых дорожек бассейна, где ребята учатся плаванию: «Восемь, восемь, восемь Голубых дорожек. Восемь, восемь Голубых путей. Здесь брызги и смех, Радость для всех, И восемь верных друзей...». На страницах книги главных героев ждёт множество приключений и даже испытаний, причём не только в бассейне, но и в школе, и в повседневной жизни. Это книга о том, что достижения получаются, когда трудишься.

Таким образом, художественные и фольклорные произведения о физическом воспитании служат средством развития интереса детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста к физической культуре и спорту, мотивируют детей заниматься физкультурой, показывают пример того, что следует быть здоровыми, сильными и активными.

АННОТАЦИЯ

Статья знакомит с литературно-художественными произведениями о физическом

воспитании, которые вполне могут служить средством развития интереса детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста к физической культуре и спорту, здоровому образу жизни.

Ключевые слова: дети дошкольного и младшего школьного возраста, художественные произведения, физкультура, спорт.

SUMMARY

The article introduces novels about physical education, which may well serve as a means of developing the interest of children of senior preschool and primary school age in physical culture and sports, a healthy lifestyle.

Keywords: children of preschool and primary school age, novels, physical education, sports.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева М. М. Методика работы с художественной литературой в детском саду. – М., 2000. – 145 с.

2. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 2 / Ред. М. И. Кондаков. – М.: Педагогика, 1988. – 492 с.





**А. Г. Маджуга, Н. А. Котелевцев,
А. В. Рыбаков**

УДК 614.8(075.8)

БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК КОМПЛЕКСНЫЙ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ФЕНОМЕН: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ

В настоящее время человечество находится в условиях, когда окружающая среда перенасыщена множеством угроз. Спектр таких угроз представлен не только физическими опасностями (которые могут нанести урон жизни и здоровью индивида), но и психологическими, социальными, информационными и экономическими. При этом сама дефиниция опасности может быть представлена как на микроуровне (индивидуальные угрозы), так и макроуровне – спектр угроз для группы, населения, страны, нации.

Следует отметить, что в настоящее время психология безопасности имеет характер не только междисциплинарного, но и наддисциплинарного характера. Междисциплинарность этого феномена в данном случае находит свое отражение в том, что включенная в состав многих областей научного знания дефиниция безопасности не только определяет их конечное содержание, но и выступает агрегатором всего разнообразия особенностей развития и функционирования. Такая особенность определяется тем, что имеющиеся теоретические и практические подходы к изучению безопасности были сформированы и продолжают формироваться на стыке разнообразных наук. Безопасность в данном случае выступает объединяющим звеном, так как является неотъемлемой частью экономических, педагогических, психологических и социально-экономических систем. В контексте наддисциплинарного по-

нимания безопасность выступает в качестве основы общей экономической, социальной, политической и психологической стабильности в мире.

Цель исследования: на основе ретроспективного анализа уточнить дефиницию «безопасность жизнедеятельности», выявить подходы, существующие в отечественных и зарубежных исследованиях к ее пониманию, определить структуру безопасности жизнедеятельности и доказать, что она является комплексным междисциплинарным феноменом.

В рамках зарубежных представлений общее понимание безопасности соотносится с историческими концептами, в которых существование человека и создание безопасной среды опосредуется наличием определенной степени свободы. Так, по мнению Д. Рузвельта, в основе безопасного существования человека лежат представления о четырех типах свободы, интересны идеи Э. Фрома об общем понимании свободы человека [4]. Суть данных представлений заключается в том, что общее безопасное существование человеческого общества определяется степенью его свобод от страха (определяемого насилием, экономическим неблагополучием, конфликтов разного плана и масштаба, общей несправедливостью и т. д.) и степенью свобод от нужды (экономической, социальной и т. д.).

С ретроспективной точки зрения, безопасность жизнедеятельности понимается разными авторами с учетом той парадигмы, в которой они осуществляли свою научно-исследовательскую деятельность. Так, в работах Р. Лазаруса, безопасность личности рассматривается как способность человека на психологическом уровне использовать модель копинг-стратегии в условиях возникающего психологического неблагополучия, в то же время в работах З. Фрейда механизмы обеспечения психологической безопасности жизнедеятельности личности связаны с умением организма адекватно выбирать стратегию внутреннего защитного паттерна поведения, который позволяет снять имеющееся неудов-



летворение и реализовать достижение внутренней потребностной составляющей поведения [7; 18]. Я. Чонг М. Чоуб, Вей-Т. Ченц при изучении риска возникновения депрессивных состояний установили, что в основе такого небезопасного поведения личности лежат процессы усвоения неблагоприятных стратегий и паттернов реализации своей активности [19]. Безопасность личности как умение использовать в своем поведении здоровые стратегии в противовес «нездоровым» стратегиям рассматривается в практических исследованиях Д. Бодокена, Н. М. Столмена, Д. Ф. Герменса, в которых раскрывается особенность применения таких видов поведения в условиях действующего дистресса. Авторы считают, что при невозможности или неспособности адекватного применения здоровых стратегий поведения в определенных условиях дистресса личность склонна к небезопасному поведению [20].

Согласно принятым в мировом сообществе представлениям к компонентам безопасности индивида можно отнести:

1. Безопасность на экономическом уровне, которая обеспечивается стабильным доходом на фоне выполнения продуктивной профессиональной деятельности. Главным риском в данном случае выступает безработица.

2. Безопасность продовольственная, которая определяет степень доступности (фактической и экономической) для каждого человека продуктов питания.

3. Безопасность на уровне обеспечения здоровья человека. В данном случае в основе безопасности лежит система развития, сохранения и поддержания здоровья населения, доступности медицинской помощи, возможности преодолеть неблагоприятные явления, носящие массовый характер. В данный вид безопасности входит обеспечение медицинской доступности для каждого индивида.

4. Безопасность на экологическом уровне определяется возможностью защиты населения от спектра техногенных, природных и иных угроз, которые оказывают значительное влияние на человека.

5. Безопасность на личностном уровне обеспечивается возможностью сохранения об-

щего благополучия индивида и означает защиту его от психологического, социального и иных видов насилия.

6. Безопасность национального уровня, которая проявляется в риске потери национальной идентичности в обществе, потери традиций, ценностей, исторической сущности и культурных связей.

7. Безопасность на политическом уровне – обеспечение соблюдения структурной целостности стран и народов, соблюдения прав человека [1; 2]

Отсюда следует, что абсолютно все люди нуждаются в обеспечении их безопасности на всех уровнях, так как отсутствие или неудовлетворение данной потребности ведет к негативным явлениям и последствиям. Отсутствие же защищенности на психологическом, социальном и экономическом уровнях приводит человека к обнищанию и может выступать катализатором процессов деградации и дезадаптации.

Для более продуктивного представления концептуальных аспектов к определению безопасности жизнедеятельности необходимо изучить общие представления понимания феномена в современной науке, в связи с чем перспективным представляется рассмотрение спектра определений понятия «безопасность».

В своих работах Н. Д. Казаков и Ф. К. Мугулов рассматривают безопасность как синергию устойчивых состояний по отношению к воздействию на индивида или общество негативных явлений, а так же как направленный аспект деятельностного акта по активной защите и самозащите от неблагоприятных факторов (внешнего и внутреннего порядка), что в конечном итоге приводит к возникновению состояния баланса между имеющимися отрицательными воздействиями среды и имеющимися способностями индивида к их преодолению [4; 10].

И. В. Демин в своих работах приходит к выводу, что безопасность может выступать некоторым результатом направленного и продуктивного взаимодействия многообразия природных и социальных объектов с различны-



ми факторными условиями окружающей среды и жизнедеятельности, в результате чего создается такой вариант взаимодействия, который не оказывает вредного взаимодействия на субъект [3].

В то же время А. Л. Романович, рассматривая безопасность как общефилософскую дефиницию, определяет ее как обобщенную способность конкретного процесса или явления к обеспечению гомеостаза на уровне свойств, характеристик (общей целостности и устойчивости) в процессе воздействия на него предметов внешней или внутренней среды, несущих деструктивно-регрессивное воздействие (разрушая как сам предмет или явление, так и систему установленных взаимосвязей) [11].

В классическом подходе А. Маслоу безопасность представляется как базовая потребность личности, обеспечивающая нормотипическое и успешное развитие [9].

На фоне неблагоприятных социально-экономических условий, в том числе и военного положения, психологическая безопасность личности может быть обеспечена, как показали С. Абу-Каф и О. Браун-Левенсон, развитием ресурсных состояний личности (психологической сплоченностью, чувством надежды и т. д.), которые формируются в период временного «затишья» военных действий, создавая внутреннее переживание безопасности, защищенности и комфорта [15].

В условиях пандемии Covid-19, по мнению А. Ханан, безопасность личности может быть обеспечена благоприятными физическими, психологическими условиями пребывания (психологическая поддержка окружающих, совместное времяпрепровождение и т. д.), что способствует снижению частоты проявления негативных эмоциональных переживаний, состояний активной тревожности и депрессии [16].

Обеспечение безопасности личности и окружающих (особенно детей) как процесс развития и расширения общих когнитивных стратегий поведения в условиях социальной, экономической и психологической напряженности в настоящее время активно изучается

М. Лоусоном, М. Пиль, М. Саймоном. Использование таких стратегий, по их мнению, способствует повышению общей психологической защищенности с формированием установки на сохранение и укрепление физического и психологического здоровья [17].

В контексте нашей работы безопасность жизнедеятельности как комплексный междисциплинарный феномен может рассматриваться как совокупность таких основных вариантов безопасности на личностном уровне, как социальная, педагогическая и психологическая безопасность. Для понимания конечного феномена рассмотрим указанные варианты по отдельности. У разных авторов понятие «социальная безопасность» трактуется по-разному: так, В. И. Волковский рассматривает данный феномен как некоторую совокупность принимаемых и реализуемых мер, направленных на защиту интересов в социальной сфере, развитие социальной структуры и социальных отношений в обществе, развитие процессов социализации и интеграции [2; 8]. Такое представление может быть оформлено как на уровне личности, так и на уровне государства, что обеспечивает успешное функционирование всех элементов социальной системы. С. И. Самыгин под термином «социальная безопасность» понимает совокупный способ эффективного существования системы социальных элементов, который обеспечивает сохранение их целостности, адаптивной устойчивости, общей результативности в ходе реализации направленного взаимодействия на внутреннем и внешнем уровнях [12].

С другой стороны, социальная безопасность может быть рассмотрена как устойчивое состояние общей защищенности личности на социальном уровне от тех неблагоприятных воздействий и процессов, которые существуют в обществе и могут привести к дестабилизации социальной позиции личности. Получается, что социальная безопасность личности обнаруживается не только на уровне обеспечения со стороны общества и государства социальной стабильности, гарантий достойного уровня жизнедеятельности, но и как фор-



мирование устойчивых позитивно-направленных установок на социальное взаимодействие, социальное развитие и социальное партнерство.

На личностном уровне социальная безопасность есть такой конструкт социально значимых компетенций личности, который обеспечивает успешную реализацию социального взаимодействия с другими субъектами, обеспечивает возможность построения системы межличностных взаимоотношений на фоне развития адаптивных возможностей к преодолению возникающих социально-неблагоприятных воздействий или явлений. Важной составляющей социальной безопасности является обеспечение профессиональной безопасности и защищенности личности.

По мнению В. Н. Ковалёва, в качестве основного механизма обеспечения социальной безопасности можно отнести своевременное проведение мониторинговых мероприятий, так как именно в результате такой работы можно полученные данные использовать при разработке не только программ развития социальных структур, но и в качестве оценки их общей результативности. Причем такой подход обеспечивает создание «обновляющихся метапредметных информационных баз данных» [6, с. 136].

В нашем конструкте понимания безопасности жизнедеятельности личности также одним из компонентов выступает определение педагогической безопасности, которая представляется как способность обеспечения общей защищенности участников образовательного процесса на фоне повышения адаптации к меняющимся потокам информационного воздействия, что находит свое отражение в способности к обеспечению благоприятной образовательной среды как для обучающихся, так и для педагогических работников. При этом мы рассматриваем педагогическую безопасность личности не столько со стороны обеспечения физической защищенности в условиях образовательных институтов, сколько формирование благоприятной среды на уровне освоения компетенций, установления

межличностного взаимодействия в процессе учения, формирование положительного эмоционального климата.

Психологическая безопасность личности – это такое состояние общего чувства защищенности личности, которое обеспечивает личности структурную целостность, направленную социальную активность и развитие на фоне воздействия неблагоприятных факторов как внутреннего, так и внешнего порядка [5; 13].

В связи с этим мы можем говорить, что психологическая безопасность личности выступает основой для обеспечения как педагогической, так и социальной безопасности, так как позволяет личности адекватно воспринимать неблагоприятные воздействия как внешнего, так и внутреннего характера, что особенно актуально в современном мире цифровизации общества. Важно подчеркнуть, что безопасность жизнедеятельности человека имеет широкий спектр интерпретаций, так как рассматривается как некоторая совокупность факторов и условий, при которых в ходе реализации всего многообразия активности человека не создаются условия опасности и угрозы, что обеспечивает позитивно-продуктивное существование индивида.

Мы определяем безопасность жизнедеятельности человека как процесс обеспечения физической, экономической, социально-психологической и эмоциональной защищенности личности, способность противостоять воздействию неблагоприятным факторам внешнего и внутреннего порядка, проявляя тем самым высшую степень адаптационно-защитных механизмов на психологическом и биологическом уровнях организма, обеспечивая высшую степень активно-продуктивного взаимодействия с окружающей действительностью (Н. А. Котелевцев, А. Г. Маджуга).

Поскольку важной составляющей жизнедеятельности человека является осуществление профессиональной деятельности, то следует сказать о профессиональной безопасности как составляющей общей безопасной жизнедеятельности. Профессиональная безопасность личности обеспечивается следующими



компонентами: обеспечение человеку гарантированного минимума материального обеспечения, соответствующего его представлениям; наличие личной ответственности человека перед обществом и самим собой за обеспечение качества и профессионализм выполняемой им деятельности; наличие устойчивых процессов профессионального самоопределения личности и возможности достижения максимальных вариантов профессионального самовыражения [14].

Таким образом, безопасность жизнедеятельности человека – это сложный мультифеномен, анализ и понимание которого возможно только в рамках осуществления междисциплинарного подхода, так как именно последний позволяет провести интеграцию спектра социальных, психологических, педагогических, экономических, философских, социологических и иных концептуальных оснований, главной целью которых является достижение состояния защищенности, адаптированности личности, общества и биосреды.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются концептуальные подходы к изучению безопасности жизнедеятельности как комплексного междисциплинарного феномена. Раскрываются особенности трактовки термина «безопасность» с точки зрения различных подходов, определяется его междисциплинарная составляющая. Особое внимание авторы уделяют рассмотрению компонентов безопасности жизнедеятельности: экономическому, психологическому, педагогическому, социальному, профессиональному и описанию их сущностных характеристик. На основе ретроспективного и историко-генетического анализа теории и практики отечественного образования выделены этапы объективизации специфических функций образования человека как субъекта здоровой и безопасной жизнедеятельности.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, междисциплинарный подход, безопасность личности, ретроспективный анализ, историко-генетический анализ, субъект здоровой и безопасной жизнедеятельности.

SUMMARY

The article discusses conceptual approaches to the study of life safety as a complex interdisciplinary phenomenon. The features of the interpretation of the term “security” from the point of view of various approaches are revealed, its interdisciplinary component is determined. The author pays special attention to the consideration of the components of life safety: economic, psychological, pedagogical, social, professional and the description of their essential characteristics. On the basis of a retrospective and historical-genetic analysis of the theory and practice of domestic education, the stages of objectification of the specific functions of human education as a subject of healthy and safe life are highlighted.

Keywords: life safety, interdisciplinary approach, personal safety, retrospective analysis, historical and genetic analysis, subject of healthy and safe life.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А. А. Безопасность личности в социально-воспитательной среде // Воспитание и безопасность: социальные, педагогические и психологические аспекты: материалы Всероссийской научно-практической конференции 14-16 ноября 2012 г. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – Т. 1. – С. 9-12.
2. Волковский В. И. Деятельность налоговых органов как фактор социальной безопасности: дисс. ... д-ра социол. наук. – М., 2002. – С. 326.
3. Демин И. В. Сущность и содержание понятий «безопасность», «общественная безопасность» и «национальная безопасность» // Вестник Екатеринбургского института. – 2009. – № 1. – С. 29-30.
4. Казаков Н. Д. Безопасность и синергетика (опыт философского осмысления) // Безопасность. Информационный сборник. – 1994. – № 4. – С. 61-65.
5. Кисляков П. А. Системно-личностный подход к формированию социальной безопасности будущего педагога // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 6. – С. 73–78.



6. Ковалёв В. Н. Социология управления социальной сферой: учеб. пособие для вузов. – М.: Академический проспект, 2003. – 240 с.
7. Кузнецов В. Н. Социология безопасности: учеб. пособие. – М.: МГУ, 2009. – С. 150
8. Лига М. Б. Социальная безопасность и качество жизни: концептуальный анализ. – Чита: Ученые записки ЗабГУ, 2013. – С. 17-177.
9. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 2001. – 478 с.
10. Мугулов Ф. К. Безопасность личности: теоретические и прикладные аспекты социологического анализа: монография. – Сочи, 2005. – 239 с.
11. Романович А. Л. Концепция безопасного развития социоприродных систем: философско-методологический анализ: автореф. дисс. ... д-ра филос. наук. – М., 2004. – 53 с.
12. Самыгин С. И., Верещагина И. В., Печкуров А. А. Социальная безопасность России в условиях информационной реальности: монография. – М.: Русайнс, 2016. – 156 с.
13. Сафин А. А. Диагностика и преодоление профессиональных деформаций личности педагога: монография. – Казань: Казан. гос. ин-т культуры, 2015. – 164 с.
14. Сафин А. А. Преодоление профессиональных деформаций в структуре социальной защищенности личности педагога: сборник материалов XIII Международной молодежной научно-практической конференции «Актуальные вопросы развития экономики и профессионального образования в современном обществе». – Екатеринбург, 2016. – Т. 3. – С. 217-220.
15. Abu-Kaf S., Braun-Lewensohn O. Coping Resources and Stress Reactions among Bedouin Arab Adolescents during Three Military Operations // Psychiatry Research. – 2019. – Vol. 273. – P. 559–566.
16. Alfawaz H.A., Wani K., Aljumah A. A. [etc]. Psychological Well-Being During COVID-19 Lockdown: Insights from a Saudi State University's Academic Community // J. King Saud Univ Sci. – 2021. – Jan. – № 33(1). – P.: 101-262.
17. Lawson M., Piel M. H., Simon M. Child Maltreatment during the COVID-19 Pandemic: Consequences of Parental Job Loss on Psychological and Physical Abuse Towards Children // Child Abuse & Neglect. – 2020. – Vol. 110. – 11 p.
18. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. – New York: Springer Publishing Company, 1984. – 456 p.
19. Ma T.-L., Chowb Ch. M., Chen W.-T. The Moderation of Culturally Normative Coping Strategies on Taiwanese Adolescent Peer Victimization and Psychological Distress // Journal of School Psychology. – 2018. – Vol. 70. – P. 89-104.
20. Stallman H. M. et al. Modelling the Relationship Between Healthy and Unhealthy Coping Strategies to Understand Overwhelming Distress: A Bayesian Network Approach // Journal of Affective Disorders Report. – 2021. – Vol. 3. – 7 p.



Т. Ф. Фурсенко

УДК 378

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

В современных условиях здоровье человека становится самой важной ценностью для каждого из нас. Особенно остро чувствуется это сейчас, в период пандемии COVID-19, поэтому приоритетной задачей для педагогов



высшей школы является такое построение образовательного процесса, при котором стало бы максимально возможным реабилитировать будущих учителей музыки, перенесших это заболевание. Последствием его у некоторых студентов стало астеническое состояние, сопровождающееся депрессией. Кроме того, появилось немало и тех обучающихся, которые испытывают страх перед инфекционной болезнью и находятся в постоянной тревоге.

Цель статьи – представить здоровьесберегающую технологию профессиональной подготовки будущих учителей музыки в условиях пандемии.

В связи с тем, что коронавирус останется в человеческом сообществе навсегда, актуальной является необходимость создания здоровьесберегающей технологии профессиональной подготовки будущего учителя музыки, способствующей восстановлению здоровья и стабилизации нервной системы студентов вузов.

В трудах В. Емельянова [8], В. Петрушина, Н. Петрушиной [12], Г. Селиверстовой, В. Шаромовой [14], Н. Смирнова [15] Д. Шнуровой, И. Кораковой, Н. Якутиной, А. Лагутиной [18] представлена история становления и развития, а также использование здоровьесберегающих музыкальных технологий в педагогической практике. Сегодня существует целый ряд оздоровительных систем, которые имеют целью улучшить, укрепить человеческий организм, придать ему жизненную силу и энергию. Тем не менее сложившиеся условия требуют использования комплексного подхода, который обеспечит единство психотерапевтических здоровьесберегающих и специальных профессиональных методик в подготовке будущих учителей музыки.

Сохранение и укрепление здоровья студентов в условиях пандемии зависит от правильной организации учебного процесса. Здоровьесберегающие технологии – это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья личности на всех этапах обучения и развития. К таким технологиям относятся педагогические

приемы, методы и технологии, обеспечивающие безопасные условия пребывания, учебы и работы в образовательном учреждении. Характерными особенностями здоровьесберегающих технологий являются рациональные взаимоотношения студента и преподавателя.

Многочасовые музыкальные занятия студентов, эмоциональные перегрузки приводят к тому, что уже в молодом возрасте у них возникают проблемы со здоровьем, связанные с ослаблением иммунитета, особенно в сложившейся ситуации в настоящее время. Как справедливо заметил В. Петрушин: «Музыка является одним из важнейших источников высоких духовных энергий, а каждый музыкант, осознает он это или нет, является природным психотерапевтом» [12, с. 2]. Однако парадоксально то, что многие музыканты имеют слабое здоровье, ведь исполнительская деятельность и неподвижный образ жизни истощает их психику, ведет к хроническому нервному перенапряжению, психосоматике, поэтому очень важно найти здоровьесберегающие музыкально-терапевтические техники и методики, обеспечивающие работоспособность обучающихся в вузе в ходе профессиональной подготовки будущих специалистов.

Здоровьесберегающие технологии и методики, получившие в последние годы широкое признание, безусловно, принесут немалую пользу, как для профессионального уровня будущих учителей музыки, так и для их дальнейшей жизни. Е. Исаев подчеркивает: «Будущий педагог должен быть не просто психологически подготовленный, он призван стать психологически образованным» [9, с. 114].

В сложившихся условиях наиболее эффективными, на наш взгляд, являются здоровьесберегающие технологии и методики музыкальной терапии, привлекающие разные методы музыкального воздействия и теснейшим образом связанные с музыкальной психологией, восприятием и исполнением музыки. Основная профессиональная образовательная программа по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» направленности «Музыка» предусматривает освоение таких дисциплин, как «Вокальная под-



готовка» и «Специальный класс», на которых возможно продуктивно использовать музыкотерапию. Остановим внимание на некоторых из них.

При обучении студентов вокалу преподаватели вузов часто сталкиваются с телесными зажимами и психологическими проблемами, которые являются существенным препятствием для формирования правильного звукообразования. В этом контексте авторы А. Лагутина, Д. Шнурова, И. Корсакова, Н. Якутина в своей коллективной статье предлагают интеграционный подход для формирования здоровьесберегающих компетенций у будущего вокалиста [18].

Как утверждают специалисты, для музыкантов всех специальностей, важное значение имеет правильность дыхания. Наиболее оптимальным является полное дыхание, механизм которого предполагает длительный вдох, расширение ребер и заполнение воздухом верхней части легких. Во время выдоха воздух сначала выходит из верхней части легкого, впоследствии из груди и нижней части живота, который втягивается к спине. Такое полное дыхание прекрасно массирует внутренние органы и улучшает кровообращение. Во время игры на музыкальном инструменте музыканту следует осуществлять дыхание только через нос, поскольку дыхание через рот быстро приводит к головокружению и мускульным зажимам. В целях профилактики и снятия нервно-психических перегрузок студентам рекомендуется попеременное носовое дыхание.

В. Баскаков для преодоления встречающихся зажимов широко применяет телесно-ориентированные психотехники и звукотерапию. Телесно-ориентированные психотехники представляют собой воздействие на психику человека при помощи особых физических упражнений в сочетании с психологическим анализом телесных ощущений и эмоциональных реакций человека для разрешения психологических проблем [3, с. 202].

Напряженные зажатые мышцы и подавленные эмоции способны мешать звучанию

голоса. На работу с ними как раз и направлена телесно-ориентированная терапия.

Как пишет В. Юшманов: «Психологически большинство мышечных зажимов – это незнание эффективного позитивного действия. И нет более верного способа окончательно зажать зажатого певца, чем постоянно говорить ему, что не надо зажиматься, ничего не предлагая взамен. Надо дать дело, предложить способ действия, исключающий появление возникающего зажима, чтобы поющему некогда и незачем было думать о себе и своей зажатости» [20, с. 23].

Для работы с телесными и психическими зажимами в качестве лечебного или коррекционного средства психики человека привлекается звукотерапия, использующая звук.

В 60-е годы прошлого столетия Л. Кейс предложила лечить голосом, то есть тонингом – длительным пением одного тона.

Дж. Голдман [6, с. 123] подчеркивает, что тонинг является наиболее действенным средством звукотерапии. С помощью тонинга можно снимать напряжение и даже облегчать боль. Используя собственный голос, можно научиться создавать резонанс в различных зонах своего тела и обрести состояние гармонии. В основу данного метода положен принцип резонанса. «Каждый орган, каждая кость и ткань нашего тела обладает природной, «здоровой» частотой вибрации. Когда же в организме поселяется недуг, эта частота изменяется. Создав тон, частота которого совпадает с изначальной частотой пораженного органа, можно воздействовать на измененную частоту и вернуть орган в прежнее состояние» [6, с. 124].

С. Шушарджан разработал метод вокалотерапии, опираясь на принципы пения, а также специальную систему вокальных упражнений, направленных на резонансную акустическую стимуляцию деятельности жизненно важных органов, оптимизацию высшей нервной деятельности и повышение защитных сил организма. Автор утверждает, что человек с любыми вокальными данными может быстро развить певческий голос, который за-



тем выступает в роли инструмента лечения и продления жизни. Систематические занятия вокалотерапией оказывают лечебное и коррекционное воздействие как на физиологические процессы организма, так и на его психоэмоциональное состояние [19].

Г. Декер-Фойгт [7] предлагает метод вокальной импровизации, который позволяет раскрыть подавленные чувства и создает условия для эмоционального уравнивания.

Следующая методика работы с голосом, которую мы рассмотрим, это метод вокально-двигательного тренинга М. Ганешиной. Эта методика помогает освободить голос от зажимов и формировать базовые вокальные навыки с использованием движений. Данный метод обучает свободному танцу и музыкально-двигательной импровизации, раскрепощающей личность [5, с. 3].

В основу метода вокально-двигательного тренинга положена идея о том, что свободный звук может рождаться только в свободном теле. Освобождение звука происходит благодаря организованной определенным образом работы тела с помощью специальной гимнастики. Данный тренинг включает в себя упражнения без звука и со звуком. Упражнения со звуком подразделяются на два типа: раскрывающие голос и вокально-технические. Вокально-двигательный тренинг включает в себя различные виды ходьбы, бега, подскоков, подпрыгиваний, махов, бросков, но некоторые упражнения проводятся сидя. Занятия предполагают три этапа: работа с телом без звука; вокально-двигательные упражнения, а также закрепляющие упражнения. Созданный метод, как пишет автор, позволяет раскрывать голос у «непоющих», наладить координацию слуха и голоса, исправить дефекты вокальной школы у певца.

Большой интерес представляет собой тренинг, разработанный В. Емельяновым, который проводится сидя, что позволяет максимально расслабить мышцы брюшного пресса, ягодиц и бедер. Внимание направляется преимущественно на нижнюю часть тела, на внутренние органы, в зону малого таза. Из по-

ложения «стоя» делаются легкие наклоны вперед и раскачивания тела на ногах вправо-влево с опущенными руками и расслабленным брюшным прессом [8].

Первоначально осуществляется разминка артикуляционного аппарата. Потом постепенно подключается голос, осознается работа гортани и дыхательной системы. Далее используются специальные упражнения, разработанные в рамках фонетического метода развития голоса (ФМРГ). Данный метод направлен на установление координации и тренировки голосового аппарата, он помогает решить речевые и певческие задачи. При помощи ФМРГ можно успешно развивать мышцы, участвующие в звукообразовании. Чем выше уровень их тренированности, тем совершеннее акустика певца и его слуховые представления. Цель тренинга – поиск своего настоящего голоса путем ухода от привычного речевого шаблона, нахождение оптимальной высоты звука речи, развитие интонаций и связь с эмоциональным самочувствием. Тренинг состоит из так называемых «фонетических формул» – это определенные последовательности гласных, во время произношения которых, необходимо наблюдать за работой губ и языка, удерживать постоянный объем ротоглоточной полости и анализировать возникающие ощущения вибрации, работу мышц и реакций в нижней части туловища. Следующая часть тренинга состоит из псевдослов, особых комбинаций согласных и гласных, не имеющих семантического значения.

В своем исследовании мы опирались на представленные выше техники для устранения телесных зажимов и психологических проблем студентов. Организация занятий по вокалу проводилась по следующему алгоритму: постановка певческого дыхания; работа над правильным звукоизвлечением; проработка телесных зажимов и высвобождение эмоций; практическое применение полученных навыков звукоизвлечения на материале учебного репертуара.

Наиболее плодотворный результат мы получили, подключив выразительную декла-



мацию текста к изучаемой музыкальной композиции, приближенной к музыкальной интонации; при подборе литературных аналогов, созвучных образному содержанию музыкального произведения; при сравнительном анализе интонационной природы поэтического текста с мелодикой; сочинении мелодии на предложенные стихи; импровизации мелодии изучаемого произведения. Все это позволяет студенту раскрепоститься и снять психологические зажимы.

Благотворное влияние музыки и пения находит отклик во всем организме, так как основывается на биоритме клеток и всего жизненного ритма организма. Волновой и резонирующей природой звука объясняется то глубокое воздействие, которое он может оказывать на организм в целом, отдельные органы и на психику человека.

В музыкальной психотерапии (Р. Блavo [4], Г. Декер-Фойгт [7], А. Менегетти [11]) широко используется метод восприятия для лечения различных заболеваний, а также для снятия тревожности и невротических состояний. Психологической основой всех видов музыкальной деятельности личности является восприятие музыки. Слушание, исполнение, сочинение, музицирование предполагают восприятие или сопровождаются ими.

Поиски научно обоснованной и эффективной системы профессиональной подготовки будущего учителя музыки в процессе музицирования на музыкальном инструменте и вокальной подготовки были бы неполными без использования музыкотерапии. Значительную помощь в исследовании искусства интерпретации сегодня оказывает звукозапись, сохранившая многие образцы интерпретаций выдающихся исполнителей прошлого. В процессе освоения музыкального произведения студент проходит следующие этапы: прединтерпретационный; технологический; креативно-самореализационный.

На первом, прединтерпретационном этапе обучающиеся знакомятся с необходимой вербально-знаковой информацией. Прослушивают различные интерпретации изучаемо-

го произведения в исполнении выдающихся исполнителей, подбирают к прослушанным интерпретациям созвучные им картины художников. С целью выявления стиля автора обращаются к другим музыкальным произведениям этого же композитора либо к представителю того же стиля, эпохи, а также к музыковедческой и музыкально-критической литературе, дающей возможность дополнить, раскрыть познания об авторе, стиле, эпохе, кроме того, к конкретно исполняемому произведению, его особенностям, словарю эстетических эмоций В. Ражникова [13], помогающему в вербальной характеристике музыкально-художественного образа. Для удобства разбора произведения целесообразно использовать схему анализа-интерпретации, состоящую из следующих четырех блоков:

- краткие историко-библиографические сведения о произведении (время создания, посвящение, история замысла, авторские указания, отзывы критики, прессы);
- эмоционально-образная содержательная сфера и соответствующие ей способы музыкальной выразительности;
- оценочное отношение и определение стилового своеобразия отдельного произведения;
- интерпретация как возможность выражения личностного отношения к музыке (исполнительская, педагогическая).

Второй этап – технологический, который подчинен формированию у студентов целевых установок на наиболее полную расшифровку авторского текста. Для этого предлагались такие методы, как метод аналогий, сравнений, ассоциативного ряда, произведений других видов искусства; составление субъективной эмоциональной программы, собственной концепции интерпретации образа; активизация тембрального слуха с помощью развития оркестрового мышления (представление музыкального произведения как оркестровой партитуры); обогащение звуковой палитры путем дифференциации динамических шкал; четкая метро-ритмическая организация; понимание формы. Технологический этап отличается кропотливой работой над деталями,



отшлифовкой музыкального произведения. Отрабатываются фразировка, нюансировка (контрасты, кульминации), устраняются фактурные и технические неудобства, режиссируются формообразующие им образные аспекты.

Третий этап характеризуется итоговым уровнем исполнительской интерпретации музыкального произведения, его концертной презентацией. На этом этапе концентрируется внимание студента на темпе, образной контрастности, эмоциональной естественности, цельности исполнения, стилевом соответствии, проявлении индивидуального своеобразия.

Студентам предлагалось использовать трансцендентальную медитацию, которая предполагает ощущение особого гармоничного единения личности с окружающей действительностью. Понятие «медитация» (в переводе с греческого языка) означает «размышление», то есть глубинное проникновение в сущность предмета, явления через полную сосредоточенность. Такая практика помогает будущим учителям музыки раскрыть свои творческие возможности. Погружение в содержание музыкального произведения сопровождается подсознательными психическими процессами, которые интуитивно находят правильное исполнительское решение и обеспечивают высочайший художественный эффект. Полная концентрация внимания и отстранение от лишних раздражителей является важным условием возникновения медитационного сознания студентов. Соблюдение психогигиенических правил и норм работы является показателем культуры, зрелости и профессионализма будущего учителя музыки.

Для формирования ситуации успеха на занятиях специального музыкального инструмента и вокальной подготовки должен быть создан соответствующий эмоциональный микроклимат. Методика сотрудничества помогает взаимопониманию, общему творческому поиску. Создание ситуации успеха способствует укреплению веры студентов в свои силы, формирует у них осознанное отношение к исполнительскому искусству.

Е. Алексеев отметил: «Надо использовать малейшую удачу ученика в преодолении эмоциональной скованности для укрепления в нем чувства уверенности в собственных силах» [1, с. 25].

Психолог В. Леви образно окрестил этот прием «авансом» [10]. Он стабилизирует интерес к занятиям, влияет на аксиологические качества студентов, активизирует волевые усилия на преодоление трудностей, повышает их работоспособность, способствует развитию «творческого эстрадного самочувствия» (Л. Баренбойм) [2], артистизма исполнителей на концертных выступлениях.

К важным средствам, способствующим улучшению самочувствия и психической саморегуляции, относится аутогенная тренировка. Аутогенная тренировка представляет собой различные самовоздействия человека: самовнушение, самокоррекцию психических состояний. Аутогенная тренировка складывается из трех основных компонентов: нормализация дыхания, произвольное расслабление мышц и словесно-образные самовнушения. Повторяясь какое-то количество раз (от трех до двенадцати), формулы самовнушения постепенно внедряются в подсознание, укрепляясь в нем, переходят к «искомому» душевному состоянию. Аутогенные тренировки ориентированы на снятие нервно-психологических перегрузок в процессе мускульной релаксации. Достаточно важным фактором в аутогенной тренировке является достижение максимальной концентрации, сосредоточенности на чувствах, образах, ощущениях без волевых усилий, которые автоматически повышают уровень напряжения и делают расслабление невозможным. Именно сосредоточенность внимания на расслаблении быстро восстанавливает собственные силы. После аутогенного погружения человек дает себе определенные установки на достижение поставленных целей. Особенно аутогенные тренировки играют большую роль при подготовке студентов к концертной деятельности, они позволяют настроиться на публичное выступление, сконцентрировать внимание во время домашних занятий.



По мнению авторитетов в области психогигиены (В. Петрушин [12], Г. Сытин [16], Л. Хей [17]), формулы самовнушения должны состоять из привычных, опробованных в опыте, хорошо знакомых слов, которые по душе человеку.

Нами был использован модифицированный настрой на воспитание воли Г. Сытина [16], который студенты проговаривали вслух 5-6 раз в день.

Приведем его текст: «Сейчас в мою голову вливается энергия высших сил иерархии света. Мозговые механизмы воли днем и ночью непрерывно быстро развиваются, резко усиливаются. Резко возрастает моя духовная сила – с каждым днем, с каждым часом возрастает сила воли. С яркостью молнии чувствую в себе способность управлять всеми своими желаниями, всем своим поведением. Я безгранично управляю стойкостью – наперекор всем препятствиям я сохраняю прекрасное самочувствие, веселое жизнерадостное настроение.

Я все могу, я хорошо пою, играю на музыкальном инструменте, я уверенно чувствую себя на сцене. Я все более активно – все более энергично управляю своим самочувствием, своим настроением. Наперекор всем препятствиям – наперекор всем противодействующим силам я со всеполюющей стойкостью сохраняю прекрасное самочувствие, веселое жизнерадостное настроение. В моей душе всегда цветет весна, веселое жизнерадостное настроение. В моей душе всегда цветет весна, и солнечная светлая улыбка светится на моем лице.

На усиление памяти я направляю великую концентрацию своих могучих волевых усилий. С яркостью молнии чувствую в себе способность полностью управлять всеми своими желаниями, всеми своими чувствами, всем своим поведением. И потому я смотрю миру в лицо ничего не боясь. Я с каждым днем чувствую себя смелее – решительнее, увереннее в себе».

Музыкальные аффирмации В. Петрушина [12] обеспечивают обучающимся возвра-

щение психоэмоционального равновесия и обретение внутренней гармонии души и тела.

Помимо этого, студенты регулярно два раза в день (утром и вечером) прослушивают музыкальные композиции Р. Блаво, такие как «Энергия жизни» – музыка воды, которая корректирует функции почек, убирает страхи, обеспечивает силу воли, силу характера, а также «Музыка идеального баланса души и тела», которая гармонизирует работу всех систем организма [4].

В результате проведенной работы было достигнуто стабильное позитивное психоэмоциональное состояние обучающихся, у них появилось стремление проявить себя в проектах, исполнительских конкурсах и других творческих видах деятельности. При этом важно, что осуществилось подобное содружество с помощью преподавателей-единомышленников, которые действовали совместно, а не соперничали друг с другом за внимание студента к себе. Это позволило максимально освоить приобретенные на разных дисциплинах навыки и перенести их в свою жизнь, сохраняя здоровье в условиях пандемии на многие годы, и использовать в дальнейшем для своей собственной профессиональной деятельности опыт, полученный в вузе.

Практическая значимость представленной здоровьесберегающей технологии заключается в том, что объединение музыкально-терапевтических методик на занятиях по вокальной подготовке и специальному классу позволяет обучающимся уверенно чувствовать себя в любых условиях и в любых ситуациях, а также восстановиться после болезни в кратчайшие сроки.

Таким образом, внедрение и реализация здоровьесберегающей технологии в образовательный процесс на музыкально-педагогических факультетах вузов позволит студентам освободиться от телесных зажимов и психологических проблем, препятствующих их правильному музыкальному развитию, сделает процесс формирования исполнительских навыков более прочным, будет способствовать повышению умственной и физической



работоспособности, эмоциональной устойчивости, успешности в учебе, исполнительской деятельности и адаптации к любым жизненным катаклизмам.

Предложенная здоровьесберегающая технология подготовки будущих учителей музыки может быть использована в работе преподавателей других гуманитарных вузов.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрыты особенности здоровьесберегающей технологии, применяемой в условиях пандемии COVID-19, позволяющей будущим учителям музыки освободиться от телесных зажимов и психологических проблем, препятствующих их профессиональному становлению. Описанные методики направлены на повышение умственной и физической работоспособности, эмоциональной устойчивости в исполнительской деятельности, кроме того, для улучшения самочувствия и психической саморегуляции обучающихся предложены разнообразные приемы, помогающие адаптироваться к экстремальным ситуациям в современном мире.

Ключевые слова: здоровьесберегающая технология, методики, профессиональная подготовка, вокальная подготовка, специальный класс, исполнительская деятельность.

SUMMARY

The article reveals the features of health-preserving technology used in the context of the COVID-19 pandemic, which allows future music teachers to free themselves from bodily clamps and psychological problems that hinder their professional development. The described methods are aimed at increasing mental and physical performance, emotional stability in performing activities, in addition, to improve the well-being and mental self-regulation of students, various techniques are proposed that help to adapt to extreme situations in the modern world.

Key words: health-preserving technology, techniques, vocational training, vocal training, special class, performing activities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано. – СПб.: Издательство

«Лань»; Издательство «Планета музыки», 2020. – 280 с.

2. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «Планета музыки», 2018. – 340 с.

3. Баскаков В. Ю. Свободное тело. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2017. – 160 с.

4. Блаво Р. Исцеление музыкой. – СПб.: Питер, 2003. – 192 с.

5. Ганешина М. А. Вокально-двигательный тренинг [Электронный ресурс]. – 2020. – URL: <http://u8071897.isp.reg.ru/hosting.ru>.

6. Голдман Д. Целительные звуки. – М.: Издательский дом «София», 2003. – 224 с.

7. Декер-Фойгт Г. Г. Введение в музыкотерапию. – СПб.: «Питер», 2003. – 208 с.

8. Емельянов В. В. Телесно-ориентированная голосовая активность. Голос как инструмент самопознания и саморазвития [Электронный ресурс]. – 2020. – URL: <http://www.emelyanov-fmrg.ru/activity>.

9. Исаев Е. И. Деятельностный подход в педагогическом образовании: становление и реализация // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 5. – Ч. 2. – С. 109–119.

10. Леви В. Л. Нестандартный ребенок. Искусство быть другим. – М.: Знание, 1983. – 208 с.

11. Менегетти А. Музыка души. Введение в музыкотерапию. – СПб.: Паллада, 1992. – 87 с.

12. Петрушин В. И., Петрушина Н. В. Психология здоровья. – М.: Юрайт, 2018. – 431 с.

13. Ражников В. Г. Резервы музыкальной педагогики. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

14. Селиверстова Г. П., Шаромова В. В. Здоровьесберегающие музыкальные игровые технологии в образовании // Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной социально-педагогической деятельности: материалы 15-х Международных Макаренковских студенческих педагогических чтений. – Екатеринбург, 28-31 марта, 2019. – С. 56-62.



15. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие технологии. – М.: Аркти, 2003. – 121 с.

16. Сытин Г. Н. Божественные настроения. Помоги себе сам. – М.: Животворящая сила, 1995. – 304 с.

17. Хей Л. Л. Исцели свою жизнь. – М.: Эксмо-Пресс, 2016. – 224 с.

18. Шнурова Д. А., Корсакова И. А., Якутина Н. В., Лагутина А. Б. Интеграционный подход в формировании здоровьесберегающих компетенций у будущего педагога-вокалиста // Человеческий капитал. – 2020. – № 9 (141). – С. 131-140.

19. Шушарджан С. В. Руководство по музыкальной терапии. – М.: Медицина, 2005. – 478 с.

20. Юшманов В. И. Вокальная техника и ее парадоксы. – СПб.: Деан, 2007. – 128 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ





И. А. Каткова, О. В. Шохова

УДК 376.4

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ВЕРТИКАЛИ

Коммуникативная компетенция является одним из качественных показателей развития личности, которые лежат в основе успешного процесса социализации, самоактуализации. Владение коммуникативной компетентностью предполагает овладение такими способностями, как понимание системы знаний о себе и об окружающих людях; понимание разнообразных навыков стратегий, применяемых в социальных ситуациях, которые позволяют построить продуктивное межличностное общение в соответствии с целями и условиями коммуникативного взаимодействия. Но по отношению к формированию данной компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), в научных источниках однозначного понимания и определения условия ее развития не выявлены, что позволяет вести дальнейшие научные поиски [1; 3; 4; 5].

В ходе анализа отечественных и зарубежных источников было отмечено, что коммуникативная компетентность предполагает выработку определенных умений и навыков: проявлять инициативу и вступать в контакт с окружающими людьми и показывать свое положительное желание к общению; уметь взаимодействовать с собеседником: задавать вопросы и адекватно отвечать на них в теме; в общении доброжелательно вести беседу, точно и кратко выражая свои мысли, слушать и

слушать, понимать своего собеседника, который тоже желает предоставить свое видение темы общения. Таким образом формируется обратная связь, формируется умение считывать эмоциональное отношение партнера по общению, управлять своими и чужими невербальными и экспрессивными средствами общения; эффективно сотрудничать, овладевая моделями общения, речевыми жанрами и средствами для достижения цели в индивидуальной или групповой коммуникации [2; 9; 10; 12; 13].

В психолого-педагогической литературе отмечен онтогенез коммуникативной компетентности у нейротипичных детей и подростков, который представлен в работах М. И. Лисиной, Я. Л. Коломинского, Д. И. Фельдштейн. В научных трудах исследователи отметили значение близкого окружения, родителей, педагогов и сверстников и тесную связь различных видов деятельности при формировании изучаемого феномена. Говоря о формировании коммуникативной компетентности у детей, имеющих сложные комплексные нарушения, исследователи отмечают, что данное явление – важный компонент коррекционно-развивающего обучения, делают акцент на формировании речевой деятельности как средстве, позволяющем рассказать о своем состоянии, совершить обмен мнениями и идеями.

В части исследований предлагаются отдельные направления и формы коррекционно-развивающей работы, которые делают акцент на развитие речевых и неречевых средств в различных видах деятельности, не всегда учитывающие преемственности между дошкольной и школьной ступенями образования [4; 8; 9]. Нами были выявлены особенности, которые приводили к несформированности коммуникативной компетентности: большая часть детей изучаемой категории была неспособна самостоятельно овладеть активной речью, накопление пассивной речи также значительно затруднялось из-за нарушения механизма их общего психофизического и социально-личностного развития. При этом родители этих детей не расширяют типы коммуникативного взаимодействия, ограничиваясь



решением их физических потребностей, находятся только в очень узком кругу общения и с очень немногочисленными контактами в окружающем мире [1; 4; 10].

Проблема взаимодействия остро стоит вначале у дошкольников и затем у школьников, имеющих множественные тяжелые нарушения интеллектуальной деятельности (F71, F72). Дети данной категории в силу своих комплексных особенностей не могут вступить в коммуникацию с социумом, а социум, в свою очередь, не понимает, каким образом вступить с ними в коммуникацию, понять их потребности. При этом лица изучаемой категории имеют широкую вариативность патологических проявлений в двигательной, эмоциональной, познавательной, речевой сферах, что приводит к значительным затруднениям в выборе методов педагогического воздействия, организации психолого-педагогического сопровождения, направленного на формирование и развитие коммуникативной компетентности как основы их успешной социализации.

Таким образом, нами *определена проблематика поиска модели формирования коммуникативной компетентности* в условиях социально-психолого-педагогического сопровождения в целостной образовательной вертикали – от дошкольного образования к школьному – на основе понимания комплексных нарушений и индивидуального потенциала развития детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, наличия специального алгоритма педагогического воздействия на развитие изучаемой компетентности в процессе разных видов деятельности на занятиях и вне учебной деятельности.

Организация исследования. Исследование осуществлялось в 2015-2020 гг. В группу субъектов – респондентов вошло 147 детей. Изучение состояния коммуникативной компетентности производилось в образовательных организациях Москвы и Московской области (5 учреждений), Рязани (2 учреждения). Среди субъектов исследования – обучающихся образовательных организаций – были вы-

делены две подгруппы (учитывая ступени образования): дошкольная – 77 воспитанников в возрасте от 2 до 7 лет (Г1); школьная – 70 обучающихся в возрасте от 9 до 12 лет (Г2).

На *подготовительно-организационном этапе* осуществлялись поиск и разработка методологической основы исследования, формирование контингента субъектов исследования, организационно-методическая поддержка исследования. На *втором этапе (констатирующей части)* исследования осуществлялась диагностика коммуникативной компетентности и его компонентов – познавательного, психофизиологического, речевого и эмоционального у обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития, посещающих дошкольные и школьные образовательные учреждения. На *третьем этапе исследования* – обобщающем – проводилось обобщение и анализ полученных результатов.

Контингент данной группы детей был полиморфным по структуре сложного дефекта и включал от трех до десяти сочетаний заболеваний у каждого ребенка. Структура нарушений у испытуемых была представлена детскими церебральными параличами и их формами; наличием выраженных задержек психического развития, легким, умеренным и тотальным умственным недоразвитием; тяжелыми системными нарушениями речи, сенсорной алалией, ринолалией, дизартрией, заиканием; сенсорными нарушениями – сенсорной тугоухостью и глухотой, частичной атрофией зрительного нерва, слабослышанием, слепотой; наличием расстройств аутистического спектра, атипичного аутизма; различными генетическими заболеваниями: синдромами Дауна, Мартина-Белла, Рефсума, Марфана, Прадера-Вилли, Корнелии де Ланге, туберозный склероз и др.; сопутствующих заболеваний – неврологических (эпилепсия, невротические состояния), эндокринологических (муковисцидоз и др.), соматических нарушениями [2].

Основное содержание исследования

На организационно-методическом этапе нами были определены особенности следующих компетенций:



– *познавательно-информационная компетенция*, отражающая понимание детьми с ТМНР смысла, предмета и идеи беседы, происходящей в процессе деятельности и информированность по данным вопросам;

– *деятельностно-регуляторная компетенция*, отражающая целенаправленную и произвольную организацию своего поведения в соответствии с коммуникативной ситуацией у детей изучаемой категории;

– *речевая компетенция*, характеризующая качественное состояние речевых и невербальных средств общения на всех ее уровнях у детей с ТМНР, необходимая при установлении конструктивного коммуникативного взаимодействия;

– *мотивационно-потребностная компетенция*, позволяющая устанавливать позитивные эмоциональные характеристики понимания коммуникативного взаимодействия в процессе деятельности детей с ТМНР.

В качестве ключевого диагностического метода дошкольников была применена «Комплексная диагностическая карта психолого-педагогического изучения детей с ОВЗ» [7]. Данная карта позволяет комплексно оценивать коммуникативное поведение каждого из детей, участвующих в эксперименте. Нами были выделены следующие критерии оценки коммуникативного взаимодействия в процессе игры и ответов на вопросы испытуемых:

0 баллов – очень низкий уровень – отсутствие какого-либо результата коммуникативного взаимодействия, наличие неадекватных реакций в процессе общения;

1 балл – низкий уровень – коммуникативное взаимодействие с собеседником проявляется небольшое время, на основе коротких высказываний, не содержащих никаких предложений и высказываний, речевые высказывания малопродуктивны и не являются предметом общей деятельности, эмоциональные отклики на партнеров по общению минимальны и не всегда адекватны ситуации;

2 балла – средний уровень – коммуникативные навыки ребенка неустойчивы, коммуникативное взаимодействие с собеседником

допускает разнообразие информационных сообщений и высказываний, невербальные средства общения используются мало, речь не сопровождает предметно-игровую деятельность, эмоциональные отклики на партнеров по общению минимальны и не всегда адекватны ситуации;

3 балла – высокий уровень – коммуникативные навыки детей с ТМНР устойчивы, все компоненты достаточно сформированы.

В первую группу, которая показала низкий уровень развития коммуникативной компетентности, вошло 48 % испытуемых. Коммуникативное взаимодействие у них должно было поддерживаться высоким эмоциональным фоном с целью привлечения интереса детей к предметно-игровой деятельности. В коммуникативный контакт они отказывались вступать и проявляли негативизм. У детей речевая коммуникативная деятельность отсутствует, они молчат, не поддерживают словесное общение, задания не выполняют. У них отсутствует диалог, речь не имеет прямой направленности, высказывания минимальны, малоинформативны для партнера. Наблюдалось наличие утвердительных или отрицательных словесных единиц. В целом они слабо удерживали зрительный контакт со сверстником, игра была кратковременна. Это было связано с высокой истощаемостью, отвлекаемостью. Дети с ТМНР прибегали к небольшому количеству невербальных средств общения – жесты приветствия, обмена игрушками, скорее стремились не просить необходимые учебные пособия или игрушки, а отнять – все это способствовало возникновению конфликтных ситуаций и приводило к негативизму и игнорированию со стороны сверстников. Игра носила характер «рядом стоящего ребенка».

Во вторую группу, которая показала средний уровень развития коммуникативной компетентности, вошло 45 % детей с ТМНР. Они вступают в одномоментный контакт с трудом, непродолжительно и нестабильно. Дети формально подчиняются взрослому, фразовая речь имеет частично коммуникативную направленность, редко задают адресованные



другим лицам вопросы, но иногда могут отвечать полностью и правильно, частично кратковременно поддерживают диалог. Они были более контактными и развили большой репертуар эмоциональных проявлений, активно пользовались невербальными жестами и пантомимикой только в соответствии с заданными учебными и игровыми условиями. Детям было сложно удержать длительно внимание на объекте деятельности, они быстро утомлялись и снижали темп деятельности. Испытуемые частично понимали игровую ситуацию, но не обменивались идеями и предложениями для развития сюжета, были малоактивны. Речевые высказывания носили характер вопросно-ответной формы, информация о предмете игры или занятии доносилась очень фрагментарно и представляла собой готовые речевые шаблоны.

В первую группу, которая показала высокий уровень развития коммуникативной компетентности, вошло 7 % детей с ТМНР. Их характер контактов продолжительный, стабильный, фразовая речь имеет коммуникативную направленность (самостоятельно задает вопросы, активно участвует в диалоге). Дети, вошедшие в группу, были очень эмоциональными, использовали более широкий спектр невербальных средств, держали зрительный контакт с собеседником, хорошо передавали эмоциональные состояния, необходимые в игре или на занятиях, хорошо поняли игровую ситуацию, допускали единичные варианты обмена своими идеями и предложениями для развития сюжета, проявляли большую активность. В двигательном плане, если возникали проблемные ситуации, делали вслух умозаключения и находили новые решения.

Исследование показало, что наиболее уязвимыми в становлении коммуникативной компетентности являются следующие компоненты: речевой (вербальный – 30 %; невербальный – 50 % от общего количества детей) – для воспитанников с ТМНР речь не является инструментом взаимодействия и сообщения о чем либо, более того, потребность к ее овладению очень снижена; познавательно-инфор-

мационный компонент (очень низкий – 40 %) является связующим звеном в общении – есть предмет разговора, есть идея и информация по предмету обсуждения. Основой для коммуникативного взаимодействия остается только активизация эмоционального компонента (50 %), который является ведущим и основным при установлении коммуникации и стимулируется в процессе любой деятельности педагогом или родителем.

Особенности эмоционального компонента в школьном возрасте распределяются следующим образом.

В начале выполнения заданий 35 % обучающихся (27 чел.) проявляют заинтересованность. 26 % (20 чел.) испытывают волнение, настороженность. 13 % (10 чел.) проявляют чрезмерное возбуждение, фамильярность с взрослым. У 5 % (4 чел.) наблюдались двигательные, речевые стереотипы. 21 % учащихся (16 чел.) испытывали апатию, к работе заинтересованность не проявляли, были безразличны.

В структуре коммуникативной компетентности школьников с ТМНР к невербальным и речевым контактам добавляется смешанный контакт.

Речевой контакт выбрали 41 человек – 53 %, смешанный – 17 человек (22 %), невербальный – 19 человек (25 %). «Речевые» учащиеся, независимо от других нарушений, при установлении контакта со взрослым пользуются только речью и не вступают с ним в какое-либо тактильное или жестовое общение. Коммуникативный контакт характеризуется как продолжительный и стабильный на протяжении всего исследования. Дети активно участвуют в процессе взаимодействия со взрослыми, фразовая речь имеет коммуникативную направленность (самостоятельно задают вопросы, участвуют в диалоге).

Речь детей, предпочитающих смешанный контакт, несовершенна, они пользуются в основном отдельными простыми фразами, словами и используют виды альтернативной коммуникации. Чаще всего общение инициирует взрослый, хотя учащиеся проявляют заинте-

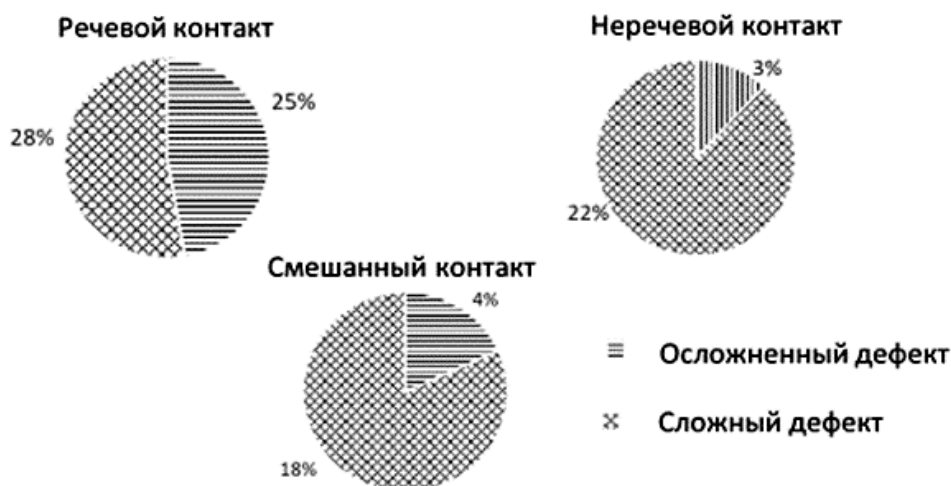


Рис. 1. Особенности коммуникативной компетентности у школьников с ТМНР

ресованность в нем, и совместно контакт может быть продолжительным и стабильным. Для них характерно установление тактильного контакта с педагогом. Например, они могут трогать его за руку, и одновременно произносить какое-то слово, таким образом, привлекая внимание. Частично сформированная фразовая речь имеет коммуникативную направленность, но активность снижена (редко задают адресованные другим лицам вопросы или самостоятельно не задают, но отвечают полностью и правильно, диалог поддерживают).

Невербальный контакт используют дети, не пользующиеся речью, или «безречевые». Невербальный контакт доминирует у обучающихся со сложными нарушениями, включающими умственную отсталость и РАС. У части детей в процессе бытового общения присутствуют отдельные вокализации, или звукосочетания, лишь отдаленно напоминающие слова, непонятные окружающим. В целом общение имеет непродолжительный и нестабильный характер, а ребенок формально подчиняется взрослому, заинтересованности не проявляет, испытывает значительные трудности при вступлении в контакт, чтобы привлечь к себе внимание, эти дети пытаются попасть на глаза взрослому, трогают за руку, заглядывают в лицо, активно жестикулируют [6, с. 63].

Анализ речевого общения и коммуникации показал следующее. Пользуются фразовой речью 17 % учащихся (13 чел.): они активно участвуют в процессе взаимодействия с взрослым, фразовая речь имеет коммуникативную направленность (самостоятельно задают вопросы, участвуют в диалоге). 21 % (16 чел.) участвуют в процессе взаимодействия с взрослым, фразовая речь имеет коммуникативную направленность, но активность снижена (редко задают адресованные другим лицам вопросы или самостоятельно не задают, но отвечают полностью и правильно, диалог поддерживают); у 28 % (22 чел.) отмечается фразовая речь со снижением коммуникативной направленности (не отвечают на вопросы, самостоятельно вопросы не задают, возможны одномоментные комментарии по ходу исследования в качестве монолога); у 25 % (19 чел.) фразовая речь со значительным снижением коммуникативной направленности (диалог отсутствует, речь не имеет прямой коммуникативной направленности, отмечаются только редкие попытки вступить в контакт); у 9 % (7 чел.) речевая коммуникативная деятельность отсутствует (ребенок молчит, не поддерживает речевое общение, задания не выполняет).

Результаты. При организации обучающего эксперимента, направленного на фор-



мирование коммуникативной компетентности в учебной и игровой деятельности у детей с ТМНР, мы работали в следующих направлениях.

Первый этап. Работа с ребенком с ТМНР и сверстником в диадном коммуникативном взаимодействии:

- вопросно-ответные высказывания;
- предложения, обмен информацией;
- пример коммуникативно-эмоциональных и практико-игровых действий;
- использование этикетных речевых обращений;
- показ использования устных невербальных средств.

Второй этап. Работа в подгрупповом коммуникативном взаимодействии:

- обучение игре;
- подгрупповые занятия;
- проектная деятельность.

Третий этап. Работа в групповом коммуникативном взаимодействии:

- участие в подготовке к праздникам и другим мероприятиям дошкольного учреждения;
- обучение сюжетно-ролевой игре;
- экскурсии;
- проектная деятельность.

Анализ показал, что во всей вертикали образования от дошкольного до школьного происходит изменение состояния коммуникативной компетентности в каждом из ее компонентов. Наибольшее изменение происходит в речевом контакте. Добавляется смешанный контакт. Это связано с новыми школьными предметами, развитием базовых учебных действий, развитием новых видов деятельности и динамикой обучения у лиц с ТМНР. Опираясь на системное комплексное психолого-педагогическое воздействие на коммуникативную компетентность детей с ТМНР с целью дальнейшей успешной социализации, команда специалистов способствует позитивным изменениям.

Среди основных условий, способствующих формированию коммуникативной компетентности, нами выявлены: наличие преем-

ственности сопровождаемого процесса, единстве междисциплинарного подхода специалистов на всех этапах образования – дошкольного и школьного; мобильность взаимосвязи специалистов при информировании родителя и построении образовательного маршрута для ребенка с ТМНР в целях развития данного феномена.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены структура и особенности состояния коммуникативной компетентности, столь необходимой для эффективного развития детей с особыми образовательными потребностями – у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития – в дошкольный и школьный период обучения. Показана динамика коммуникативного развития в образовательной вертикали.

Обосновывается непрерывность сопровождающего процесса как основа становления коммуникативной компетентности у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Ключевые слова: умственная отсталость, виды контакта, эмоциональный компонент, сложные комплексные нарушения.

SUMMARY

The article examines the structure and features of the state of communicative competence, which is so necessary for the effective development of children with special educational needs – children with severe multiple developmental disabilities – in the preschool and school. The dynamics of communicative development in the educational vertical is shown.

The continuity of the accompanying process is substantiated as the basis for the formation of communicative competence for children with severe multiple developmental disorders.

Key words: mental retardation, types of contact, emotional component, complex disorders

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 51.



2. Каткова И. А. Результаты экспериментального изучения педагогических условий обучения младших школьников в классах для детей со сложной структурой дефекта коррекционных образовательных организаций VIII вида // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. – 2015. – № 2 (64). – С. 7–12.

3. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива: Система личностных взаимоотношений. – Мн.: Изд-во «Нар. Асвета», 1984.

4. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общей ред. Н. Н. Малофеева. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019 – 120 с.

5. Основы олигофренопедагогики: учебное пособие для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина. – М.: Академия, 2010. – 219 с.

6. Ткачева В. В., Каткова И. А. Особенности психологического базиса чтения умственно отсталых школьников со сложными нарушениями развития. – М., 2021. – 215 с.

7. Шохова О. В. Психодиагностические и коррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – М.: Спутник+, 2012. – 350 с.

8. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды. – М.; Воронеж, 1995. – 414 с.

9. Carr E. G. Behavioral approaches to language and communication // *Communication problems in autism*. – New York: Plenum Press, 1985. – P. 37–57.

10. Duffy B. Supporting creativity and imagination in the early years. – Buckingham: Open University Press, 1998. – 231 p.

11. Eremina A., Shokhova O., Firsova E. The competence of parents raising a child with special health needs // *Innovative technologies in science and education*. – Moscow; Rostov-on-Don, 2020. – URL: <https://itno.donstu.ru/en/main-directions-of-the-itse-2020-conference/>.

12. Kuhl P. K. A new view of language acquisition // *Proceeding of the National Acad. of Science*. – 2000. – V. 97. – № 22. – P. 850–857.

13. Garfin D. G., Lord K. Communication as a Social Problem in Autism // *Social behavior in autism*. – New York: Plenum Press, 1986. – P. 107-201.



Т. А. Челнокова

УДК. 37

ДИАГНОСТИКА И МОНИТОРИНГ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Среди актуальных тем современных педагогических исследований – тема образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Достижение равенства образовательных прав людей, имеющих нарушения психофизического развития, определяет необходимость перемен в сфере образования, обществе в целом, поэтому тема образования лиц с ограниченными возможностями здоровья становится популярной темой исследований. Популярность темы в научных исследованиях предопределила формирование теоретических основ инклюзивного образования. Приведем фамилии ряда авторов, благодаря работам которых формировалась теоретическая база инклюзивного образования: С. В. Алехина, Д. З. Ахметова, Т. Г. Богданова, Н. Н. Малофеев, Н. В. Микляева, З. Г. Нигматов, Т. В. Фуряева и др. [1; 3; 4; 10; 12].

Согласно 2 ст. ФЗ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образователь-



ных потребностей и индивидуальных возможностей» [16]. Такая широкая трактовка термина «инклюзивное образование» предполагает многообразие организационных форм обучения лиц с особыми образовательными потребностями.

Теоретический поиск путей в достижении равенства образовательных прав лиц с ОВЗ протекает параллельно с новообразованиями, вводимыми в деятельность образовательных организаций. А любые новшества сопряжены с определенными трудностями, это определяет актуальность научных поисков по вопросам развития моделей инклюзивного образования. Результаты данных поисков должны стать технологической базой перемен в системе образовательной практики. Ее достижения измеряются качеством образования и качеством самих образовательных услуг. В связи с этим актуальной темой научного исследования становится «Диагностика и мониторинг в системе инклюзивного образования». Цель настоящего исследования – определение основных направлений, содержания диагностики и мониторинга в измерении качества образования лиц с ОВЗ и уровня инклюзивности образовательной системы.

Развитие измерительной деятельности в России в начале прошлого столетия было тесно связано со становлением и развитием коррекционной педагогики, что еще раз подчеркивает значимость диагностической деятельности в системе инклюзивного образования. А. Ф. Лазурский, В. П. Кащенко, Г. И. Россолимо, П. П. Блонский и другие отмечали актуальность педагогических и психологических измерений в работе с детьми. Приостановленные в 30-е годы педагогические измерения начнут возрождаться в 60-е годы XX столетия. Именно в эти годы К. Ингенкампом по аналогии с медицинской и психологической диагностикой будет предложено понятие «педагогической диагностики». Однако, как отмечает Н. В. Горностаева, в отечественной науке термин «педагогическая диагностика» получит распространение только в 80-е годы прошлого столетия [7].

Педагогическая диагностика – изучение и установление определенных свойств и признаков субъектов образовательной деятельности, позволяющих оценить результаты обучения, воспитания и развития, спрогнозировать возможные отклонения, определить пути преодоления обнаруженных нарушений. Педагогическая диагностика становится особенно актуальным видом деятельности в условиях развития инклюзивного образования, которое предполагает разнообразные варианты инклюзии, такие как совместное обучение вместе со здоровыми сверстниками или обучение вместе с детьми с подобными нарушениями развития, обучение в массовой школе или в школе, работающей по адаптированным программам. С развитием современных технологий популярной формой образования лиц с ОВЗ становится дистанционное образование, электронное обучение.

Преимущества организации образования на диагностической основе доказаны Ю. К. Бабанским, В. П. Беспалько, А. И. Кочетовым и другими исследователями. В современных условиях, когда стандартами общего образования предопределены в качестве результатов освоения образовательной программы предметные, личностные, метапредметные результаты, диагностика приобретает особое значение. А три обозначенных в стандартах результата образования становятся областью педагогических измерений обученности и воспитанности обучающихся. На основе этих измерений планируются перспективы дальнейшей педагогической деятельности по включению обучающихся с ОВЗ в образовательный процесс.

Авторы учебного пособия по педагогике отмечают три важнейших функции педагогической диагностики, благодаря которым происходит обратная связь в педагогической системе. Этими функциями являются контрольно-корректировочная, прогностическая и воспитывающая. «Первая состоит в получении данных и корректировке процесса воспитания; вторая означает предвидение, предсказание, прогнозирование изменений в развитии



учащихся в будущем; третья состоит в том, что в процессе диагностирования и связи с ним педагог имеет возможность оказывать воспитательные воздействия на учащихся» [13, с. 51]. Осмысливая данные функции, нельзя не заметить их особую актуальность при работе с детьми с ОВЗ. Согласно современным условиям, обучающийся с ОВЗ требует создания особых условий обучения. К таким особым условиям относится и вариант программы обучения, который зависит от особенностей психофизического развития. Правильный выбор варианта адаптированной основной образовательной программы для организации обучения требует четко организованного процесса диагностики развития обучающегося, его обучаемости и воспитуемости. Педагогическая диагностика призвана оценить результаты овладения академическими знаниями и жизненными компетенциями обучающихся с ОВЗ. Педагогическая диагностика также предполагает оценку личностных качеств обучающегося, которые проявляются в его отношении к миру, другим людям, самому себе.

Наряду с педагогической диагностикой в системе инклюзивного образования особое место занимает психологическая диагностика. По мнению Р. С. Немова, одно из определений психодиагностики относится к психологической области знаний и связано с разработкой диагностического инструментария, другое – указывает на деятельность психолога, связанную с постановкой психологического диагноза [11, с. 7]. Психодиагностическое сопровождение образовательного процесса в условиях инклюзии направлено на изучение уровней познавательного развития обучающихся с ОВЗ, уровня развития эмоционально-волевой сферы, социального развития ребенка. Психодиагностическое исследование позволяет выявить индивидуальные особенности обучающегося с ОВЗ и на этой основе сформировать программу индивидуального развития ребенка. Специальная индивидуальная программа развития (СИПР) становится важным элементом для включения в образо-

вательные отношения обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

На основе психологической диагностики можно определить зоны актуального и ближайшего развития обучающегося, спрогнозировать перспективы образовательных достижений, доступных для него. Организация психологического обследования детей с ОВЗ в системе инклюзивного образования обеспечивает поиск известных закономерностей в «неизвестных» обследуемых [4, с. 6]. Активная деятельность психологической службы помогает спрогнозировать траектории развития обучающегося с особыми образовательными потребностями, организовать коррекционную работу, являющуюся обязательным элементом адаптированных образовательных программ.

На основе психодиагностических методик устанавливается в количественных и качественных показателях наличие того или иного свойства человека, особенности его поведения, производится описание поведенческих особенностей, сравнение развитости изучаемых свойств личности ребенка [14, с. 8]. Данная информация необходима педагогу, родителям обучающегося, она позволяет психолого-медико-педагогическому консилиуму спроектировать образовательные перспективы ребенка. По результатам педагогической диагностики и психодиагностики обучающихся с ОВЗ может быть отправлен на повторное обследование ПМПК (психолого-медико-педагогическая комиссия) и переведен на вариант доступной для освоения адаптированной основной образовательной программы.

Включение обучающихся с психофизическими нарушениями в образовательный процесс предполагает медицинское сопровождение. Медицинская диагностика призвана определить психическое и физическое состояние ребенка. В связи с этим сейчас разрабатываются стандартизированные шкалы для проведения медицинских измерений. Апробируются зарубежные оценочные шкалы. Например, в работе с аутистами апробировалась



шкала The Childhood Autism Rating Scale (CARS), описывающая значимые для обследования области проявления ребенка («стремление к контакту с окружающими», «способность к подражанию», «особенности эмоциональных реакций» и т. д.) [8].

Организация медицинского сопровождения инклюзии – одно из обязательных условий достижения равенства образовательных прав обучающихся с ОВЗ. Реализация реабилитационных программ невозможна без участия медицинских работников. Идея комплексного обследования ребенка, развиваемая еще в работах педологов начала прошлого столетия, получает новое звучание в системе инклюзивного образования. Интеграция усилий педагогов, психологов, медицинских работников, комплексное обследование ребенка – обязательное условие построения индивидуального образовательного маршрута. Совместными усилиями определяются «содержание и пути реализации мероприятий оздоровительной, коррекционно-развивающей, образовательной направленности по отношению к каждому ребенку с ОВЗ» [15, с. 104]. Средствами образования и медицины создается основа реабилитационной работы.

Любой вид диагностики (педагогической, психологической, медицинской) не является единичным замером. Предполагается не только комплексность, но и системность проведения замеров, мониторинг всех получаемых количественных и качественных результатов измерений. В. И. Андреев определяет педагогический мониторинг как системную диагностику «качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций саморазвития образовательной системы, включая ее цели, содержание, формы, методы, дидактические и технологические средства, условия и результаты обучения, воспитания и саморазвития личности и коллектива» [2, с. 252]. Объектом педагогического мониторинга является весь воспитательно-образовательный процесс, индивидуально-личностное развитие не только обучающегося, но и педагога. Объектом педагогического мо-

ниторинга может выступать коллектив обучающихся, педагогических коллектив. Внедрение модели инклюзивного образования в практику общеобразовательной массовой школы предполагает мониторинг готовности детского и педагогического коллектива к взаимодействию с особым обучающимся (например, ребенком с синдромом Дауна).

Педагогический мониторинг как длительное наблюдение за состоянием обучения и воспитания обучающегося с ОВЗ, осуществляемый на основе комплексного подхода, обеспечивает своевременное информирование о возможном наступлении критических ситуаций. Предупреждение наступления неблагоприятной ситуации для обучающегося с РАС или гиперактивного ребенка обеспечит снижение рисков дезадаптации.

Особенности инклюзивной системы образования, которая предлагает в качестве одной из моделей инклюзии совместное обучение детей с ОВЗ вместе с их здоровыми сверстниками, определяют актуальность мониторинга обучающихся с учетом особенностей их развития. Предметом мониторинга может стать общение слабослышащего ребенка с одноклассниками, степень принятия обучающегося с ДЦП и нарушенной речью сверстниками, взаимодействие ребенка аутиста с педагогом и другими детьми, опыт выхода из конфликта гиперактивного ребенка и т. п.

Учет образовательных возможностей и особенностей развития делает необходимым мониторинг дидактических и технологических средств. Необходимость модификации образовательных средств продиктована самой идеей инклюзивного образования, которое призвано обеспечить равенство образовательных прав ребенка с нарушением зрения, слуха, поведенческими нарушениями и т. д.

Функции мониторинга связаны с получением информации об образовательной системе. Объектом диагностирования выступают доступность образовательной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями; готовность педагогического состава работать в условиях инклюзивного обра-



зования; степень развитости детских коллективов; нормативно-методическое обеспечение образовательного процесса. Настоящая информация становится основой для управления образовательной организацией.

К функциям мониторинга относится непрерывность отслеживания качества образования всех без исключения обучающихся. Это важно по двум причинам: во-первых, надо отслеживать результаты обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ, чтобы выполняемые ими задания находились в зоне их ближайшего развития, во-вторых, нормотипичные сверстники также должны обучаться в зоне их ближайшего развития, испытывая успех при преодолении трудностей выполнения учебных заданий.

Среди функций мониторинга – выявление потребностей педагогических кадров в повышении квалификации. Сегодня все учителя должны пройти дополнительную подготовку в области дефектологического образования.

Диагностика и мониторинг связаны с определенными видами деятельности. В частности, необходимо установление требований образовательных стандартов. Сегодня приняты стандарты для обучающихся с ОВЗ начального образования, на сайте можно найти рекомендованные к применению примерные АООП. Большое значение имеет процесс операционализации стандартов в измеряемых величинах, установление показателей и критериев измерения.

В управлении образовательной организацией, внедряющей идеи инклюзивности в образовательный процесс, необходимо создание контрольно-измерительных материалов, разработка контрольно-оценочных процедур, техники и технологии обработки. В условиях инклюзивных классов эта деятельность сопряжена с определенными сложностями, ведь оценка «5» может быть поставлена ребенку, осваивающему основную образовательную программу, и ребенку, осваивающему третий вариант АООП, чье завершение образования закончится получением свидетельства. Процедура оценивания результатов освоения об-

разовательной программы обучающимся инклюзивных классов требует специальной подготовки аудитории для принятия и понимания идеи равенства образовательных прав.

Систематизация информации, анализ результатов мониторинговых исследований, оценивание достигнутых результатов относительно требований стандартов и норм выступают обязательными составляющими мониторинговой деятельности. Интерпретация полученных результатов измерений, моделирование на их основе состояния образовательной системы с прогнозированием направлений развития инклюзии выступают одной из целей мониторинга и диагностики. На основе тех или иных результатов вырабатываются рекомендации по совершенствованию образовательного процесса, индивидуальных образовательных маршрутов, принимаются управленческие решения и меры, направленные на положительные изменения образовательной системы и образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ.

Развитие идеи инклюзии требует создание особой атмосферы, которая позволит включить всех обучающихся в школьную жизнь. Степень включенности обучающихся в школьную жизнь – показатель ее инклюзивности. «Инклюзия минимизирует все барьеры на пути получения образования всеми учениками», она требует признание различий между ними [6, с. 10].

Объектом диагностики и мониторинга в системе инклюзивного образования является инклюзивность образования. За основу оценивания могут быть взяты показатели инклюзивности, предложенные представителями Центра инклюзивного образования (Бристоль, Великобритания). Каждый из предлагаемых авторами учебного пособия показателей свидетельствует о качественном развитии самой образовательной среды, где каждый обучающийся и обучающий имеют ценность [6, с. 9-10].

Распространение идеологии инклюзии в системе российского образования призвано превратить пространство образовательных организаций любого типа в пространство, поддерживающее всех обучающихся. Реализация



инклюзии на практике означает снижение барьеров на пути обучения и участия в жизни образовательной организации. Минимизация барьеров для обучающихся и тех, кто обучает, требует активного включения диагностики и мониторинга в систему деятельности образовательных организаций. Управление на основе комплексной диагностики и мониторинга становится основой развития образовательной организации.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается значение диагностики и мониторинга для реализации идеи инклюзивного образования. Автор обосновывает значение и сущность педагогической, психологической, медицинской диагностики в развитии системы инклюзивного образования. Дает обоснование педагогического мониторинга в минимизации барьеров на пути обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Дается краткая предыстория развития педагогической диагностики. Описываются объекты диагностики в системе инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагогическая диагностика, психологическая диагностика, медицинская диагностика, педагогический мониторинг, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья.

SUMMARY

The article considers the importance of diagnostics and monitoring in implementation of the inclusive education concept. The author justifies the importance and essence of the pedagogical, psychological and medical diagnostics in development of the system of inclusive education. It gives a justification of the pedagogical monitoring in minimizing the barriers on the way of teaching the persons with limited health capacities. It gives a brief background of the pedagogical diagnostics development. It describes the object of diagnostics in the system of inclusive education.

Key words: inclusive education, pedagogical diagnostics, psychological diagnostics, medical diagnostics, pedagogical monitoring, a trainee with limited health capacities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С. В. Инклюзивное образование от политики к практике // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 1. – С. 136–145.
2. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
3. Ахметова Д. З., Челнокова Т. А. Инклюзивная педагогика: учебник. – Казань: Изд-во «Познание» КИУ, 2019. – 174 с.
4. Богданова Т. Г. Педагогика инклюзивного образования. – М.: Инфра-М, 2022. – 149 с.
5. Бодалев А. А., Столин В. В., Аванесов В. С. Общая психодиагностика. – СПб.: Речь, 2000. – 440 с.
6. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практическое пособие [Электронный ресурс]. – URL: <https://2017.perspektiva-inva.ru/userfiles/education/publication/pokazateli-incluzii.pdf> (дата обращения: 31.01.22).
7. Горностаева Н. В. История становления педагогической диагностики в России [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – URL: <https://moluch.ru/archive/124/34211/> (дата обращения: 28.01.2022).
8. Касаткин В. Н. [и др.]. Опыт применения стандартизированных диагностических оценочных шкал в комплексной программе лечебно-коррекционной помощи детям с расстройствами спектра аутизма // Детский аутизм: исследования и практика: сборн. докл. гор. научно-практ. конф. – М.: Образование и здоровье, 2008. – С. 26–58.
9. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия. – М.: Просвещение, 2010. – 319 с.
10. Микляева Н. В. Специальное и инклюзивное образование для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. – АРКТИ, 2019. – 160 с.
11. Немов Р. С. Психология: учеб. для студентов высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 693 с.



12. Нигматов З. Г., Ахметова Д. З., Челнокова Т. А. Инклюзивное образование: История, теория, технология. – Казань: Познание, 2014. – 220 с.

13. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 297 с.

14. Психологическая диагностика: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 303 с.

15. Синевич О. Ю., Четверикова Т. Ю. Взаимодействие медицинских и педагогических работников в целях поддержки инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // *Мать и дитя в Кузбассе*. – 2015. – № 2 (61). – С. 102-105.

16. Об образовании в РФ: Федеральный закон № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <https://fzakon.ru/laws/federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-n-273-fz/> (дата обращения: 24.01.22).

17. Фуряева Т. В. Инклюзивные подходы в образовании: учебное пособие для среднего профессионального образования. – М.: Юрайт, 2020. – 176 с.

ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ





**А. И. Лучинкина, Л. В. Жихарева,
А. С. Андреев**

УДК 159.9.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕДИАПОТРЕБЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Современный этап развития общества характеризуется агрессивным влиянием медиапродукции на развитие личности. Медиа включают в себя прессу, телевидение, радио, а также традиционные СМИ, перешедшие в цифровой формат и работающие онлайн. С изменением технологий меняется и аудитория, ее предпочтения и особенности потребления: возрастает ее активность и самостоятельность в формировании повестки дня, уровень вовлеченности в процесс производства и потребления контента. Рекламные ролики, информация из сфер жизни и деятельности личности, аудио- и видеофайлы, всплывающие окна транслируются независимо от желания их потребителей, ориентируя их на поиск новой информации или совершение определенных действий. Однако простые наблюдения показывают, что влияние одного и того же медиаконтента на личность пользователя не является одинаковым во всех случаях. Кроме того, самостоятельный поиск медиаконтента молодежью также имеет отличия в направленности и глубине. В тоже время понимание особенностей медиапотребления молодежи может способствовать созданию целого ряда эффективного контента как обучающего, так и развивающего. Обращение к проблеме медиапотребления обусловлено необходимостью удаленной работы в связи с пандемией.

Мы предположили, что различия в медиапотреблении связаны с гендерными особенностями молодежи. В связи с этим психологическая проблема исследования состоит в выявлении гендерных особенностей медиапотребления с целью создания эффективных дистанционных обучающих курсов.

Целью статьи является обсуждение гендерных особенностей медиапотребления современной молодежи

Анализ психологической литературы по вопросу медиапотребления личности позволил выделить несколько направлений исследований в этом поле. Первое направление исследований, преимущественно социологических, направлено на выявление и описание количественных показателей медиапотребления молодежной аудитории, популярности отдельных медиаканалов, анализ феноменов кроссмедийности и сторителлинга [2; 3; 7; 8; 9; 10].

Второе направление исследований связано с описанием влияния медиаконтента на личность. Учеными описывается явление информационной перегрузки (Дж. Гол) как состояния утомления и растерянности от потребления большого количества информации. В работах этого направления описан синдром залипания на отвлекающую информацию (рекламу, картинки, посторонние тексты). При этом ученые выделяют многозадачность как интегральную характеристику современного медиапотребителя.

Учеными третьего направления личность рассматривается как пассивный объект воздействия. Так, деструктивные влияния массовой медиа на личность исследовались А. И. Лучинкиной, Л. В. Жихаревой [5; 11].

В исследованиях других ученых были зафиксированы корреляционные связи между экранным и реальным насилием, однако ученые не поясняли их причинно-следственную природу [13].

Исследователями четвертого направления [1; 14; 15] используется понятие медиасоциализация, сущность которой заключается в приобретении личностью социального опыта преимущественно на основе искусственных медиарепрезентаций, в условиях нехватки участия в этом процессе социализирующего окружения. В исследовании О. В. Петрунько акцентировано внимание, что социализация ребенка разворачивается как медиасоциализация, а культурно-просветительская, образовательно-воспитательная и социализационная фун-



кции, которые до сих пор выполняли традиционные институты социализации (семья, референтные группы, учебно-воспитательные учреждения, государство, церковь), получают медиаканалы [14].

Исследователи указывают на агрессивность этой среды по отношению к человеку. Мы согласны с такими выводами в случае рассмотрения воздействий на ребенка телевидения, кинематографа, газет, журналов, радио. Перечисленные медиа, безусловно, являются инструментом социализации личности. Интернет хоть и выступает частью медиапространства, но имеет свою специфику и оставляет больше степеней свободы для развития и социализации личности, в частности, предоставляет более возможностей для проявления личностной активности.

Учитывая результаты исследований в области медиасоциализации и восприятия медиаконтента личностью, отметим, что за кругом изучения остались субъектные характеристики потребителя: мотивация, гендерный аспект медиапотребления, индивидуальный стиль медиапотребления, особенности психических состояний личности.

Методы исследования: с целью получения количественных показателей особенностей потребления медиаконтента – констатирующий эксперимент. Для выявления гендерных особенностей медиапотребителей – полоролевой опросник С. Бем; для выявления особенностей мотивации информационной активности личности – личностный опросник «Мотивационная структура информационной

активности» (МСИА – В. М. Смирнов, А. С. Коповой, Ю. Н. Долгов, Г. Н. Малюченко); для определения особенностей медиапотребления – методика «Индивидуальный стиль медиапотребления» (Г. Н. Малюченко, А. С. Коповой, Ю. Н. Долгов, В. М. Смирнов); для выявления особенностей психических состояний – личностный опросник Г. Айзенка.

В исследовании приняло участие 68 респондентов, в возрасте от 18 до 25 лет.

Обсуждение результатов исследования. В группе девушек с выраженной феминной гендерной идентичностью потребление медиатекста выступает в качестве процесса, сопутствующего межличностному (межгрупповому) общению (рис. 1).

Лейтмотивом потребления медиапродукции для респондентов этой группы является стремление получить положительные эмоции, причем без интеллектуальных усилий. Медиапродукция воспринимается как некая абсолютная, самодостаточная ценность, что несет риск возникновения медиазависимости.

В группе девушек с выраженной андрогинной гендерной идентичностью было выявлено три группы взаимосвязей (рис. 2).

С возрастом показатели по шкале «Нейротизм» снижаются показатели по шкале волевого контроля медиапотребления. Исходя из данных результатов можно сделать вывод, что чем выше уровень нейротизма у девушек в данной группе, тем менее подвергается контролю потребляемый медиаконтент.

Процесс формирования привычек потребления медиа крайне нестабилен, нарушается

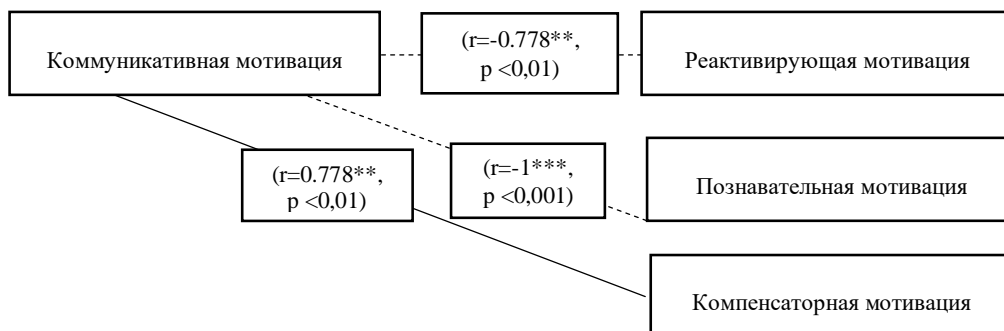


Рис. 1. Корреляционный анализ в группе девушек с феминной гендерной идентичностью

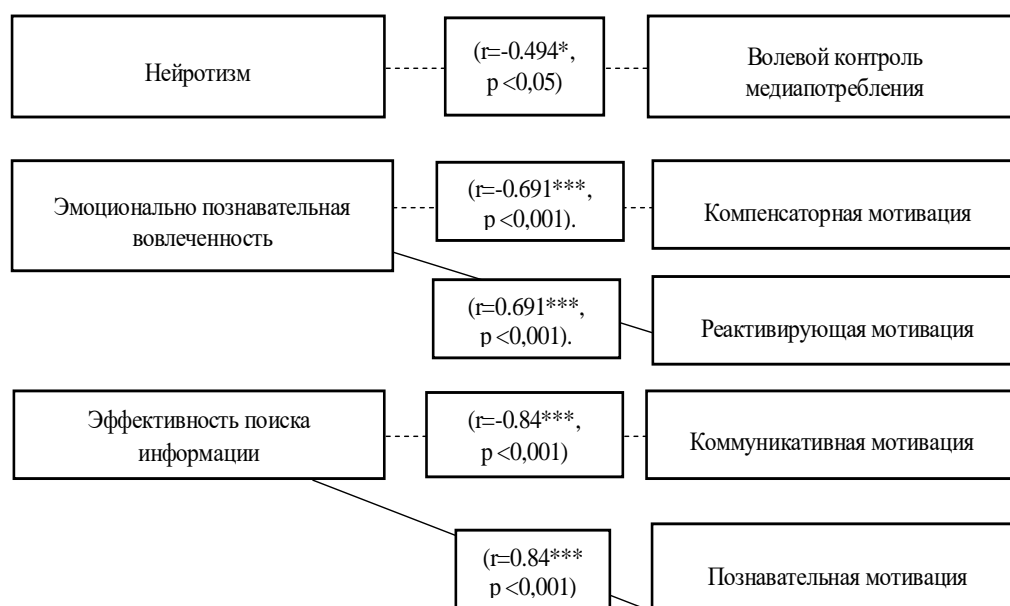


Рис. 2. Корреляционный анализ в группе девушек с андрогинной гендерной идентичностью

необходимый баланс между временем, которое отводится на медиапотребление, и всей другой деятельностью респондентов. Их познавательная активность и эмоциональные реакции полностью определяются процессами, происходящими в медиaprостранстве.

В группе девушек с выраженной андрогинной гендерной идентичностью обнаружены положительная взаимосвязь между эмоционально-познавательной вовлеченностью и реактивирующей мотивацией и отрицательная взаимосвязь с компенсаторной мотивацией. Такие данные свидетельствуют о том, что девушки данной группы используют медиаконтент с целью скорейшего вхождения в режим активных действий, достижения эмоционального подъема, обретения желаемого физического тонуса, бодрости. Основным критерием оценки медиапродукции выступает её насыщенность соответствующими стимулирующими качествами, обеспечивающими возможность получения эмоциональной и физической подзарядки. При этом медиaprостранство играет сугубо служебную роль, поскольку используется как источник побудитель-

ных и направляющих стимулов к достижению каких-либо социально-значимых целей находящихся за его пределами. И поскольку приоритет отдаётся внеинформационной активности, любого рода медиапродукция не рассматривается человеком как некая абсолютная, самодостаточная ценность, но лишь как некий внешний антураж его жизни. Преобладание данной мотивации, как правило, не несет риск возникновения медиазависимости, так как приоритетные цели и ценности личности находятся за пределами медиaprостранства.

Были выявлены значимые отрицательные взаимосвязи между шкалой «Эффективность поиска информации» и шкалой «Коммуникативная мотивация» ($r=-0.84^{***}$, $p<0,001$) и значимые положительные взаимосвязи между шкалой «Эффективность поиска информации» и шкалой «Познавательная мотивация» ($r=0.84^{***}$, $p<0,001$).

Респонденты данной группы умеют быстро и легко находить нужную информацию, при этом их не отвлекает различного рода «фоновый» медиаконтент. Чем выше навыки

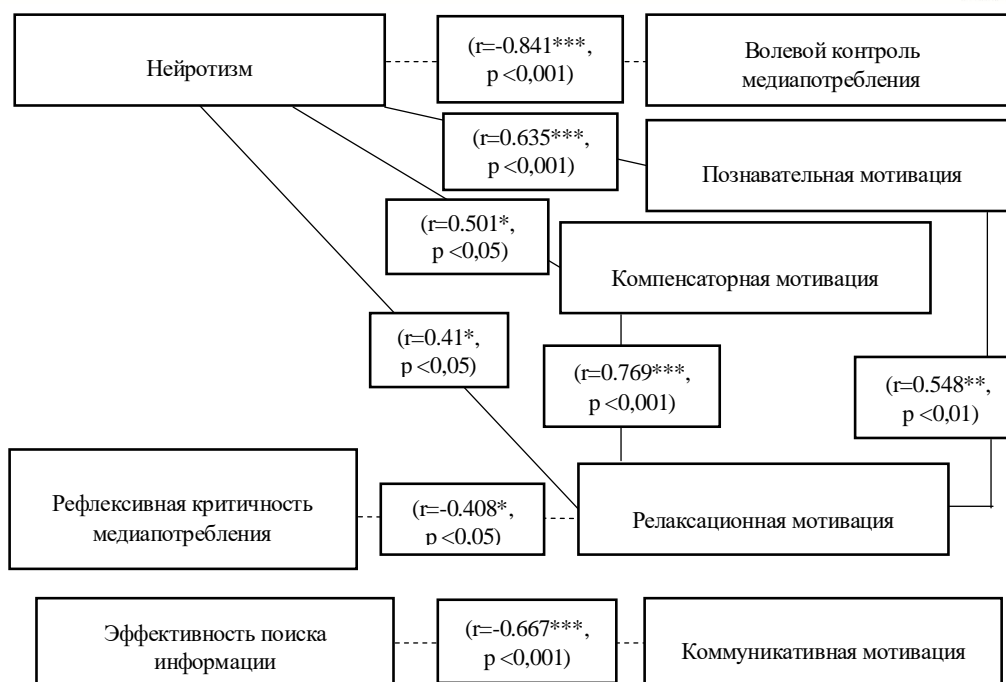


Рис. 3. Корреляционный анализ в группе юношей с андрогинной гендерной идентичностью

пользования медиасредой, тем менее медиапространство используется для общения. Андрогинные девушки используют медиапространство с целью поиска новой, полезной информации, и имеют все необходимые навыки для ее поиска.

В выборке молодых людей с выраженной андрогинной гендерной идентичностью было выявлено две группы. Критерием дифференциации респондентов выступил уровень выраженности нейротизма.

Согласно результатам, представленным на рисунке 3 молодые люди с андрогинной гендерной идентичностью, отличающиеся эмоциональной нестабильностью склонны больше тратить времени на поиск необходимой информации, у них возникают трудности при постановке целей в момент поиска и обработки информации. Обращение к медиаконтенту обусловлено стремлением к релаксации, получению новой, полезной информации и компенсации неудовлетворенных потребностей в реальной жизни. Так же было установлено, что чем более молодые люди склонны

рефлексивно анализировать потребляемый медиаконтент тем реже у них проявляется стремление использовать медиапродукцию как средство для расслабления.

Также было установлено, что при низком уровне способности к эффективному поиску информации снижается уровень коммуникативной мотивации.

В выборке молодых людей с выраженной маскулинной гендерной идентичностью было выявлено две группы. Критерием дифференциации респондентов выступил уровень выраженности нейротизма.

Результаты, представленные на рисунке 4, могут свидетельствовать о том, что нестабильность эмоционального состояния понижает способность эффективно взаимодействовать с медиатекстом. Маскулинные юноши с высоким уровнем нейротизма затрудняются в дифференциации информационного поля в результате чего могут возникать сложности в накоплении необходимых и достаточных знаний, способствующих формированию целостной личной и социокультурной идентичности.

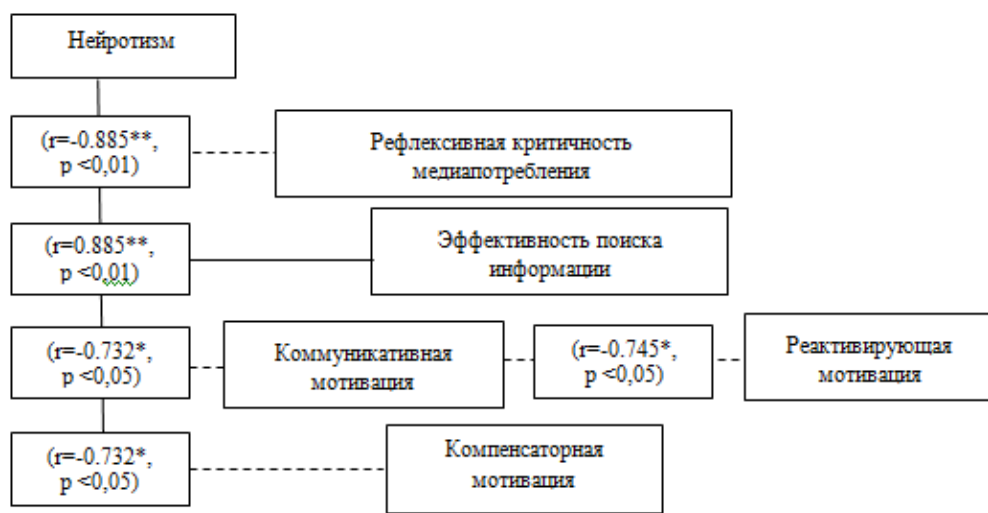


Рис. 4. Корреляционный анализ в группе юношей с маскулинной андрогинной гендерной идентичностью

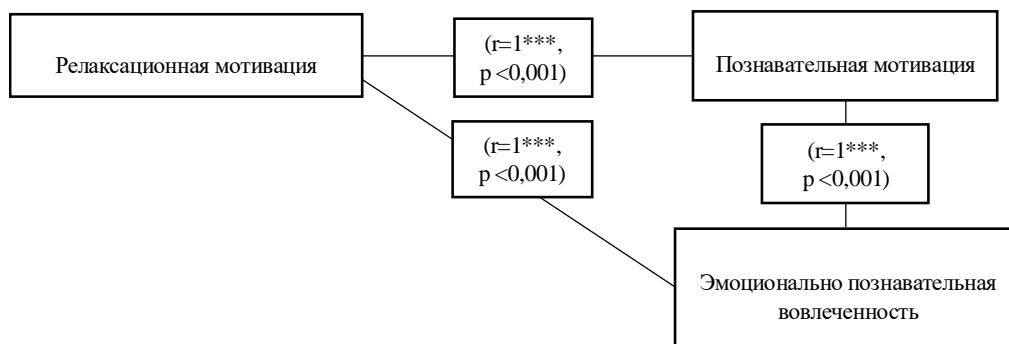


Рис. 5. Корреляционный анализ в группе юношей с маскулинной гендерной идентичностью

На фоне выраженного нейротизма нарушается необходимый баланс между временем, которое отводится на потребление медиатекста и другими видами деятельности. Познавательная активность и эмоциональные реакции полностью определяются процессами, происходящими в медиапространстве, и носят компенсаторный характер т.е. для них это способ выйти из серой рутины, однообразной реальности в повседневной жизни.

Результаты, представленные на рисунке 5, свидетельствуют о том, что респонденты представители второй группы эмоционально вовлекаются в те медиапродукты, которые дают в основном новую, познавательную, ценную

для них информацию, т.е. респонденты данной группы предпочитают интеллектуальные развлекательные телепрограммы, они носят релаксационный характер. Молодые люди оценивают входящие сообщения, информацию, художественные или документальные медиапродукты, в основном, на основе таких критериев, как новизна, возможность расширения кругозора, потенциальные преимущества в повседневной жизни, реальная практическая ценность, научная обоснованность, уровень удовлетворения конкретных знаний.

В результате сравнительного анализа полученных результатов было установлено что девушки с андрогинной гендерной идентично-



стью чаще чем юноши с андрогинной идентичностью используют медиапространство и медиапродукты с целью коммуникации ($U=437.5$, $p<0,001$), компенсации неудовлетворенных потребностей в реальной жизни ($U=415.5$, $p<0,001$) и как способ достижения целей, поставленных в реальной жизни ($U=459$, $p<0,001$).

Юноши с андрогинной идентичностью чаще используют средства массовой информации с целью релаксации, восстановления внутреннего ресурса ($U=104$, $p<0,001$), чаще пользуются медиапродуктами и медиасредой с целью получения новой, полезной информации ($U=75$, $p<0,001$) по сравнению с андрогинными девушками.

Девушки с андрогинной гендерной идентичностью используют медиасредства и медиапродукты с целью релаксации чаще чем маскулинные юноши ($U=168.5$, $p<0,001$), так же у этих девушек более выражена познавательная мотивация ($U=179$, $p<0,001$).

Юноши с маскулинной гендерной идентичностью чаще используют медиапространство и медиасредства с целью ухода от реальности, а так же компенсации отсутствующих в реальной жизни достижений по сравнению с андрогинными девушками ($U=31.5$, $p<0,001$).

Андрогинные девушки быстрее и легче находят нужную информацию по сравнению с девушками с выраженной феминной гендерной идентичностью ($U=209.5$, $p<0,05$).

Андрогинные юноши чаще, чем маскулинные юноши используют СМИ как процесс, который неизбежно сопровождает межгрупповое или межличностное общение ($U=156$, $p<0,01$), пользуются медиапродуктами и медиасредой с целью получения новой, полезной информации ($U=144$, $p<0,05$).

Феминные девушки по сравнению с юношами с андрогинной гендерной идентичностью быстрее и легче находят нужную информацию ($U=209$, $p<0,05$) и они чаще используют медиасредства с целью межличностного либо межгруппового общения ($U=276.5$, $p<0,001$), чаще используют медиапространство и медиасредства с целью ухода от реальности и компенсации отсутствующих в реальной жизни

достижений ($U=292.5$, $p<0,001$). Но, андрогинные юноши чаще, чем феминные девушки используют медиасредства и медиапродукты с целью релаксации ($U=64$, $p<0,001$), оценивают входящие сообщения, информацию, художественные или документальные медиа-продукты, в основном, на основе таких критериев, как новизна, возможность расширения кругозора, потенциальные преимущества в повседневной жизни, реальная практическая ценность, научная обоснованность и т.п. ($U=15$, $p<0,001$).

Феминные девушки по сравнению с юношами с маскулинной гендерной идентичностью быстрее и легче находят нужную информацию ($U=87$, $p<0,01$), чаще используют медиапространство и медиасредства с целью ухода от реальности, а так же компенсации отсутствующих в реальной жизни достижений ($U=99.5$, $p<0,001$). Маскулинные мужчины чаще, чем феминные женщины используют медиасредства и медиапродукты с целью релаксации ($U=10.5$, $p<0,001$), пользуются медиапродуктами и медиасредой с целью получения новой, полезной информации ($U=1$, $p<0,001$).

Выводы:

1. Девушки с феминной гендерной идентичностью используют медиапространство в большей степени с целью коммуникации, при этом общение выполняет компенсаторную функцию. Обладают высоким уровнем способности к поиску нужной информации в медиапространстве за относительно короткое время, при этом рефлексивная критичность медиапотребления находится на среднем уровне.

2. Девушки с андрогинной гендерной идентичностью обладают высоким уровнем способности быстро и легко находить нужную информацию, при этом их не отвлекает различного рода «фоновый» контент в медиапространстве. Чем выше навыки пользования медиасредой, тем менее у них выражены коммуникативные мотивы. При высоком уровне нейротизма снижается волевой контроль медиапотребления. Андрогинные девушки ис-



пользуют медиaproстранство как способ достижения целей, поставленных в реальной жизни.

3. Юноши с андрогинной и маскулинной гендерной идентичностью используют медиaproстранство с целью получения полезной, новой информации, которая носит для них релаксационный характер и компенсирует неудовлетворенные потребности в реальной жизни.

5. Сравнительный анализ показал, что девушки с андрогинной гендерной идентичностью по сравнению с другими группами способны к наиболее эффективному поиску информации. Юноши с андрогинной и маскулинной гендерной идентичностью используют медиaproстранство с целью получения новой, полезной информации, в то время как девушки с андрогинной и феминной гендерной идентичностью используют медиaproстранство с целью реализации компенсаторных мотивов.

АННОТАЦИЯ

В статье обсуждаются различия в медиапотреблении в молодежных группах с разным типом гендерной идентичности. В ходе исследования выявлено, что существуют достоверные различия в мотивации медиапотребления у девушек с феминной гендерной идентичностью и другими гендерными группами. Индивидуальный стиль медиапотребления также имеет гендерные отличия. Исследование показало наличие определённых значимых корреляционных связей психических состояний, мотивов медиапотребления и индивидуального стиля медиапотребления.

Ключевые слова: медиапотребление, молодежь, гендер, мотивация, индивидуальный стиль медиапотребления.

SUMMARY

The article discusses the differences in media consumption in youth groups with different types of gender identity. The study revealed that there are significant differences in the motivation of media consumption among girls with a feminine gender identity and other gender groups. The individual style of media consumption also has gender differences. The study showed the

presence of certain significant correlations of mental states, motives of media consumption and individual style of media consumption.

Keywords: media consumption, youth, gender, motivation, individual style of media consumption.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинская Е.П. Взаимосвязь личностных особенностей пользователей и характеристик их информационного поиска в период пандемии // Вестник Кемеровского государственного университета. – Том 23. – № 2. – С. 427-437.

2. Гурьянов Е.Н. Использование медиаконтента как инструмента рекламы и PR // Научные труды СЗИУ РАНХиГС. – 2019. – Т.10. – № 4. – С. 159-168.

3. Дневниковое исследование. Модели медиапотребления. Что люди читают, почему, когда и как [Электронный ресурс] // Cossa. – URL: https://www.cossa.ru/upload/medialibrary/Mediator_How_People_Read.pdf. – (дата обращения: 16.02.2020).

4. Жихарева Л. В. Мотивационная структура медийных предпочтений современной молодежи // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. – Т. 5. – № 4. – С. 78-86.

7. Коломиец В. П. Концептуализация медиакоммуникации [Электронный ресурс] // Медиаскоп. – 2019. – Вып. 4. Режим доступа: http://www.mediascope.ru/2575_ (дата обращения: 15.02.2020).

8. Кульчицкая Д. Ю., Варганов С. А., Дунас Д. В., Салихова Е. А. и др. Медиапотребление молодежи: специфика методологии исследования [Электронный ресурс] // Медиаскоп. – URL: http://www.mediascope.ru/2529_ (дата обращения: 15.02.2020).

9. Лободенко Л. К. Трансформация стратегии и тактики медиакоммуникаций в условиях пандемии: монография / под ред. Л. К. Лободенко, Л. П. Шестеркиной. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2022. – 415 с.

10. Лукашевич Д. А. Применимость теории «спирали молчания» к сети интернет и



новым медиа // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История. Филология. – 2013. – № 12. – Вып. 6. – С. 61-66.

11 Лучинкина А. И. Проблемы обучения цифровых детей // VI Международный форум по педагогическому образованию (27 мая – 9 июня 2020 г.). – URL: <https://ifte.kpfu.ru/wp-content/uploads/2020/05/PROGRAMMA-vIFTE2020.pdf>.

12 Лучинкина А. И., Юдеева Т. В., Жихарева Л. В. Девиантные формы социализации личности в интернет-пространстве // VI Международный форум по педагогическому образованию (27 мая – 9 июня 2020 г.). – URL: <https://ifte.kpfu.ru/wp-content/uploads/2020/05/PROGRAMMA-vIFTE2020.pdf>.

13 Лучинкина А. И. Петровская М. Н. Социально-психологический портрет геймера // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2019. – № 4 (48). – С.174-179.

14 Петрунько О. В. Деконсолідувальні ефекти медіасоціалізації // Педагогічний процес: теорія і практика: Збірник наукових праць. – Вип. 3-4 (48-49). – К.: Едельвейс, 2015. – С. 54-58.

15 Tikhomandritskaya O. A. Popova T. V., Menshikova G. Ya. Gender differences in interpersonal distances during interactions with avatars. – Perception: Sage (London, England). – Vol. 48. – № 1. – P. 135–135.



**С. В. Хребина, С. А. Никулина,
Л. Б. Воронкина**

УДК 316.624.2

ВЛИЯНИЕ ДЕСТРУКТИВНЫХ ПАТТЕРНОВ ПОВЕДЕНИЯ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ПОВЫШЕНИЕ ВЫРАЖЕННОСТИ УРОВНЯ АГРЕССИИ У АУДИТОРИИ

В данное время установлено, что средства массовой коммуникации могут влиять на личность как положительно, так и отрицательно. Если сообщения массовой коммуникации улучшают жизнь отдельного человека и социума, то это принимается и поощряется обществом. Большую озабоченность вызывает деструктивное влияние СМК на аудиторию. Особенно общественность обеспокоена воздействием масс-медиа на проявление агрессивного поведения получателей информации в реальном мире.

Современная информационная среда оказывает довольно существенное воздействие на психологическое состояние людей, особенно молодежи, паттерны их поведения в социальной и личной жизни, на их моральные и нравственные критерии, духовные ценности [3].

Актуальность статьи обусловлена тем фактом, что агрессивное поведение несет в себе значительную угрозу для членов общества. Его формы могут быть разнообразны, но все они приносят тот или иной ущерб и вызывают страдания у своих жертв. Исследователи изучают данный феномен давно и, тем не менее, до сих пор ведутся дискуссии о причинах его проявления. Среди наиболее обсуждаемых факторов, обуславливающих агрессивное поведение человека, – материалы с образцами насилия и паттернов агрессивного поведения, демонстрируемые средствами массовой коммуникации. Исследователи давно ус-



тановили связь между просмотром агрессивного контента СМК и воспроизведением увиденных моделей [2]. Метаанализ 85 научных работ медианасилия и его связи с реальным насилием в обществе, представленный в сборнике «Насилие в СМИ» под редакцией К. Вексера, выявил эту связь в 84 случаях. Только в одной из рассматриваемых работ корреляция не была обнаружена. Примечательно, что данное исследование было спонсировано телекорпорацией NBC [5].

Однако, выявленная взаимосвязь не получила однозначного объяснения и требует дальнейшего экспериментального изучения и анализа полученных фактов.

Цели статьи:

1. Обобщить существующую информацию о влиянии деструктивных паттернов поведения в средствах массовой коммуникации на повышение выраженности уровня агрессии у аудитории.
2. Предоставить результаты анкетирования по обозначенной тематике.
3. Разработать профилактические рекомендации.

Существуют разные точки зрения на влияние агрессивных материалов на аудиторию. Чаще всего противопоставляются биологический и социальный факторы. Так, изначально более агрессивные люди могут выбирать контент, содержащий насилие, или же они становятся агрессивными вследствие его просмотра. Также по-разному оценивается влияние просмотренного материала. Есть точка зрения, что человек агрессивен по своей природе, и наблюдение за жестокостью других, в том числе посредством массовой коммуникации, высвобождает подавленные импульсы, тем самым принося необходимую разрядку зрителю безопасным для окружающих способом. В двух других гипотезах, наоборот, сцены насилия в СМК постулируются в качестве причин агрессивного поведения зрителей. Согласно «Гипотезе катализатора» Л. Берковитца, сцены насилия являются своеобразными стимуляторами возбуждения и импульсивного поведения у зрителей. Они способствуют

фокусировке на агрессивных воспоминаниях и идеях, что в итоге приводит к агрессивному поведению. Другая гипотеза утверждает, что насилие, увиденное в СМК, копируется аудиторией, становится моделью поведения и в дальнейшем входит в репертуар ее поведенческих реакций [4].

Исследования, проведенные Л. Берковитцом, А. Бандурой, Д. К. Клаппером, С. Фешбахом, Р. Бэроном, Д. Ричардсон и др. подтверждают вторую точку зрения [11]. Данные естественного эксперимента согласуются с фактами лабораторных исследований. Например, ограничение трансляций сцен насилия, демонстрируемых телевидением, уменьшало уровень агрессии в конкретной стране. В качестве иллюстрации можно привести ситуацию в Польше, где законодательно было определено максимально возможное количество сцен насилия в СМИ. Как следствие, отмечался меньший уровень выраженности агрессии у польской молодежи, чем в то же время у данной возрастной категории в США, где сообщения СМИ не контролировались по данному параметру [13].

В настоящий момент нет единой точки зрения на степень влияния массовой коммуникации на аудиторию. Так, существует подход, абсолютизирующий воздействие массовой коммуникации на сознание личности (теория максимального эффекта), игнорирующий влияние массовой коммуникации (теория минимального эффекта) и допускающий умеренное влияние на адресата [8]. Дж. Брайант предлагает не противопоставлять обозначенные позиции, а рассматривать их как уровни влияния на определенную часть аудитории, при котором воздействие может варьироваться от ограниченного до весьма сильного [1].

Относительно влияния СМК на агрессивность представлены данные, согласующиеся с обозначенными выше точками зрения. А. Бандурой было показано большое влияние демонстрируемых паттернов на поведение детей [12]. Обобщение данных М. Хогбеном показало умеренную, но убедительную взаимосвязь между наблюдением медианасилия и



агрессивным поведением аудитории. Дж. Комсток отмечает влияние СМК на склонность зрителей к агрессивным паттернам поведения в дальнейшем в пределах 5-15 % [5].

Концепция Дж. Брайант хорошо согласуется со взглядами отечественных авторов. С. Л. Рубинштейн в сформулированном им принципе детерминизма писал о том, что действительность обуславливает психическую жизнь опосредованно, преломляясь через личные и познавательные свойства субъекта [10, с. 27]. Применительно к проблеме воздействия массовой коммуникации на аудиторию можно сказать, что результат воздействия определенного сообщения окажет разный результат на получателей информации. Какая-то часть аудитории отреагирует соответственно ожиданиям коммуникатора, реакция другой ее части может быть для него непредсказуема. Даже если целью коммуникатора, предлагающего зрителю сюжет, содержащий насилие, является его недопущение в дальнейшем, сам зритель волен интерпретировать его совсем по-другому.

СМК снабжают аудиторию сценарием действия различных форм агрессивного поведения: физической и вербальной, активной и пассивной, прямой и косвенной, направленной на других людей и на окружающие объекты, различными их комбинациями, а также на себя самого.

Мы получаем порочный круг: средства массовой коммуникации отображают события реальности, в которых есть насилие и драматизм, аудитория, подражая моделям поведения героев сообщений СМК, переносит насилие в реальность. Образцы для подражания есть в новостных выпусках, документальных фильмах, художественных фильмах, сериалах и даже в мультфильмах. Сюжеты новостей изобилуют фактами убийств, членовредительства, порчи имущества, расстрелов, военных действий, оскорблений, угроз и т. п. Например, убийство Джорджа Флойда 25 мая 2020 г. полицейскими и его освещение в СМИ было в новостных сообщениях многих стран. Реакцией на него стали массовые бес-

порядки и необходимость ввода чрезвычайного положения в Миннеаполисе и окрестностях. Убийства и гибель известных людей, а также их агрессивные действия или направленные против них, становятся многократным новостным поводом, ретранслируемым в годовщины их смерти. До сих пор муссируется убийство Джона Кеннеди и обстоятельства гибели леди Дианы. Многие кинофильмы, сериалы, развлекательные передачи посвящены событиям, жертвами которых являются люди или их группы. Популярными жанрами киноиндустрии, такие как ужасы, триллеры, боевики, детективы, extreme cinema, true crime и многие другие эксплуатируют потребность публики к наблюдению за насилием. Примеров множество, среди них можно назвать «Техасская резня бензопилой», «У холмов есть глаза», «Хэллоуин», «Пятница 13», «Крик», «Я знаю, что вы сделали прошлым летом», «Поворот не туда» «Анатомия насилия», «Я плюю на ваши могилы», «Райское озеро», «Мученицы», «Последний дом слева», «Джокер», «Однажды в Голливуде...», «Палач», «Ворошиловский стрелок», «Русский бес» и многие другие.

С экранов телевизоров и мониторов на аудиторию выплескивается не только физическая, но и вербальная агрессия. Ненормативная лексика является ярким ее примером. Несмотря на законодательный запрет от 2014 года ее использования в теле и радиоэфире, проблема речевой агрессии остается актуальной. Разные ее формы демонстрируются как в новостных сообщениях, так и в разнообразном развлекательном контенте. Передаваемая в контексте сюжетов фильмов, сериалов, юмористических передач, вербальная агрессия начинает восприниматься аудиторией как часто употребляемая, исследователи отмечают также криминализацию лексики [11].

Если размывание норм в родном языке удручает, то последствия демонстрации массовых расстрелов являются непоправимыми.

Обратимся к проблеме скулштуинга в России, в освещении которой, на наш взгляд, средства массовой коммуникации играют зна-



чимую роль в демонстрации агрессивных паттернов поведения. Скулшутинг – феномен насильственных инцидентов с расстрелами школьников или стрельбой в школах (англ. – schoolshooting). Он возник в начале XX века, но получил распространение после расстрела Эриком Харрисом и Диланом Клиболдом учеников в школе «Колумбайн» штата Колорадо в США 20 апреля 1999 г. вследствие широкого и интенсивного освещения в СМК [7].

Новостные события, вызвавшие сильный общественный резонанс, часто подхватываются киноиндустрией. Колумбайн не стал исключением. Трагедия, унесшая 13 жизней, стала сюжетом для фильма «Класс» (2007) эстонского режиссера Ильмара Раага. В 2016 году уже американский режиссер Брайан Боф снял фильм о массовом убийстве в школе Колумбайн под названием «Мне не стыдно». Сюжеты расстрела в образовательных учреждениях стали основой для художественных фильмов «Сердце Америки» Уве Болла (2002), «Нулевой день» (2003), «Слон» (2003) Гаса ван Сента, «Что-то не так с Кевином» (2011) Линн Рэмси, «Черный дрозд» (2012) Джейсона Бакстона и документального фильма «Боулинг для Колумбины» (2002) Майкла Мура. Существует вариант описания драматических событий расстрела в образовательном учреждении и в формате сериала. Необходимо отметить, что сериалы в настоящий момент занимают лидирующее место среди контента СМК у молодежи. Например, в одном из сезонов популярного в молодежной среде сериала «Американская история ужасов» обыгрывается сюжет скулшутинга. По результатам проведенного нами опроса в среде студентов главный герой данного сериала вызывал у части опрошенных симпатию и сочувствие, поскольку образ «стрелка» был представлен привлекательным и харизматичным актером. Данная тенденция в большей степени характерна для женской части аудитории подросткового возраста, которой свойственно романтизировать отрицательных героев.

3 февраля 2014 года – дата, отмеченная первым случаем скулшутинга в России. Сергей

Гордеев открыл ящик Пандоры и количество убийств в образовательных учреждениях России с тех пор, к сожалению, растет. Насчитывается уже 18 случаев убийств в школах и колледжах России [7].

Детальная отчетность, широкое освещение в СМК информации об убийствах и самоубийствах впоследствии увеличивают частоту подобных событий. Колумбайн-эффект имеет много общего с синдромом Вертера – массовой волной подражающих самоубийств, которая возникает после самоубийства, широко освещенного в СМК, либо описанного в популярном произведении литературы или кинематографа. Роль подражания может быть косвенно подтверждена следующими данными. Все случаи скулшутинга были совершены молодыми людьми (мужчинами), большинство из них применило огнестрельное оружие и/или планировало применить взрывчатые вещества. Прессой отмечались схожие характеристики убийц в поведении или одежде с Эриком Харрисом или Диланом Клиболдом. После расстрела жертв они сводили счеты с жизнью как, например, Даниил Засорин и Владислав Росляков или планировали застрелиться, как Сергей Гордеев. Обобщение данных по трагедиям в образовательных учреждениях привели авторов к выводу, что в 12 случаях из 23 состоявшихся и предотвращенных актах насилия просматривается влияние событий в Колумбайне [7].

В настоящий момент доминирует точка зрения, что не существует единого профиля скулшутера. Несостоятельной оказалась гипотеза о психических заболеваниях агрессоров, хотя некоторые из скулшутеров все же состояли на учете в специализированных учреждениях. А. Ю. Карпова, Н. Г. Максимова приводят данные о 4 из 23 (17 %) случаев. В то же время можно предположить, что влияние на стрелков опосредуется внутренними условиями – их личностными характеристиками. Мотивы убийств могут быть разнообразны, например, защита своего «Я», стремление к превосходству и доминированию, идентификация с героизированными образами, получение удовольствия от наблюдения



за страданиями других, месть, личная неприязнь, расширенный суицид и др. Среди причин, обуславливающих такое поведение можно назвать конфликты с учителем или учащимися, оскорбления и унижения, буллинг, психологический кризис. *Например, у Сергея Гордеева не было конфликта с его жертвой, в СМИ упоминается усталость старшего школьника от жизни и страх. Даниил Засорин выбирал свои жертвы, отпуская людей, непричастных к его обидам.* В этом случае явно прослеживается мотив мести.

Несмотря на свои различия, скулшутеры привлекают определенную аудиторию, которая фиксирует внимание на трагических событиях, оставаясь равнодушной к их жертвам. Социологический опрос 1152 школьников Москвы, проведенный Центром социологии образования РАО, показал, что просмотр сцен насилия приносит удовольствие 10,9 % опрошенным, 2,8 % учащихся целенаправленно выбирают агрессивный контент. К. А. Тарасов приводит сведения о 6 % российских подростков, считающих, что жестокие фильмы учат, как нужно овладевать искусством насилия. Насилие на экране вызывает положительные эмоции у 39-43 % подростков, склонных к хулиганским поступкам и участию в драках [6].

Дж. Райтанен, А. Оксанен, проводя этнографическое исследование, обнаружили, что подростки, интересующиеся тематикой скулшутинга, не образуют однородную группу, и делятся внутри субкультуры на четыре подгруппы в зависимости от их интересов и моделей поведения: исследователи, фанаты, колумбайнеры и подражатели [7]. При этом только подражатели являются теми, кто заинтересован в тиражировании агрессивных действий. Помимо подражателей, другие подгруппы также участвуют в романтизации преступников и распространении идей скулшутинга. Пользователи, интересующиеся событиями, связанными со скулшутингом, считают себя неравнодушными, добрыми и хорошими людьми, друзьями, объединенными общей трагедией. В основном эти определения касаются пользователей сообществ, посвященных Да-

ниилу Засорину. Они испытывают чувство боли, жалости, утраты, шока, несправедливости по отношению к произошедшему, и в то же время надеются на «справедливое расследование». Отметим, для них «справедливым расследованием» является оправдание действий Даниила и признание факта его травли другими студентами колледжа, наказание виновных студентов.

Масштабное освещение в СМК инцидента с керченским стрелком породило случаи подражания и героизацию преступников в среде российских скулшутеров. В 2 случаях скулшутинга (Казань 2021, Пермь 2021) отмечается прямое копирование, вдохновенность образом и героизация керченского стрелка. Эффект подражания сработал и в случае первого инцидента скулшутинга 2014 г. В социальных сетях опьяненные «славой героев», сотворенной СМК, молодые люди создали и продолжают создавать фан-клубы, сообщества, названные в честь стрелков, тиражируя преступные идеи и способы достижения личных целей через применение насилия.

В качестве иллюстрации различного отношения к сообщениям СМК, демонстрирующим насилие, можно привести наше пилотное исследование. Нами был проведен опрос молодых людей после сообщений о массовом убийстве в Пермском государственном университете 20 сентября 2021 года среди учащихся и молодых специалистов Пятигорского государственного университета. В опросе приняли участие 102 человека. Возраст опрашиваемых варьировался от 15 до 30 лет (76,5 % молодые люди до 20 лет, 23,5 % – от 21 до 30 лет). Данная возрастная группа в большей степени подвержена риску копирования агрессивных паттернов поведения и поэтому была выбрана в качестве испытуемых для исследования. Основной контингент – студенты – 87,3 %. Малую часть выборки составили старше школьники – 9,8 %, 2,9 % – сотрудники Пятигорского государственного университета. Женская аудитория составила большинство – 86 %. Большая часть опрошиваемых согласилась, что проблема агрессивного поведения и массового насилия актуальна в



современном мире (69,6 %). Сообщение о массовых убийствах в образовательных учреждениях вызывали у опрошиваемых разные чувства. Чаще всего назывались такие эмоции: страх (68 % испытуемых), злость (56 %), беззащитность (43 %), отчаяние (39 %). 11 % опрошиваемых демонстрируют безразличие. 23 % имеют другие переживания, характеристики которых они не раскрыли. Только 41,7 % считают, что у нападавших не может быть веских причин для нападения. При этом 25 % думают, что такие причины возможны. Остальные не знают или не задумываются над этим. Определенные опасения вызывают следующие данные: около 10 % опрошенных отметили симпатию к скулшутерам, а 38 % могли бы понять убийцу. При этом 58 % считают, что преступники были сами жертвой насилия. Справедливости ради следует отметить, что 80 % опрошиваемых испытывают гнев и отвержение к преступнику, и 71 % – недоумение. 10 % испытывают другие эмоции, не уточняя их содержания.

Исключить влияние на аудиторию образовательных учреждений информационных сообщений, демонстрирующих акты насилия, не представляется возможным. Как было сказано выше, одно и то же сообщение может вызывать противоположные эффекты у его получателей. В целях обеспечения безопасности образовательной среды необходимо проводить профилактические меры, направленные на выявление и устранение потенциальных угроз. Нами предлагаются следующие рекомендации:

1. Повышение общих требований безопасности: усиление охраны и тщательная проверка на предмет наличия всех видов оружия, любых колющих и режущих предметов, взрывоопасных веществ, любых самодельных предметов и инструментов для их создания (изолента, веревка, гайки и гвозди, и т. п.); рекомендуется усиление техники безопасности с колюще-режущими предметами (канцелярские ножи, ножницы и т. п.). Затрудненный доступ к предметам, которые могут быть использованы против других людей или их имущества (особенно упомянутые в СМК), становится дополнительным препятствием к реа-

лизации актов насилия и способствует угасанию агрессивных импульсов у потенциальных преступников.

2. Привлечение специалистов, в том числе штатного психолога, к анализу психологического состояния учеников учебного заведения на предмет наличия признаков риска в поведении.

3. Осуществление мониторинга готовности к совершению деструктивного действия учащимися специалистами. Особенно внимательно нужно отслеживать поведение тех обучающихся, которые имеют схожие со скулшутером социально-психологические характеристики. Оценка может включать в себя высказывания о насилии или одобрении подобных действий другими людьми, а также использование в речи криминализованной лексики, подражание образу преступников, повышенный интерес к оружию. Готовность к совершению насилия может быть проявлена на разных уровнях. Так, это может быть размышление о возможности насилия (когнитивный уровень), формирование подобного намерения (потребностно-мотивационный уровень), планирование и совершение акта агрессии (поведенческий уровень):

1. На уровне размышлений о возможности совершения деструктивного деяния поведенческие признаки единичны, больше вербальных и невербальных проявлений (внешний вид, подбор фото и видео контента в соцсетях). Потенциальный преступник размышляет о возможности того, что подобный инцидент может произойти поблизости или восхищается подобными действиями совершенными другими;

2. На втором уровне поведенческие признаки становятся более выраженными – потенциальный преступник говорит о возможности совершения акта массового насилия в образовательном учреждении;

3. На третьем уровне он уже говорит о будущем планируемом событии, сообщает об инциденте, говорит о нем как о совершенном действии, например, «когда я вас расстреляю», или сообщает о подготовке к инциденту напрямую.



4. При обнаружении признаков риска поведения у ученика установить за ним очевидное наблюдение на весь год.

5. В качестве профилактических мер проводить диагностическую и коррекционную работу с группой риска. В частности, это могут быть групповые тренинги со штатным психологом для учащихся из группы риска (при наличии соответствующих компетенций у психолога).

6. Организовать инструктаж педагогического состава на предмет выявления признаков риска в поведении учеников:

– на этапе размышления о возможности необходимо разъяснять негативные последствия такого поведения, аккуратно переключить внимание на другую сферу;

– на этапе формирования намерения необходимо развенчать возможность решения его проблем посредством насилия, а затем, используя имеющиеся ресурсы, приступить к решению проблем учащегося, оказывать ему психолого-педагогическое сопровождение.

– на этапе планирования необходимо акцентировать внимание на опасных последствиях такого поведения для него самого, а затем, используя ресурсы, помочь в решении проблем учащегося и поставить его на учет психолога для коррекционной работы.

7. При обнаружении признаков высокой готовности к совершению деструктивного деяния подростка необходимо изолировать от других обучающихся и привлечь требуемых специалистов (психолог, психиатр, полицейский, нарколог и т. п.);

8. Для реализации профилактических мер по противодействию склуштинга необходимо установить и поддерживать контакт с учениками из групп риска. Его формирование должно включать в себя процедуры эмоционального «присоединения». Без осуждения и угроз важно узнать, почему молодой человек интересуется фактами массового насилия, установить какие у него есть проблемные зоны и ресурсы для их устранения.

9. Исключить профилактические беседы администрации школы с учеником и его ро-

дителями по факту обнаружения признаков риска поведения у ученика (не допускать к ученику с выявленными признаками риска специалистов, не имеющих психологического образования и опыта/знаний в сфере взаимодействия с молодыми людьми с аналогичным риском поведения). Соблюдать конфиденциальность полученной диагностической информации и не допускать ее утечки в классные или родительские чаты.

10. Включить в воспитательный процесс обучающихся программу по развитию навыков «мирного» разрешения конфликтов.

11. Исключить возможность борьбы и противостояния учеников с администрацией учебного заведения. При возникновении конфликтных ситуаций, неизбежных в образовательном процессе, оказывать правовую поддержку всем конфликтующим сторонам.

12. Информировать учеников о последствиях противоправных действий, направленных против других людей и их имущества. Последовательно вводить санкции против буллинга (как на территории школы, так и за ее пределами).

13. Выработать процедуры борьбы с буллингом. При его обнаружении решать проблему индивидуально с участниками конфликта, не выносить его на публичное обсуждение. Оказать поддержку жертве, применить жесткие санкции против нападающих. В дальнейшем скорректировать систему взаимоотношений в коллективе.

14. Организовать дополнительные возможности для психологической разгрузки и отдыха учеников на территории учебного заведения.

Данная статья представляет собой анализ совокупности факторов, предшествующих подобного рода происшествиям, для проектирования психологически безопасной среды образования, способствующей противостоянию личности деструктивным внешним и внутренним воздействиям. Наиболее эффективным подходом к противодействию угрозе склуштинга будет пересмотр подхода к широкому освещению в СМК подробностей, имен и



деталей инцидентов скулшутинга. Эффект подражающих инцидентов – это следствие трагедии, преобразованной СМК в сенсацию. СМК должны быть ответственными в представлении фактов, которые провоцируют эффект заражения молодежи деструктивными идеями. Уже разработаны подобные рекомендации относительно представления в СМК информации о самоубийствах [9]. Не надо называть имени преступника, иначе это будет ему рекламой и позволит остаться в истории. Важно не делать из него героя и не романтизировать его образ для подражателей. Имеет смысл отказаться от употребления термина «стрелок», имеющего яркую героическую коннотацию, а использовать термины убийца, преступник и т. п. Информация в СМК должна содержать минимальные подробности о событии: где и как было совершено нападение, кто пострадал. Без необходимости не фокусироваться на мотивах преступников. Важно минимизировать возможность идентификации зрителей с преступником и не давать аудитории деструктивных моделей поведения.

Подводя итоги, можно сказать, что сцены насилия, демонстрирующие асоциальные модели поведения, наполненные драматизмом, оказывают влияние на аудиторию и могут повышать уровень ее агрессии. Количественный и качественный характер этого влияния будет различаться в зависимости от внутренних условий каждого получателя информации. Такие личностные особенности, как фрустрированные актуальные потребности,хождение личностного кризиса, особенности познавательной сферы, влияющие на интерпретацию событий, отсутствие или низкий уровень выраженности эмпатии, острое переживание обиды, депрессивные состояния и др. могут быть тем фильтром, который будет преобразовывать контент СМК и способствовать реализации асоциальных паттернов поведения в реальности.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируется влияние СМК на реализацию агрессивных паттернов поведе-

ния. Рассматриваются особенности деструктивного влияния сообщений СМК на формирование и реализацию антисоциальных и девиантных форм поведения, особенно в молодежной среде. Анализируется уровень разработанности проблемы скулшутинга. Рассмотрена сложность проблемы школьной стрельбы. На основе анализа освещения случаев скулшутинга обосновывается необходимость пересмотра формата преподнесения информации СМК. В статье представлены результаты авторского анкетирования и рекомендации для образовательных организаций по работе с группой риска.

Ключевые слова: средства массовой коммуникации, школьный стрелок, скулшутинг, массовый убийца, преступник-подражатель, молодежь.

SUMMARY

The article is devoted to the study of media influence on the aggressive patterns of behavior. The features of media destructive influence on the development of antisocial and deviant forms of behavior, especially in the youth environment, are considered. The problem of schoolshooting and the level of its development are analyzed in the article. The thematic complexity of the problem of schoolshooting is considered. As a result of the media coverage analysis of schoolshooting cases, the authors substantiate the need to revise the format of presenting information to the media. The article presents the results of the author's survey and recommendations for educational organizations to work with a risk group.

Key words: mass media, school shooter, schoolshooting, mass murderer, copycat criminal, youth.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брайант Д. Основы воздействия СМИ. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2004. – 419 с.
2. Бэрн Р. Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1998. – 336 с.
3. Воронкина Л. Б. Информационно-психологическая безопасность как основа профилактики агрессивности в молодежной сре-



де // Университетские чтения – 2019: материалы научно-методических чтений ПГУ. – 2019. – С. 65-69.

4. Дроздов А. Ю. «Агрессивное» телевидение: социально-психологический анализ феномена [Электронный ресурс]. – URL: <https://ecsosman.hse.ru/data/568/841/1231/009drozdov.pdf>.

5. Жмуров Д. В. Сценарная агрессия. Влияние СМИ на криминализацию молодежи [Электронный ресурс]. – URL: <https://refdb.ru/look/1964653-p2.html>.

6. Ильин Е. П. Психология агрессивного поведения. – СПб.: Питер, 2014. – 368 с.

7. Карпова А. Ю., Максимова Н. Г. Скулшутинг в России: что имеет значение? [Электронный ресурс] // Власть. – 2021. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/skulshuting-v-rossii-chto-imeet-znachenie>.

8. Почепцов Г. Теория коммуникации. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2001. – 656 с.

9. Рекомендации по распространению в СМИ информации о случаях самоубийства (rospotrebnadzor.ru) [Электронный ресурс]. – URL: https://www.rospotrebnadzor.ru/upload/iblock/2a1/rekomendatsii-smi-4_.pdf.

10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.

11. Салмина Д. В., Куликова И. С. Проблемы современного терминоведения. Лингвистические термины за пределами специального текста: учебное пособие для вузов. – М.: Юрайт, 2021. – 325 с.

12. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 448 с.

13. Чельшьева И. В., Кобышева Л. И. Медиаобразовательные возможности аудиовизуальных медиатекстов на школьную и студенческую тему [Электронный ресурс] // CredeExpert: транспорт, общество, образование, язык. – 2019. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediaobrazovatelnye-vozmozhnosti-audiovizualnyh-mEDIATEKSTOV-na-shkolnuyu-i-studencheskuyu>.



С. В. Кучеренко, С. И. Еременко

УДК 159.9

ДИАГНОСТИКА ВИКТИМНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Проблема распространенности виктимности среди молодежи и, в частности, среди студентов, актуальна на сегодняшний момент. Принята точка зрения о том, что не существует «нулевой виктимности» – в какой-то мере она присуща всем.

Диагностике виктимного поведения в студенческой среде посвящено немало научных работ. Так, в статье Т. Е. Яценко [14] классифицированы подходы к психологической диагностике виктимности: субъектно-рефлексивный, типологический, проективный и объектный подходы.

Цель статьи – подбор диагностического комплекса методов изучения виктимности студентов, оценка и верификация такого комплекса в рамках программы профилактики виктимности в современных условиях образовательной среды вуза.

Проведение данного исследования позволит глубже понять специфику формирования виктимного поведения в студенческой среде, охватывающей важный межвозрастной переход взросления: от юношеского к ранней зрелости. Выявленные характеристики позволят открыть перспективные направления в изучении прикладных аспектов *девиктимизации личности* в образовательных условиях, осуществить поиск инновационных форм работы, ориентированных на профилактику виктимности в студенческой среде.

С самого зарождения психологии как науки на анализ феномена жертвы большое влияние оказывают мифология, религия и философия, сказывается и специфика того или иного направления. В зарубежной психологии мы находим весьма разнообразные по своей сути психологические теории, занимающиеся исследованием уникального по своей специ-



фике феномена жертвы. Стратегия «ощущать себя жертвой» столь часто используется и прочно укореняется именно потому, что в действительности является наиболее эффективным методом защиты [5, с. 26].

Тема виктимности и ее профилактики в отечественной психологии развивается преимущественно в трех направлениях: естественнонаучном, религиозно-философском и экспериментальном. Понятие жертвы у В. Бехтерева приобретает совершенно другой смысл – это победа духа над плотью, это героическое общественное начало ради общей идеи. Жертва – это нравственное совершенствование и творческая деятельность [5, с. 36]. Глубже всех подошел к проблеме жертвы Л. С. Выготский. Специально не выделяя самого понятия, классик определяет данное явление «средней компенсацией» и подмечает ее рентный характер в связи с поиском определенной выгоды из болезни (состояния, переживания, позиции и т. п.) [5, с. 42].

Таким образом, феномен жертвы в зарубежной и отечественной психологии полисемантичен и многогранен, что позволяет его рассматривать как *условие существования культуры (символ); нравственную категорию (подвид); социально-приспособительный феномен*, способ адаптации человека к изменяющимся условиям жизнедеятельности, включающей психологические защиты, манипуляции и т. п.

Многие ученые из различных отраслей научного знания заявляют, что исследование виктимизации и виктимности требуют подхода с точки зрения психологии. Не претендуя на безусловную точность, можно выделить основные понятия, которые имеют непосредственное отношение к дальнейшему анализу.

Виктимность – это устойчивая личностная особенность, обусловленная сочетанием индивидуально-психологических, характерологических детерминант, находящей воплощение в игровой или социальной ролях жертвы.

Виктимная активность – это особая внутренняя психическая активность (агрессия, аутоагрессия, зависимость, беспомощность, не

критичность и т. п.), направленная на действия и поступки, превращающие индивида в жертву игрового или социального характера.

Виктимизация психологическая – процесс и результат субъективного отношения человека или группы людей к себе как к жертве неблагоприятных условий социализации, не всегда детерминированных криминальными или экстремальными особенностями характера [5, с. 52-53].

Личность с *виктимной идентичностью* описана О. О. Андронниковой [2]: она часто испытывает чувство пустоты, которое бывает разных оттенков: хаос, невозможность сконцентрироваться, скука. Отличительная особенность такой личности – сложность реализации социальных ролей, что обусловлено слабостью «персоной». В работах Е. О. Филипповой [10] рассматривается *виктимная деформация идентичности* в двух формах:

– идентичность, компенсирующая собственную слабость или фрагментарность выраженной потребностью в симбиотических связях, ей характерны переживания скуки, ощущение хаоса, невозможность сконцентрироваться на деятельности;

– искаженное представление о себе как о жертве социальных явлений или конкретных людей, то есть, деформация содержательного наполнения идентичности.

Виктимный личностный тип в описании М. А. Одинцовой [5] – это такой способ организации личности в сложном соотношении ее внешнего и внутреннего мира, при котором внутренний мир, преломляясь через внешний, принимает искаженные формы в виде виктимных межличностных ролей (игровая роль жертвы, социальная роль жертвы, позиция жертвы), находящих свое воплощение в габитусе жертвы, способном демонстрировать разные виктимные типы: *аутовиктимный, виктимный, гипервиктимный* (Табл. 1). При этом если виды виктимных межличностных ролей жертвы (игровая, социальная, позиция) можно отнести к классификации, то они же, приобретая четкое обозначение в габитусе жертвы, трансформируются в виктимные личностные типы.



Эмпирические исследования позволили выявить основные характеристики аутовиктимных, виктимных и гипервиктимных лиц [5].

Аутовиктимный личностный тип, объективируясь в игровой роли жертвы, отличается стремлением к гедонизму и развлечениям, социальному статусу и престижу, комфорту и безопасности. Преодолевающее поведение направлено на активный поиск социальной поддержки, которая для него является неэффективной. Происходит формирование экстерналистского локуса контроля, закрепляются рентные установки, формируется комплекс выученной беспомощности, безответственность и т. п. Все это происходит на фоне ложной филантропии.

Виктимный личностный тип, объективируясь в социальной роли жертвы, отличается низким уровнем развития коммуникативного (межличностного) эмоционального интеллекта, высоким уровнем напряженности и чувствительности (ухудшение настроения; значительное снижение оптимистического модуля восприятия); неудовлетворенностью своей жизнью в целом (переживание скуки, депрессии, тревоги и т. п.).

В гипервиктимном личностном типе, объективированном в позиции жертвы, переплетаются многие свойства как игровой, так и социальной ролей жертвы, но есть и те, которые выделяют его среди других. Гипервиктимный личностный тип отличается замкнутостью, стремлением к материальным ценностям, невозможностью реализации своих жизненных предназначений, отрицанием активности, резкими изменениями настроения, обесцениванием социального окружения [5]. Преодолевающее поведение направлено на манипуляции и погружение в страдания. Формирование подобного виктимного личностного типа происходит на фоне сочетания враждебности, агрессии, опеки, гиперопеки, и т. п. (М. А. Одинцова, 2012).

Рассмотрим факторы виктимизации личности по О. О. Андронниковой (рис. 1). В зависимости от этапа онтогенетического развития как системообразующие выступают раз-

личные факторы. Так, на стадии подросткового возраста важны параметры родительской среды, субкультуры сверстников, индивидуально-личностные особенности, социальная включенность, виктимизирующие ситуации и формы межличностных коммуникаций.

Как видно на таблице. 1, автором рассмотрены возрастные этапы от 0 до 17 лет, однако не раскрыто содержание факторов виктимизации в ранней юности, но можно предполагать, что среди них будут следующие: *субкультура сверстников, индивидуально-личностные особенности, социальная включенность, виктимизирующие ситуации и формы межличностных коммуникаций*. О. О. Андронниковой [1] рассматривается следующая классификация типов виктимного поведения:

1. Агрессивный тип, который предстает в двух формах: активной и пассивной;

2. Мирный тип, который также предстает в двух формах: активной и пассивной.

Готовность жертвовать всеми ради собственного дальнейшего благополучия – это *активная форма агрессивного виктимного типа*. Способность к самоповреждению, самоистязанию и аутодеструкции ради идеи – это *пассивная форма агрессивного виктимного типа*. Идея спасения других через собственную жертву – это *активная форма мирного виктимного типа*. Человек, который не предотвращает опасности в ситуации социальной и культурной агрессии, относится к *пассивной форме мирного виктимного типа*. Таким образом, виктимность может проявляться и активно, и в пассивных формах поведения. Для выявления психологических факторов виктимности в ранней юности необходимо провести эмпирическое исследование. Среди методов диагностики виктимности применяются следующие: «Шкала виктимизации сверстников» (Multidimensional Peer-Victimization Scale) (Н. Мунард, С. Джозеф) в адаптации В. И. Фурманова [11], тест виктимной идентичности (О. О. Андронниковой) [1], и опросник ролевой виктимности (М. А. Одинцовой) [6].



Таблица 1

Онтогенетическая матрица ведущих факторов виктимизации по
О. О. Андронниковой [1]

Определяющие факторы	Возрастные этапы	Биологическое	Психическое	Социальное
Задачи возраста	13-17	Половое созревание	Сформированность репрезентаций, индивидуальный опыт	Виктимизирующие ситуации и формы межличностных коммуникаций, культура, субкультура
Система школьной социализации	7-13		Наличие виктимных форм поведения, личностные особенности	Опыт индивидуального насилия в микросоциальном окружении, стигматизация или самостигматизация
Специфика прохождения возрастных кризисов	3-7		Специфика виктимного ответа	Разрешающая/запрещающая среда
Материнская привязанность	1-3	Органопатия	Онтогенез/ виктимогенез личности	Характеристики первичных агентов социализации
Жизнестойкость	0	Биологические данные	Жизнестойкость	Материнское отношение (привязанность)

Таким образом, на каждом этапе онтогенеза как системообразующие выступают те или иные параметры сложной биопсихосоциальной системы, рассматриваемые в определенной культурной среде. Для ранней юности, это – прежде всего, *субкультура сверстников, индивидуально-личностные особенности, социальная включенность, виктимизирующие ситуации и формы межличностных коммуникаций.*

Т. Е. Яценко [14] выделяет *субъектно-рефлексивный, типологический, проективный и объектный подходы.*

Субъектно-рефлексивный подход (ориентация на исследование потенциально виктимных личностей посредством применения *личностных опросников*, ориентированных на самоанализ, анкет, структурированных самоотчетов, предполагающих целенаправленное осмысление исследуемым виктимных паттернов собственного поведения, признаков виктимности в мышлении и самоотношении).

Типологический подход – основание для разработки типологических опросников лич-

ности [14]. Применительно к психодиагностике виктимности таковыми выступают:

1. Опросник «Тип ролевой виктимности» (М. А. Одинцова и Н. П. Радчикова), позволяющий определять принадлежность испытуемого к одному из трех типов личности: аутовиктимный, виктимный или гипервиктимный;

2. Опросник «Методика исследования склонности к виктимному поведению» (О. О. Андронникова): диагностирует принадлежность человека к одному из пяти типов личности, выделяемых на основании склонности проявлять тот или иной вид виктимного поведения (агрессивное виктимное поведение, гиперсоциальное виктимное поведение, зависимое и беспомощное виктимное поведение, некритичное виктимное поведение; самоповреждающее и саморазрушающее виктимное поведение).

Проективный подход (анализ неосознаваемых реакций испытуемых на внешне нейтральные, завуалированные стимулы, предлагаемые ими интерпретаций в ходе применения моторно-экспрессивных, перцептивно-



структурных, апперцептивно-динамических методик для выявления склонности к виктимности). Согласно В. Франку, специфика проективного подхода в том, что для исследования личности испытуемого помещают в ситуацию, реакцию на которую он осуществляет в зависимости от значения для него этой ситуации, его мыслей, чувств [14]. Особенность проективных методик: применение неопределенных слабоструктурированных стимулов, создающих оптимальные условия для проявления внутреннего мира человека.

Недостатки проективных методов исследования виктимности: субъективность интерпретации, трудность стандартизации, избыточность интерпретаций, недостаточный уровень валидности. К проективным методикам, позволяющим диагностировать признаки виктимности, можно отнести следующие:

1. «Человек под дождем» (Е. Романова, Т. Сытько): изучение поведения человека, находящегося под действием стрессовых факторов, силы «Эго» человека, защитных механизмов и стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями;

2. «Темагический апперцептивный тест» (Д. А. Леонтьев): определение сферы конфликта (внутреннего и внешнего), соотношения эмоциональных реакций и рационального отношения к ситуации, фона настроения, позиции личности (пассивной, страдательной), уровня невротизации, трудностей социальной адаптации, суицидальных тенденций.

Объектный подход (формулирование выводов об уровне виктимности личности на основе экспертной оценки, полученной от ее микросоциального окружения; предполагает применение методов анкетирования, опросных методов, психосемантических методов, личностных опросников, требующих независимой оценки признаков виктимности исследуемого человека). Примером данных методик являются:

1. Модифицированные варианты личностного дифференциала (базируются на психосемантическом подходе к исследованию сознания и личности). Позволяют получить оценку выраженности виктимных черт человека

на основе получения экспертных оценок от нескольких специалистов или людей, близко контактирующих с ним. Сопоставление оценок экспертов с самооценками человека позволяет определить направления психокоррекции восприятия им себя;

2. Шкала виктимизации сверстников (И. А. Фурманов). Посредством указания на перечень деструктивных действий, применяемых в отношении сверстника в классе, позволяет оценить степень его подверженности манипуляции, физической и вербальной виктимизации, порче имущества;

3. Многофакторная шкала виктимизации (Х. Майнард, С. Джозеф). Позволяет оценить подверженность прямой и косвенной виктимизации.

В настоящее время существуют следующие *валидные психодиагностические методики*, исследующие виктимность как целостный социально-психологический феномен, проявляющийся в межличностных отношениях: опросник «Тип ролевой виктимности» М. А. Одинцовой и Н. П. Радчикова и опросник «Методика исследования склонности к виктимному поведению» О. О. Андронниковой.

Таким образом, целесообразно использовать валидный диагностический инструмент и совместить в процессе диагностики типологический и объектный подходы к диагностике виктимности, поскольку психосемантические методы качественно дополняют результаты типологических опросников. В качестве последнего предложена авторская психосемантическая методика «Цветоассоциативный эксперимент» [6].

Рассмотрим пример применения цветоассоциативного эксперимента по отношению к виктимной личности. Для этого было проведено исследование молодых людей от 23 до 35 лет сначала опросником О. О. Андронниковой [2], потом исходя из его результатов, к виктимным личностям применялся цветоассоциативный эксперимент [6].

Так, у респондента А. была выявлена склонность к некритичному поведению или *некритичное виктимное поведение* (13 б., что



Таблица 2

Распределение слов свободного потока ассоциаций респондента А. в зависимости от их эмоциональной нагрузки

Сверхцели (++)	Предпочитаемые (+)	Индифферентные (=)	Отвергаемые (-)
1. День 10. рано вставать 17. нежность и ласка 19. место где сухо, тепло 21. сидеть на диване 25. кто-то <i>красивый такой и счастливый</i> 27. Мандалы из цветов 29. тысячи евро 30. вечно молод 37. закаты у нежного моря 38. наряды 39. шелковистая нежная кожа 41. <i>счастливые</i> взгляды 45. Вино 50. вид на горы 51. <i>счастливо</i> жить 52. домик деревянный из бревен круглых с печкой 55. езжу домой 58. люди счастливые	2. Стирка 5. горы посуды 7. ночь 8. лечь на подушку 9. уйти в объятия Морфея 13. холодно 14. дождь моросит 20. слава <i>Богу</i> 24. на острове райском 26. <i>сакральное</i> 28. <i>Добро</i> 31. Бали 32. Таиланд 34. Бассейн 35. Мохито 42. улыбнулась <i>фортуна</i> 43. Альпы Швейцарские 46. Красная Поляна 47. лес ароматный 48. приятные люди 53. сад заснеженный	3. Работа 4. <i>Глажка</i> 12. на улице серой ветер вост промозглый 16. Паршивые кошки 18. надо мало 23. зарабатывать на пропитанье... 33. Фрукты 36. Пухлые губы 40. музыка лаундж 49. Банька 54. <i>глажу</i> тонны вещей 57. смотрю Инстаграм 59. вечно мечтаю 60. <i>жизнь пролетает</i> бездарно уныло	6. телевизор 11. переть на работу 22. каждый день ходить на работу 15. лужи и слякоть 44. Трюфели 56. езжу на работу 61. больной умирает от рака 62. нет Инстаграма
Всего: 19 слов и словосочетаний	Всего: 21 слово и словосочетание	Всего: 14 слов и словосочетаний	Всего: 8 слов и словосочетаний
Категории:	Категории:	Категории:	Категории:
Красота, комфорт, счастье, время	Вода, сон, природа, добро, удача, удовольствия	Работа, время, удовольствия, действия	Работа, болезнь, смерть, СМИ
Общее:	Общее:	Общее:	Общее:
Стремление к безусловному абсолютному счастью, комфорту, красоте и свободе	Природа, сон, Бог и все сакральное	Индифферентность к работе как деятельности, действиям бытового характера, времени жизни и некоторым удовольствиям	Отвержение работы как ограничения свободы и счастья / требование покоя и комфорта по М. Люшеру



соответствует 8 баллам 10-тибалльной шкалы). Далее проведено экспресс-исследование респондента А. методом авторской психосемантической методики «Цветоассоциативный эксперимент» [6]. Первое ранжирование цветов восьмичетного субтеста М. Люшера было таким: 51230746; второе: 54120367.

Поскольку преобладающее количество слов ассоциируется с предпочитаемыми цветами, респондент в целом доволен собственной жизнью и позитивно смотрит в будущее. Однако стремление к безусловному и абсолютному счастью, комфорту, красоте и свободе компенсирует неудовлетворенность вследствие отвержения работы, возможности болезни и смерти. Экзистенциальные темы болезни и смерти не приняты и рассматриваются исключительно негативно. Среди ценностей можно выделить ценности-цели («счастливо жить») и ценности-средства («домик деревянный из бревен круглых с печкой», «закаты у нежного моря», «тысячи евро»). Важно, что в списке свободных ассоциаций среди предпочитаемых слов и словосочетаний нет тех, которые описывают социальную включенность респондента, формы межличностных коммуникаций. Дружба и любовь или любые другие описания форм социального взаимодействия отсутствуют.

«Работа» представлена в субъективной картине в двух полюсах: *индифферентном* (работа как средство «зарабатывать на пропитанье»), с которым можно смириться и *негативном*, которого лучше избегать (ограничение свободы: «переть на работу» и «каждый день ходить на работу», «езжу на работу»). Таким образом, обращает на себя внимание отрицание социальной включенности данного респондента, проявляющееся в негативном и индифферентном отношении к работе. Также важно отсутствие в свободном потоке ассоциаций названий социальных ролей и других форм социального взаимодействия.

Сравнение результатов респондента А. с результатами респондентов-магистрантов и бакалавров кафедры психологии, описанными в статье С. В. Кучеренко «Опыт применения психосемантической методики «Цветоас-

социативный эксперимент» в психологическом консультировании студентов» [6], не показавших высокого риска виктимизации по опроснику О. О. Андронниковой, показало, что в списках свободных ассоциаций невиктимных личностей представлены различные формы социальной включенности респондента, в том числе с позитивной оценкой.

В результате анализа данной проблемы можно сказать, что *личность с виктимной деформацией идентичности* характеризуется выраженной потребностью в симбиотических связях, переживаниями скуки, хаоса, невозможностью сконцентрироваться на деятельности и (или) *представлением о себе как о жертве социальных явлений либо конкретных людей*. В исследованиях зарубежных авторов чертами виктимной личности называют агрессивность, асертивность и покорность, предпочтение подчинения как стратегии разрешения межличностных конфликтов.

Для диагностики виктимности целесообразно применять как типологический (опросник «Тип ролевой виктимности» М. А. Одицовой и Н. П. Радчикова или опросник «Методика исследования склонности к виктимному поведению» О. О. Андронниковой), так и объективный (психосемантическую методику С. В. Кучеренко «Цветоассоциативный эксперимент») подходы.

Качественный анализ свободного потока ассоциаций виктимной личности (с некритичным виктимным поведением) показал, что среди *ценностей-целей* виктимной личности присутствует одна – счастье («счастливо жить», «красивый такой и счастливый», «люди счастливые») и различные его проявления – «домик деревянный из бревен круглых с печкой», «закаты у нежного моря», «тысячи евро»), однако среди *ценностей-средств* доминируют внешние неподвластные личности факторы («улыбнулась фортуна», «сакральное», «приятные люди»). Кроме того, «работа» как стимул имеет индифферентно-негативную эмоциональную окраску, также отсутствуют названия различных форм социальной включенности респондента (дружба, любовь, проявления самореализации).



Можно сделать вывод о недостаточности ценностей-средств виктимной личности и отсутствии развитых форм социальной включенности личности на момент диагностики.

АННОТАЦИЯ

Проведенный в данной статье психологический анализ современного состояния проблемы диагностики виктимного поведения личности позволяет сделать вывод, что для диагностики личности целесообразно использовать качественные методы исследования процессов самоосознания личности, субъективной картины мира, привычных стратегий преодоления трудностей.

Для диагностики риска виктимного поведения предлагается применять опросник О. О. Андронниковой и психосемантическую методику «Цветоассоциативный эксперимент» С. В. Кучеренко. Таким образом, пример диагностики личности с выраженным некритическим поведением (некритичное виктимное поведение) показали отсутствие в списке свободных ассоциаций среди предпочитаемых слов и словосочетаний тех, которые описывают социальную включенность респондента и формы межличностных коммуникаций. «Работа» представлена в субъективной картине в двух полюсах: индифферентном (работа как средство «зарабатывать на пропитанье») и негативном. Сочетание типологического и объектного подходов в диагностике виктимности личности позволяет получить наиболее достоверные результаты для последующей коррекции и профилактики.

Ключевые слова: виктимность, виктимный склад ума, диагностика виктимности, виктимный личностный тип, жизнестойкость.

SUMMARY

A psychological analysis of the current state of the problem of diagnosing the victimized behaviour of an individual leads to the conclusion that it is advisable to use qualitative methods of investigation of the processes of self-consciousness of an individual to diagnose the victimization of an individual, a subjective picture of the world, familiar coping strategies.

In order to diagnose the risk of victimization behavior it is proposed to apply the questionnaire

O. O. Andronikova and psychosemantic method «Color-associative experiment» S. V. Kucherenko. Thus, the results of the diagnosis of a person with pronounced necritic behavior (necritical victimization behavior) showed that there were no free associations among the preferred words and phrases of those, which describe the social inclusion of the respondent and the forms of interpersonal communication. «Work» is represented in subjective picture in two poles: indifferent (work as a means to «earn on impregnation») and negative. The combination of typological and object approaches in the diagnosis of personality victimization allows you to get the most reliable results for subsequent correction and prevention.

Key words: victimization, victim mentality, victimization diagnosis, victimization type, resilience.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андроникова О. О. Онтогенетическая концепция виктимности личности [Электронный ресурс]: автореф. дисс. ... д-ра псих. наук. – Томск, 2019. – URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000647750>.
2. Андроникова О. О. Определение виктимности поведения (опросник). – URL: <http://psihologn.org/index.php/diagnostika-sklonnosti-k-viktimmomu-povedeniyu> (дата обращения: 06.01.2022).
3. Биктагирова Г. Ф. [и др.]. Профилактика и коррекция виктимного поведения студенческой молодежи в Глобальной сети Интернет: теория, практика. – Казань: Издательство «Отечество», 2019. – 320 с.
4. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
5. Виктимность и виктимологическая профилактика: материалы круглого стола по дисциплине «Психология отклоняющегося поведения». – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2019. – 71 с.
6. Кучеренко С. В. Опыт применения психосемантической методики «Цветоассоциативный эксперимент» в психологическом консультировании студентов // Психолог. – 2021. – № 2. – С. 59–76. – URL: <https://www.>



researchgate.net/publication/352181704_The_experience_of_using_psychosemantic_technique_color-associative_experiment_in_psychological_counseling_of_students (дата обращения: 08.12.2021).

7. Малкина-Пых И. Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. – М.: ЭКС-МО, 2010. – 862 с.

8. Одинцова М. А. Типы поведения жертвы. Диагностика ролевой виктимности. – Самара: Бахрах-М, 2013 – 160 с.

9. Одинцова М. А. Психология жизнестойкости: учебное пособие. – М.: ФЛИНТА: НАУКА, 2015. – 296 с.

10. Рассказова Е. И., Леонтьев Д. А. Жизнестойкость и ее диагностика. – М.: Смысл, 2016. – 159 с.

11. Саморегуляция личности в контексте жизнедеятельности [Электронный ресурс]: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Омск, 5-6 октября 2017 г.). – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см.

12. Филиппова Е. О. Виктимология: учебное пособие. – Оренбург: ОГУ, 2017. – 279 с.

13. Фурманов И. А. Индикаторы и диагностические критерии физического и эмоционального насилия // Социально-психологическая реабилитация населения, пострадавшего от экологических и техногенных катастроф: материалы IX Междунар. конф. – Минск: НИО, 2003. – С. 122.

14. Яценко Т. Е. Психологическая диагностика виктимности как социально-психологического свойства личности // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. – 2019. – Т. 10. – № 2. – С. 128-133. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39561971&> (дата обращения: 09.01.2022).

15. Mikalsen E., John P. Vincent & Gerald E. Harris. Prevention of Victimization [Electronic resource] // Survival Skills for Urban Youth. – 2008, 12 Oct. – Pp.: 31-42. – URL: https://doi.org/10.1300/J005v24n02_04.

16. Callaghan S., Joseph S. Self-concept and Peer Victimization among Schoolchildren // Personality and Individual Differences. –1995. – V. 18 (1). – 161-163.

17. Deluty R. H. Children's Action Tendency Scale: A Self-Report Measure of Aggressiveness, Assertiveness, and Submissiveness in Children // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1979. – V. 47. – Pp. 1061–1071.

18. Baker K., Pollack M. and Kohn I. Violence Prevention through Informal Socialization: An Evaluation of the South Baltimore Youth Center // Studies on Crime and Crime Prevention, 1995. – V. 4. – Pp. 61–85.





ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ



С. И. Дьяков

УДК 159.9.072

СЕМАНТИКА КОНЦЕПТА «ИНТЕРНЕТ» В МОДЕЛИРОВАНИИ ПСИХИЧЕСКОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ «ОБРАЗА МИРА» СТУДЕНТОВ

Индивидуальный опыт жизни составляет семантическую репрезентацию «образа мира» личности, которая складывается в жизненном пространстве познания мира и взаимодействия с людьми. В связи с этим актуально изучение виртуального пространства интернет-реальности, которое является сегодня «параллельным миром», в котором в значительной мере проводят свою жизнь люди. Также данная проблема раскрывается в аспекте интеграции образования [7] и определяет последствия для карьеры и профессионального поведения [10] и психологического здоровья [12]. Вместе с тем проблема социальной идентичности выступает как ключевая концепция, связывающая трансформационные изменения в обществе с индивидуальным [16].

В ракурсе отечественной парадигмы деятельностного подхода в психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) изучение семантики интернета в быденном сознании студентов рассматривается в аспекте «образа мира» как целостной картины бытия (А. Н. Леонтьев и др.). Методология семантического подхода широко представлена в современной психологии, что позволяет раскрыть субъективную картину значения вещей в «образе мира» личности и определить смысловую структуру индивидуального опыта [3]. Личность – это динамическая смысловая система, по Л. С. Выготскому. Складываемая смысловая психическая самоорганизация (ПСО) личности определяет ее направленность в системе отношения к миру (по С. Л. Рубинштейну) [6]. Интерпретация обра-



за мира строится путем речевого понятийного логического построения содержания понимания человеком себя и мира на основе ассоциативных образно-чувственных конструкций опыта. Что образует семантическую структуру субъективного отношения личности [9; 11; 13; 15]. В области когнитивной лингвистики категория «концепт» используется как идея, личностный осмысленный фрагмент жизненного опыта, как семантическая, смыслообразующая единица опыта индивида, заключающая в себе имплицитную личную теорию, отражающую представления о каком-либо аспекте действительности, а также мире и жизни в целом [1; 2; 4; 5; 8 и др.]. В пространстве ПСО строится субъективная реальность – образ и концепция, описывающие понимание личностью окружающего мира и определяющие смыслы. «Образ мира», а также «Я-концепция» и ценностные ориентации личности [14] выступают как интегрированные формы семантики ПСО, ее понимания и отношения как субъекта жизни.

Цель исследования – изучение семантики категории «Интернет» как концепта ПСО личности в актуальном пространстве культурно-исторической среды жизни, в иерархии ценностей культуры общества в «образе мира» личности. **Гипотеза:** если для разных людей ценность интернета занимает разное положение в иерархии социальных ценностей, то концепт «Интернет» должен иметь смысловые (семантические) различия в своем содержании.

Организация и методы исследования

Выборка студентов 3-5 курсов (n=86; M=22). Методы исследования: лингвистический ассоциативный эксперимент, семантический анализ и классификация, методика оценивания удовлетворенности основных потребностей, экспертная оценка.

Процедура исследования. На основе оценивания удовлетворенности основных потребностей в ассоциативном эксперименте респондентам предлагалось подобрать слова, определяющие понятие «Интернет». Выявленные понятия были подвергнуты процедуре

описательной статистики, экспертной оценки и семантического анализа (SPSS-24).

Результаты исследования и их обсуждение. Для определения иерархии социокультурных ценностей (ИСЦ) использована методика оценивания удовлетворенности основных потребностей в аспекте интернета (на основе иерархической структуры потребностей А. Маслоу). В результате проведенного исследования выборка испытуемых была разделена на три группы: 1 группа – 56 % – интернет занимает высокое положение в ИСЦ; 2 группа – 29 % – среднее положение в ИСЦ; 3 группа – 15 % – интернет занимает низкое положение в ИСЦ.

В исследовании использован метод свободных ассоциаций для определения ассоциативных понятий, связанных с оценкой семантики концепта «Интернет». Данные эксперимента обработаны методом семантического анализа и классификации. Результаты классификации ассоциативных понятий, связанных с оценкой семантики концепта «Интернет», отражены в таблице 1. Семантический анализ и классификация понятий проведена экспертами – 10 студентами-психологами.

Таблица 1

Список для определения иерархии социальных ценностей

1) работа	7) профессия
2) способность к достижениям	8) активное участие в жизни общества
3) богатство	9) семья
4) личная независимость	10) дисциплина
5) социальное положение, статус	11) предприимчивость
6) социальное равенство	12) склонность к риску

По трем группам испытуемых были получены различия в моделях организации концепта «Интернет».

В 1 группе испытуемых, для которой концепт «Интернет» имеет большое значение в ИСЦ, получена следующую модель организации семантического ядра: полезность, положительные личностные и профессиональные качества. Ближнюю периферию состав-



Таблица 2

Оценка концепта «Интернет» – классификация понятий

Положительные личностные и Профессиональные качества	Способность, умение, мастерство, честность, кропотливость, ответственность, сила воли, упорство, требовательность, амбициозность, мудрость, терпение, скрупулезность, решительность, серьезность, внимание, добросовестность, усидчивость, терпение
Деятельность	Работа, активность, вязание, стройка, урок, старания, скорость, полив, посев, учеба, изготовление, кропотливая работа, выпуск продукции, думать, делать, реализация, дело, действие
Роль	Студент, профессия, преподаватель, друзья, блогер
Символы	Бренд, символ, эталон
Обязанность	Необходимость, важность, обязанность, обязательство, нужность, должное, надо, важное
Вознаграждение	Деньги, прибыльный, вознаграждение, похвала, оплата, прибыль
Отдых	Каникулы, досуг, выходной, сон, отдых, развлечение, радость, песня, веселый
Полезность	Продуктивный, помощь, альтруизм, продукт, ценный, польза, положительный результат, полезный, добро, полезность, облагораживание, важность, цель
Надежда	Решение проблем, надежда
Коммуникация	Коммуникабельный, общение, отношения, коммуникация с другими людьми, секс, знакомства, люди, чат
Ассоциация со временем	Отсутствие времени, время, вечер, постоянный, час, ночь, лето, ежедневный, каждый день
Интерес	Интересный, занимательный, увлекательный, занятый, заинтересованность, поглощенность, творчество
Времяпрепровождение	Отвлечение, времяпрепровождение, занятие времени
Орудия	Механизм, мышка, инструменты, офис, баржа, орудие, компьютер, сеть,
Успешное развитие	Статус, независимость, успешность, карьера, самореализация, развитие, эволюция, развитие человека
Умственная работа	Логический, интеллект, знания, умственная работа, смекалка, ум, образование
Положительное эмоциональное отношение	Веселый, приятный, счастье, свет, благополучный, чистый, страсть, солнце, безопасный, легкий, яркий, радость, добровольный, стабильный, сильный

ляют семантики: деятельность, отдых. Отдаленную периферию: роль, ассоциации с временем, символы. Крайняя периферия: вознаграждение, надежда, интерес, обязанность, коммуникации. Во 2 группе испытуемых, для ко-

торой концепт «Интернет» имеет среднее значение в ИСЦ, получена модель организации семантик в ядро «деятельность». Ближнюю периферию составляют семантики: положительные личностные и профессиональные ка-



чества, вознаграждение. Отдаленную периферию – обязанность, коммуникации, полезность, роль, отдых, тяжесть, успех, умственная работа. Крайнюю периферию – орудия, ассоциации с временем, интерес, времяпрепровождение, негативное эмоциональное отношение. В 3 группе испытуемых, для которой концепт «Интернет» имеет низкое значение в ИСЦ, получена модель организации семантик в ядро: деятельность, положительные личностные и профессиональные качества, орудия. Ближнюю периферию составляют семантики: положительное и негативное эмоциональное отношение, символика, вознаграждение. Отдаленную периферию: полезность, тяжесть, обязанность, интерес. Крайнюю периферию: ассоциации с временем, коммуникации, роль, отдых, умственная интернет, времяпрепровождение.

Выводы

1. Семантическое ядро концепта «Интернет» слабо отличается во всех трех группах и воспринимается испытуемыми, прежде всего, как конкретная деятельность (работа, учеба, деятельность и т. д.) и как набор важных личностных и профессиональных качеств (умение ориентироваться в интернет-среде, мастерство, смекалка, интеллект и т. д.). Отличием является то, что в 1 группе испытуемых, у которых интернет занимает высокую позицию в ИСЦ, «полезность» составляет ядро модели концепта «Интернет», во 2 и 3 группах – конкретная деятельность.

2. Ассоциативный массив концепта «Интернет» в 1 группе испытуемых указывает на то, что интернет воспринимается как роль и деятельность. В этой группе встречается категория «надежда». Отсутствуют категории «тяжесть», «орудия», «времяпрепровождение», «положительное и негативное эмоциональное отношение».

4. Во 2 группе интернет воспринимается как нечто обязательное, как вознаграждение, как роль и нечто полезное. Появляются категории «тяжесть», «успех», «умственная работа», «времяпрепровождение» и «негативное эмоциональное отношение».

5. В 3 группе интернет воспринимается через эмоциональное отношение как «развлечение», «отвлечение от реальности», «орудия», «сложность». Категории «сложность», «обязанность» и «негативное эмоциональное отношение» находятся в центре массива.

Таким образом, ценность интернета занимает разное положение в иерархии социальных ценностей. Концепт «Интернет» имеет субъективное значение и смысл в «образе мира» личности как субъекта социального взаимодействия, что отражает различия в свойствах семантики ПСО.

АННОТАЦИЯ

Рассмотрены характеристики репрезентации концепта «Интернет» в обыденном сознании личности (студенты, $n=86$, $M=22$). Полученные различия по группам испытуемых разделены на три группы. Семантическое ядро концепта «Интернет» мало отличается во всех трех группах и воспринимается как конкретная деятельность (работа, учеба, деятельность и т. д.) и как набор важных личностных и профессиональных качеств (умение ориентироваться в интернет-среде, мастерство, смекалка, интеллект и т. д.). Отличием является то, что в 1 группе испытуемых, у которых интернет занимает высокую позицию в иерархии социальных ценностей, «полезность» составляет ядро модели концепта «Интернет», во 2 и 3 группах – конкретная деятельность.

По результатам исследования, значение «Интернета» занимает разное положение в иерархии социальных ценностей. «Интернет» имеет субъективное значение и смысл в «образе мира» личности, что отражает различия в свойствах семантики ее ПСО.

Ключевые слова: семантика, конструкт, психическая самоорганизация, «образ мира», концепт.

SUMMARY

Characteristics of representation of a concept Internet in ordinary consciousness of the personality are considered (students, $n=76$, $M=22$). The received distinctions on groups of examinees are divided into three groups. The semantic kernel of a concept Internet differs in all three



groups a little and is perceived as concrete activity (work, study, activity, etc.) and as a set of important personal and professional qualities (ability to be guided in the Internet to the environment, skill, sharpness, intelligence, etc.). Difference is that in 1 group of examinees at whom the Internet takes a high position in hierarchy of social values “usefulness” Internet, in 2 and 3 groups – concrete activity is the center of model of a concept.

By results the value of the “Internet” occupies a miscellaneous situation in hierarchy of social values. “Internet” makes subjective value and sense in “an image of the world” of the personality that reflects differences in properties of semantics of its PSO.

Key words: semantics, construct, mental self-organization, “image of the world”, concept.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмакаева А.М., Гашенина Н.В. Субъективное благополучие: концептуализация, измерение и российская специфика // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. – 2020. – № 1. – С. 4–13.
2. Горностаев С.В. Психологическое содержание, соотношение и научное применение концептов “loyalty” и “commitment” // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2020. – Т. 17. – № 2. – С. 367–383.
3. Дьяков С. И. Психосемантика самоорганизации человека как субъекта жизни // Основы психологии субъекта: монография. – СПб.: Проспект Науки, 2016. – 680 с.
4. Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
5. Крючкова Н. В. Методы изучения концептов. Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы: труды и материалы международной научной конференции, посвященной 200-летию Казанского университета. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004. – С. 271–272.
6. Ключко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). – Томск: ТГУ, 2005. – 174 с.
7. Кремнева Л. В. и др. Стратегирование образования: экосистемный переход // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24. – № 4 (101). – С. 656–677.
8. Ляпин С. Х. Концептология: к становлению подхода // Концепты: научные труды Центрконцепта. – Архангельск, 1997. – Вып. 1. – С. 11–35.
9. Alekhin A. N., Koroleva N. N., Ostasheva E. I. Semantic Structures of World Image as Internal Factors in the Self-Destructive Behavior of Today’s Teenagers // Psychology in Russia: State of the Art. – 2015. – Vol. 8, Is. 1. – P. 125–138.
10. Akkermans J., Richardson J., Kraimer M. L. The Covid-19 Crisis as a Career Shock: Implications for Careers and Vocational Behavior // Journal of Vocational Behavior. – 2020. – Vol. 119. – P. 103434.
11. Chemyak A. Psychosemantics and Representationalism: 2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities. – Atlantis Press, 2017. – P. 16–20.
12. Dalton L., Rapa E., Stein A. Protecting the Psychological Health of Children through Effective Communication about COVID-19 // The Lancet Child & Adolescent Health. – 2020. – Vol. 4. – № 5. – С. 346–347.
13. Dyakov S. Semantic Representation of Social and Role Identification in Subject Self-Organization of Personality [Electronic resource] // Psycholinguistics. – 2020. – 27 (1). – P. 52–79.
14. Inoguchi T., Le L.T.Q. Global Citizens’ Preferences for Value Orientation // The Development of Global Legislative Politics. Trust (Interdisciplinary Perspectives). – 2020. – Vol. 3. – Springer, Singapore. – P. 25–31.
15. Kenett Y. N., Faust M. A Semantic Network Cartography of the Creative Mind // Trends in Cognitive Sciences. – 2019. – Vol. 23, Is. 4. – P. 271–274.
16. Schulte M. et al. Social Identity as a Key Concept for Connecting Transformative Societal Change with Individual Environmental Activism // Journal of Environmental Psychology. – 2020. – Vol. 72. – P. 101525.



Ж. Г. Гаранина, Н. Е. Кулешова

УДК 159.922

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЭМПАТИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В современном мире все большую актуальность приобретает проблема межличностного общения, эффективность которого зависит от множества объективных и субъективных факторов, к числу которых можно отнести личностные особенности участников процесса взаимодействия. Одним из важнейших личностных качеств, влияющих на успешность общения, является эмоциональный интеллект. Особую роль он играет в процессе профессионального взаимодействия, поскольку позволяет лучше понимать других людей, управлять своими эмоциями и эффективнее осуществлять профессиональные коммуникации. В связи с этим теоретический и практический интерес представляет исследование вопроса об особенностях и структуре эмоционального интеллекта у студентов, получающих высшее профессиональное образование.

Цель исследования – изучить особенности эмоционального интеллекта и эмпатии студентов вуза различных направлений подготовки.

Задачи исследования:

1. Проанализировать проблему соотношения эмоционального интеллекта и эмпатии в научной литературе;

2. Эмпирически выявить особенности эмоционального интеллекта и эмпатии у студентов вуза;

3. Провести сравнительный анализ уровня эмоционального интеллекта и эмпатии у студентов различных направлений подготовки.

Проблема эмоционального интеллекта и его соотношения с различными личностными качествами в настоящее время активно исследуется в отечественной и зарубежной психо-

логии в рамках различных теоретических подходов, среди которых можно выделить когнитивный, деятельностный, субъектный и др.

С точки зрения когнитивного подхода Р. Д. Робертс считает, что эмоциональный интеллект представляет собой набор способностей, отвечающих за передачу эмоциональных сообщений, оценку точности их распознавания. В связи с этим он рассматривает эмоциональный интеллект как способность решать возникающие проблемы эмоциональной жизни человека, выражать свои эмоции, регулировать собственные эмоции и эмоций других [20].

Д. Р. Карузо рассматривает эмоциональный интеллект как когнитивную способность, связанную с вербализацией эмоций, а также применение эмоции для оптимизации когнитивных процессов, что предполагает умение распознавать эмоции, актуализировать эмоции в процессе мыслительной деятельности, а также способность понимать эмоции и сознательно управлять ими в процессе интеллектуального и эмоционального развития [7].

В работе Дж. Майера и П. Сэловей эмоциональный интеллект определяется как совокупность когнитивных умений, помогающих осознавать эмоции других людей и свои собственные и определяют его как «способность глубокого постижения, оценки и выражения эмоций, способность понимания эмоций и эмоциональных знаний, способность управления эмоциями, содействующая эмоциональному и интеллектуальному росту личности» [16, с. 145]. В структуру эмоционального интеллекта они включают способности к распознаванию и выражению эмоций; включение эмоций в интеллектуальную деятельность, умение регулировать эмоциональные состояния. Структура эмоционального интеллекта, по мнению данных авторов, включает две сферы: направленность на понимание своих эмоций и эмоций других людей. Кроме того, эмоциональный интеллект позволяет устанавливать взаимосвязь эмоций с когнитивной деятельностью. Сюда можно отнести операции планирования деятельно-



сти, креативность, управление мотивационными и аттенционными процессами. Авторы выделяют такие составляющие эмоционального интеллекта, как восприятие эмоций, эмоциональная оценка, способность их выражать, а также применять эмоции для улучшения когнитивных процессов. Также в структуру эмоционального интеллекта они включают понимание и оценку эмоций.

В работе Дж. Барисо проблема эмоционального интеллекта изучается в связи с понятием эмоциональной компетентности, где в структуре данного свойства он выделяет такие компоненты, как социальную компетентность, включающую в себя способность к эмпатии и развитые коммуникативные навыки, а также личную компетентность, предполагающую умение эмоционально понимать себя, осознавать свои эмоции, адекватное самоотношение и самооценку, способность к саморегуляции и самомотивации [1, с. 42–44].

В отечественной психологии эмоциональный интеллект исследуется в работах таких ученых, как В. В. Бойко, Т. П. Гавриловой, Е. П. Ильина, Д. В. Люсина, Т. И. Пашуковой, И. М. Юсупова и др. В частности, Д. И. Матренин, И. В. Харитоновна рассматривают эмоциональный интеллект как ресурс социально-психологической адаптации и определяют его как способность понимать свои эмоции, эмоциональные состояния других людей и управлять ими [18].

Д. В. Люсиным было предложено определение эмоционального интеллекта как способности перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, определять значение эмоций, их взаимосвязь, использовать информацию об эмоциях как основу когнитивной деятельности [15]. Им разработана модель эмоционального интеллекта, в которой он выделил такие компоненты, как межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект, а также их составляющие – понимание эмоций и управление ими.

Е. И. Изотова, Е. Б. Максимова понимают под эмоциональным интеллектом способ-

ность осознавать свои эмоции и применять их для принятия правильных решений, осознавать эмоции других людей, умение управлять своими стрессовыми состояниями, контролировать эмоциональные порывы, проявлять эмпатию, а также иметь навыки межличностного общения, способность входить в эмоциональное состояние других людей, эффективно воздействовать на них [10].

Е. В. Кузнецова рассматривает эмоциональный интеллект как способность осознавать и выражать свои собственные эмоции, проявлять сочувствие, распознавать и интерпретировать информацию, получаемую от других людей [13]. Е. А. Хлевная считает, что эмоциональный интеллект является значимым фактором, обеспечивающим способность управлять собственными эмоциями [24].

Е. А. Сергиенко исследует эмоциональный интеллект, понимая под ним способности, компетенции и навыки, позволяющие соответствовать социальным требованиям. Сюда он относит внутриличностные навыки, включающие самооценку, независимость, осознание своих эмоций, стремление к самореализации, а также навыки социального взаимодействия, успешность социальных взаимоотношений, эмпатию, а также навыки социальной адаптации – способность решать различные проблемы, социальная гибкость; регулятивные навыки – эмоциональную устойчивость к стрессу; общее настроение – умение контролировать свои импульсы, а также продуцировать позитивные эмоции – радость, оптимизм [22].

И. М. Юсупов считает, что эмоциональный интеллект включает эмоциональную грамотность, к которой он относит умение контролировать свои эмоции, высокий уровень самосознания, адекватное поведение в социуме, способность контролировать отрицательные состояния, умения и навыки коммуникации, способность к мотивации собственных поступков [25]. Наши исследования особенностей эмоционально-волевой сферы спортсменов показывают, что развитый эмо-



циональный интеллект позволяет им более эффективно управлять собственными эмоциями [6].

Таким образом, психологические подходы к проблеме эмоционального интеллекта рассматривают различные аспекты эмоциональной регуляции когнитивной деятельности, а также сознательного управления своими эмоциями и эмоциональной регуляции процессов коммуникации. Эмоциональный интеллект включает в себя компоненты, связанные с самопониманием и рефлексией, а также социальные составляющие, предполагающие развитые коммуникативные умения и навыки. Во многих исследованиях эмоциональный интеллект рассматривается как способность человека распознавать и понимать свои и чужие эмоции, способность управлять своими и чужими эмоциями, использовать эти знания в качестве основы для мышления и принятия решений.

В ряде работ эмоциональный интеллект тесно связывается с таким личностным качеством, как эмпатия. Исследование проблемы эмпатии в рамках эмоциональной концепции трактует данный процесс как эмоциональное проникновение в состояние другого человека. С точки зрения данного подхода эмпатия изучается в работах Т. П. Гавриловой, Т. Н. Пашуковой, Л. П. Стрелковой, Н. М. Юсупова и др.

Х. Кохут сформулировал одно из наиболее распространенных определений эмпатии, в котором она рассматривается как способность принять на себя роль другого человека [14]. Данный подход рассматривает эмпатию не только как эмоциональное сопереживание, но и интеллектуальное представление о том, какие эмоции испытывает другой человек, насколько хорошо субъект представляет себе внутренний мир другого, а также насколько он способен прогнозировать поведение других людей. Понятие «эмпатия» часто рассматривается как «эмпатическое понимание».

К. Роджерс предложил подход к пониманию эмпатии, где она стала рассматриваться с точки зрения применения в психотерапевтической практике, а также значимости эмпатического сопереживания в различных сферах социального взаимодействия [21].

Американский ученый подчеркивал важность сохранения собственной позиции и считал наличие безопасной психологической дистанции в процессе эмпатии главным условием эффективной коммуникации.

Современные психологи характеризуют эмпатию с нескольких сторон: как процесс понимания, как эмоциональное явление, как вчувствование в другого, в его переживания и мысли. Т. П. Гаврилова исследует процесс развития эмпатии в онтогенезе и считает, что эмпатию можно рассматривать с точки зрения ориентации на себя или на другого и выделяет два вида эмпатии: сопереживание, которое проявляется в идентификации, проживании эмоций других людей, а также сочувствие, связанное с пониманием эмоций другого человека, при котором человек не идентифицирует себя с этими эмоциями [5].

Т. Д. Карягина рассматривает роль эмпатии в протекании интеллектуальных и волевых процессах. Она выделяет когнитивный компонент эмпатии, который может осуществляться с помощью самонаблюдения и идентификации субъекта с другим человеком и считает, что в процессе социального взаимодействия эмоциональный компонент эмпатии проявляется с помощью механизма аттракции, создания положительного эмоционального настроения на другого человека, а также межличностной интеракции. В сфере психической активности когнитивная эмпатия проявляется как осознанный процесс, не сопровождающийся эмоциональными переживаниями. В сфере психической реактивности она осуществляется как эмоциональный подсознательный процесс сопереживания другому человеку через механизм эмоционального заражения [12].

Т. А. Ибадуллаев определяет эмпатию как особый тип социального понимания, постижения внутреннего мира другого человека, при котором происходит восприятие через проникновение в систему переживаний и чувств другого [9]. В. В. Бойко исследует ка-



чественную природу эмпатии, рассматривает связь основных компонентов эмпатии с индивидуальными свойствами и психическими процессами личности [2], И. В. Дементьев изучает процессуальный характер эмпатии [8].

Ряд ученых считает, что эмпатия основана на особенностях эмоциональной сферы, поэтому способность к эмпатии определяется различными эмоциональными компонентами.

Так, В. К. Виллонас выделяют такие составляющие эмпатии, как способность различать и понимать эмоции людей, умение правильно воспринимать социальные ситуации, а также развитые способности сопереживания эмоциональным состояниям другого человека [4]. Ф. Е. Василюк считает, что эмпатическое понимание связано с проникновением во внутренний мир другого человека, что существенно отличает эмпатию от таких механизмов межличностного познания, как идентификация, проекция, стереотипизация и т. п. [3].

Исследование взаимосвязи между структурными компонентами эмоционального интеллекта и эмпатии, проведенное Е. Б. Максимовой, показывает, что существуют взаимосвязи между межличностным эмоциональным интеллектом и способностью к пониманию эмоций других людей [17]. Е. П. Ильин считает, что эмпатия напрямую связана с эмоциональным и социальным интеллектами посредством рациональных и эмоциональных каналов, а также через механизмы рефлексии, сопереживания и сочувствия [11].

Понимание эмпатии в психологии связывается также с направленностью на оказание помощи другим людям на основе понимания их эмоционального состояния и сочувствия. Эта направленность рассматривается как поведенческий компонент эмпатии. Поведенческий компонент эмпатии реализуется на основе формирования просоциальных и альтруистических действий, основанных на понимании эмоций людей, сопереживании им и стремлении помочь.

Т. И. Пашукова считает, что просоциальное поведение, лежащее в основе действен-

ного компонента эмпатии, связано с готовностью оказывать помощь нуждающимся в ней людям. При этом человек должен распознать эмоциональное состояние другого, осознать, что он нуждается в помощи, принять решение об осуществлении помогающего поведения, а также иметь мотивацию и возможность помогать другим людям [19]. Автор считает, что у человека в процессе оказания помощи актуализируется альтруистическая мотивация.

Действенный компонент эмпатии характеризуется рядом особенностей, к числу которых относятся коммуникативные средства общения, помогающие осуществлять обратную связь с партнером, использование средств общения, направленных на формирование аттракции и взаимной эмпатии, использование вербальных и невербальных каналов для передачи своего эмоционального состояния, а также получение информации о состоянии партнеров.

Таким образом, анализ проблемы соотношения эмоционального интеллекта и эмпатии показывает, что эмпатия является одним из значимых компонентов эмоционального интеллекта, позволяющим понимать эмоциональное состояние другого человека и осуществлять просоциальное поведение. Вместе с тем, вопрос о соотношении данных эмоциональных особенностей требует более детального изучения, что обусловило проведение нами эмпирического исследования.

Для изучения особенностей эмоционального интеллекта и эмпатии нами проводилось эмпирическое исследование среди студентов различных направлений подготовки Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева. Общая выборка составила 70 человек, из них – студенты направления подготовки «Психология» в количестве 20 человек (17 девушек, 3 юношей); студенты 3 курса направления подготовки «Экономика» в количестве 25 человек (13 девушек и 12 юношей), а также студенты 3 курса направления подготовки «Строительство» в количестве 25 человек (5 девушек и 20 юношей).



Таблица 1

**Показатели эмоционального интеллекта по методике Д. В. Люсина
для трех групп студентов**

Шкалы эмоционального интеллекта	Группа 1		Группа 2		Группа 3	
	Средние значения	σ	Средние значения	σ	Средние значения	σ
Понимание чужих эмоций	23,5	1,9	21,7	2,1	20,2	2,2
Управление чужими эмоциями	18,2	1,6	17,2	0,85	15,3	2,3
Понимание своих эмоций	18,5	1,5	17,8	1,2	17,5	1,9
Управление своими эмоциями	13,3	1,1	14,5	1,3	12,3	1,6
Контроль экспрессии	12,2	1,01	11,9	1,3	11,1	1,5
Межличностный эмоциональный интеллект	40,3	4,2	38,2	4,4	37,1	4,1
Внутриличностный эмоциональный интеллект	39,3	4,7	37,1	3,8	36,4	3,9
Общий уровень эмоционального интеллекта	79,6	7,6	75,3	8,2	73,5	7,8

В ходе исследования нами использовались психодиагностические методы: опросник В. В. Бойко «Диагностика уровня эмпатических способностей» [11], методика Д. В. Люсина «Эмоциональный интеллект» [15]. Для обработки полученных данных применялись методы математической статистики – линейная корреляция Пирсона и t-критерий Стьюдента.

Результаты исследования эмоционального интеллекта студентов по методике Д. В. Люсина представлены в таблице 1. Результаты приводятся для трех групп испытуемых, где студенты направления подготовки «Психология» составили 1 группу, направления подготовки «Экономика» – 2 группу, направления подготовки «Строительство» – 3 группу.

Как видно из таблицы 1, показатели общего уровня эмоционального интеллекта у студентов направления подготовки «Психология» составляют $79,6 \pm 7,6$, что соответствует среднему уровню выраженности данного качества, а аналогичные показатели студентов-экономистов и студентов-строителей находятся на уровне ниже средних значений.

Анализ полученных результатов в 1 группе испытуемых по таким шкалам, как «По-

нимание своих эмоций» ($23,5 \pm 1,9$) и «Понимание чужих эмоций» ($18,5 \pm 1,5$), показывает, что у студентов-психологов они также соответствуют средним значениям. Это свидетельствует о том, что студенты направления подготовки «Психология» считают, что умеют осознавать свои собственные эмоциональные состояния и распознавать эмоции других людей по невербальным и вербальным проявлениям. Результаты по данным шкалам у студентов-экономистов и студентов-строителей находятся на уровне ниже средних значений, что говорит о слабом уровне развития у них способности понимать свои и чужие эмоциональные состояния.

Результаты, полученные по шкалам «Управление своими эмоциями» и «Управление чужими эмоциями» в группах студентов-психологов и студентов-экономистов соответствуют средним значениям, причем в группе экономистов средние показатели по шкале «Управление своими эмоциями» несколько выше ($14,5 \pm 1,3$) по сравнению со средними показателями студентов-психологов ($13,3 \pm 1,1$). В группе студентов-строителей данные показатели находятся ниже средних значений, что говорит о низком уровне сформированности у них когнитивных и регулятивных составляющих эмоционального интеллекта.



Таблица 2

Показатели эмпатии для трех групп студентов по методике В.В.Бойко

Шкалы эмпатии	Группа 1		Группа 2		Группа 3	
	Средние значения	σ	Средние значения	σ	Средние значения	σ
Рациональный канал эмпатии	3,35	0,9	2,91	1,1	2,82	1,2
Эмоциональный канал эмпатии	3,65	1,6	2,47	0,85	2,32	1,3
Интуитивный канал эмпатии	3,4	1,5	3,39	1,2	3,31	0,9
Установки, способствующие эмпатии	3,3	1,1	3,47	1,3	2,9	1,6
Проникающая способность в эмпатии	3,2	1,01	3,13	1,3	2,85	1,5
Идентификация в эмпатии	3,7	1,2	3,48	1,4	3,34	1,1
Общий уровень эмпатии	20,45	4,7	19,1	3,8	17,6	3,9

В целом средние показатели межличностного эмоционального интеллекта у студентов направления подготовки «Психология» соответствуют средним значениям, что свидетельствует об их способности понимать свои эмоциональные состояния и регулировать их. Показатели внутриличностного эмоционального интеллекта в данной группе также находятся на уровне средних значений, что можно объяснить сформированными у студентов-психологов умениями понимать эмоции других людей и регулировать их эмоциональные состояния.

У студентов направлений подготовки «Экономика» и «Строительство» показатели как межличностного, так и внутриличностного эмоционального интеллекта находятся на уровне ниже средних значений, что говорит о слабой сформированности у них способностей понимать свои и чужие эмоциональные состояния и неумении эффективно управлять ими.

Сравнительный анализ полученных результатов с помощью t-критерия Стьюдента по методике Д. В. Люсина показал, что статистически значимые различия выявлены между группами студентов-психологов и студентов-строителей по такой шкале как «Понимание чужих эмоций» ($t_{эмп} = 2,7, p \leq 0,01$). Различия по общему уровню эмоционального интеллекта между группами студентов-пси-

хологов и студентов-строителей находятся в зоне незначимости ($t_{эмп} = 1,6, p \leq 0,05$).

По остальным шкалам статистически значимых различий между тремя группами студентов выявлено не было.

В ходе проведенного исследования уровня развития эмпатии студентов с помощью методики диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко были получены результаты, представленные в таблице 2.

Анализ полученных результатов показывает, что общий уровень эмпатии студентов-психологов составляет в среднем $20,45 \pm 4,7$ баллов, что свидетельствует о нормальном уровне выраженности данного качества. У студентов направления подготовки «Экономика» средний показатель эмпатии составляет $19,1 \pm 3,8$ баллов, а у студентов направления подготовки «Строительство» – $17,6 \pm 3,9$, что позволяет говорить о заниженном уровне эмпатии для данных групп студентов.

Анализ результатов по отдельным шкалам данной методики показывает, что у студентов-психологов наиболее выражены такие каналы эмпатии, как «Эмоциональный канал» ($3,65 \pm 1,6$) и «Идентификация в эмпатии» ($3,7 \pm 1,2$).

У студентов направления подготовки «Экономика» более выражены такие каналы, как «Установки, способствующие эмпатии»



($3,47 \pm 1,3$) и «Идентификация в эмпатии» ($3,48 \pm 1,4$). У студентов-строителей преобладающим является такой канал, как «Идентификация в эмпатии» ($3,34 \pm 1,1$).

Сравнительный анализ полученных результатов по методике В. В. Бойко, проведенный с помощью t-критерия Стьюдента, позволил выявить статистически значимые различия по шкале «Эмоциональный канал эмпатии» между показателями студентов направления подготовки «Психология» и направления подготовки «Экономика» – $t_{эмп} = 3$ ($p \leq 0,01$), а также по данному каналу между показателями студентов направления подготовки «Психология» и направления подготовки «Строительство» – $t_{эмп} = 3,1$ ($p \leq 0,01$). Полученные результаты можно объяснить тем, что студенты-психологи более склонны к сочувствию, сопереживанию, способны войти в эмоциональное состояние других людей.

По остальным шкалам статистически значимых различий между тремя группами испытуемых выявлено не было.

Таким образом, несмотря на то, что средние показатели эмпатии у студентов-психологов выше, чем у студентов других направлений подготовки, различия по большинству шкал, за исключением эмоционального канала эмпатии, статистически не значимы, что говорит о достаточно развитой способности большинства студентов чувствовать и понимать эмоциональное состояние других людей на основе использования различных каналов эмпатии.

Для исследования взаимосвязи между каналами эмпатии и шкалами эмоционального интеллекта нами проводился корреляционный анализ данных, полученных по методикам В. В. Бойко и Д. В. Люсина. Полученные корреляционные связи отражены в таблице 3.

Проведенный корреляционный анализ позволяет выявить статистически значимые взаимосвязи между общим уровнем эмпатии и общим уровнем эмоционального интеллекта ($r = 0,38$). Полученный результат говорит о том, что эмоциональный интеллект во мно-

гом определяется общим уровнем развития эмпатии, позволяющей понимать эмоциональные состояния других людей с помощью механизмов сочувствия и сопереживания.

Значимая взаимосвязь установлена также между эмоциональным каналом эмпатии и такими шкалами, как «Понимание чужих эмоций» ($r = 0,43$), «Понимание своих эмоций» ($r = 0,32$), «Межличностный эмоциональный интеллект» ($r = 0,39$) и «Внутриличностный эмоциональный интеллект» ($r = 0,417$). Это может свидетельствовать о том, что понимание своих и чужих эмоций у испытуемых происходит за счет эмоционального канала эмпатии, способности осознать свои эмоции, а также чувствовать эмоциональное состояние другого человека.

Выявлены также статистически значимые взаимосвязи между шкалой «Понимание чужих эмоций» и такими шкалами, как «Идентификация в эмпатии» ($r = 0,38$) и «Общий уровень эмпатии» ($r = 0,34$). Данные взаимосвязи можно объяснить тем, что понимание эмоций людей у испытуемых может происходить за счет вхождения в их эмоциональное состояние, постановки себя на место другого человека.

Результаты проведенного исследования показывают, что эмоциональный интеллект студентов, их способности к пониманию эмоций других людей и своих собственных эмоциональных состояний, умения управлять своими и чужими эмоциями во многом обусловлены общим уровнем развития эмпатии, а также зависят от умения входить в эмоциональное состояние других людей за счет сопереживания и идентификации. При этом внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект могут развиваться за счет эмоционального канала эмпатии, способности осознать и понимать свои эмоции, чувствовать эмоциональное состояние другого человека.

Выявленные в ходе исследования различия в уровне развития эмпатии и эмоционального интеллекта у студентов-психологов и студентов других направлений подготовки



Таблица 3

Корреляционные взаимосвязи между шкалами эмпатии и эмоционального интеллекта

Шкалы эмпатии / Шкалы эмоционал. интеллекта	Рациональный канал	Эмоциональный канал	Интуитивный канал	Установки, способствующие эмпатии	Проникающая способность в эмпатии	Идентификация в эмпатии	Общий уровень эмпатии
Понимание чужих эмоций	0,21	0,43**	0,24	0,31	0,15	0,38*	0,34*
Управление чужими эмоциями	0,28	-0,13	-0,05	0,19	0,3	0,29	0,27
Понимание своих эмоций	0,16	0,32*	0,06	0,23	0,17	0,31	0,33*
Управление своими эмоциями	0,19	0,12	0,15	0,26	0,27	0,28	0,23
Контроль экспрессии	0,33*	0,16	0,22	0,14	0,19	0,12	0,18
Межличностный эмоциональный интеллект	0,12	0,39*	0,23	0,36*	0,26	0,23	0,37*
Внутриличностный эмоциональный интеллект	0,24	0,417**	0,23	0,32*	0,26	0,29	0,35*
Общий уровень эмоционального интеллекта	0,12	0,13	0,45*	0,62**	0,19	0,16	0,38*

Примечание: * – достоверность различий при $p \leq 0,05$, ** – при $p \leq 0,01$ (по линейной корреляции Пирсона)

свидетельствуют о том, что студенты – будущие психологи получают в процессе обучения более глубокие психологические знания по проблемам социального взаимодействия, понимания эмоциональной сферы человека, проходят специальные психологические тренинги, в процессе которых учатся лучше осознавать свои эмоции и понимать эмоциональные состояния других людей. Полученные результаты можно использовать на практике для повышения уровня развития эмоционального интеллекта студентов вуза различных направлений подготовки в процессе более углубленного изучения курса психологии эмоций.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты исследования эмоционального интеллекта и эмпатии

студентов вуза. Проведен теоретическо-методологический анализ подходов к данной проблеме в отечественной и зарубежной психологии. Описаны результаты эмпирического исследования, проводившегося среди студентов различных направлений подготовки Мордовского университета, в ходе которого выявлены особенности их эмоционального интеллекта и эмпатии. Выявлены статистически значимые различия в уровне развития эмпатии и эмоционального интеллекта у студентов различных направлений подготовки.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмпатия, идентификация, понимание эмоций, управление эмоциями.

SUMMARY

The article presents the results of a study of the problem of the emotional intelligence and



empathy of university students. An analysis of theoretical approaches to this problem in domestic and foreign psychology is carried out. The article describes the results of an empirical study conducted among students of various areas of training at Mordovia University, during which the features of their emotional intelligence and empathy were revealed. Differences in the level of development of empathy and emotional intelligence among students of different areas of training were revealed.

Key words: emotional intelligence, empathy, identification, understanding emotions, managing emotions.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барисо Дж. EQ. Эмоциональный интеллект на практике. – М.: Изд-во «Эксмо», 2019. – 150 с.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критически ситуаций. – М.: Изд-во Московского университета, 1984. – 426 с.
4. Виллонас В. К. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2007. – 496 с.
5. Гаврилова Т. П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар: Знание, 2005. – С. 17–19.
6. Гаранина Ж. Г., Чернусь Д. А. Особенности эмоционально-волевых качеств спортсменов // Огарев-online. – 2018. – № 16. – С. 4.
7. David R. Caruso. The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership. – San Francisco, 2004. – 296 с.
8. Дементьев И. В. Влияние эмпатии на профессиональную успешность офицеров-психологов пограничных органов: автореф. дисс. ... канд. псих. наук. – М., 2013. – 28 с.
9. Ибадуллаев Т. А. Теоретические предпосылки к развитию эмпатии и социального интеллекта // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. – 2018. – № 2. – С. 8.
10. Изотова Е. И., Максимова Е. Б. Психологические и психофизиологические аспекты исследования эмоционального интеллекта в подростковом и юношеском возрастах // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9. – № 46. – С. 7.
11. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
12. Карягина Т. Д. Эволюция понятия «эмпатия» в психологии: автореф. дисс. ... канд. псих. наук – М., 2013. – 35 с.
13. Кузнецова Е. В. Эмоциональный интеллект студентов педагогического вуза с высокой академической успешностью // Вопросы педагогики. – 2020. – № 5. – С. 187–193.
14. Кохут Х. Интроспекция, эмпатия и психоанализ: исследование между способом наблюдения и теорией. – М.: КОГНИТО – ЦЕНТР, 2000. – 400 с.
15. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
16. Mayer J. D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligenc. – N. Y., 1993. – С. 433–442.
17. Максимова Е. Б. Соотношение структурных компонентов эмоционального интеллекта и эмпатии в подростковом возрасте // Вестник РПГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2017. – № 3. – С. 148–166.
18. Матренин Д. И., Харитонов И. В. Эмоциональный интеллект как ресурс социально-психологической адаптации // Univer-sum: психология и образование. – 2019. – № 1 (55). – С. 13–15.
19. Пашукова Т. И. О механизмах эмпатии и некоторых ее психических коррелятах // Вопросы психологии межличностного познания и общения. – Краснодар: Знание, 2001. – С. 76–92.
20. Робертс Р. Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1. – № 4. – С. 3–26.
21. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М.: Институт Общегуманитарных Исследований. – 2018. – 241 с.



22. Сергиенко Е. А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0); руководство. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – 176 с.

23. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 351 с.

24. Хлевная Е. А. Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности (на примере руководителей). – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2017. – 223 с.

25. Юсупов И. М. Психология взаимопонимания. – Казань: Татарское книжное издательство, 1993. – 192 с.



Ю. П. Станоева

УДК 159.9

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПОДРОСТКОВ, ПОПАВШИХ ПОД ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТА, СРЕДСТВАМИ ТАНЦЕВАЛЬНО- ДВИГАТЕЛЬНОЙ ТЕРАПИИ

Неотъемлемым компонентом социализации современных подростков становится влияние средств массовой информации и включенность в разнообразные информационные процессы. Телевидение, интернет, печать играют ведущую роль в построении социального образа мира, охватывая колоссальную аудиторию и преодолевая любые барьеры – государственные, национальные, социальные.

Важно отметить, что, в отличие от традиционных институтов социализации, влияние средств массовой информации стихийно и спонтанно, а воздействие на личность носит относительно неконтролируемый характер. По мере усиления воздействия на личность с этим влиянием все труднее становится конкурировать традиционным воспитателям – учителям, семье и др. СМИ становятся досугом молодежи, что, безусловно, отнимает огромное количество времени от основных занятий (подготовка к урокам, посещение секций, общение со сверстниками).

С другой стороны, использование СМИ в школьном образовании и воспитании позволяет выводить подготовку подрастающего поколения на уровень современных общественных требований, привлекать ранее неизвестные резервы. Дети, как зеркало: они познают мир на примере кого-то другого; этим примером и становится для них интернет, а насилие и постоянное волнение, передаваемое СМИ, переносится на поступки и действия подрастающего поколения. В силу повышенной внушаемости и сложного характера взаимоотношений со взрослыми, подростки являются наиболее подверженными данному влиянию. В случае эмоционального неприятия той или иной информации противостоять ей для подростка оказывается не просто в силу возрастных особенностей.

Эмоции и чувства играют важную роль в жизни человека, а в жизни подростка тем более, поэтому развитию эмоционально-чувственной сферы подростков уделяется особое внимание. Подростковый период без преувеличения можно считать наиболее важным в процессе формирования здоровой и автономной личности. В жизни подростка это время интенсивного, целенаправленного развития и формирования физического, психического, интеллектуального, нравственного и социального здоровья [1; 2].

Стоит отметить, что, вместе с тем период взросления сопряжен также с рядом определенных трудностей, способных нарушить благоприятное развитие ребенка. К факто-



рам, негативно влияющим на психологическое благополучие подростка, в первую очередь, следует отнести высокий уровень школьной тревожности, проблемы во взаимоотношениях со сверстниками, деструктивный стиль воспитания и проблемы детско-родительских отношений. Кроме того, подростковый возраст является наиболее чувствительным к формированию зависимостей и вредных привычек.

Одно из исследований показало, что около 97 % подростков в возрасте от 12 до 18 лет пользуются интернетом [4]. Этот рост количества пользователей ведет к постоянно растущему риску вовлечения в интернет-среду. Практическая безграничность источников информации не только повышает потенциальную компетентность подростков и автономность от взрослых, но и меняет структуру мышления, способствует формированию более открытого мировоззрения. Обратной стороной доступности информации становится ее обесценивание для подростков. Таким образом, понимание негативного и рискованного поведения в интернете является очень важным шагом [5].

Проблема исследования заключается в необходимости разрешения противоречия между возрастающей потребностью общества в становлении эмоционально устойчивой личности и недостаточной разработанностью профилактических мероприятий, направленных на коррекцию психоэмоционального состояния подростков.

Актуальность исследования эмоционального состояния связана с необходимостью каждого человека приспосабливаться к изменяющимся социально-экономическим условиям. Так как с этими изменениями все больше возрастает психическая деятельность, а физическая активность уменьшается, то увеличивается эмоциональное напряжение без возможности разгрузки. Поэтому требуется поиск методов регуляции эмоциональных состояний, которые позволят справиться с возрастающим информационным потоком.

Целью исследования являлось изучение нарушений психоэмоционального состояния

подростков, попавших под влияние интернета, и возможностей их коррекции средствами танцевально-двигательной терапии. Мы предположили, что психоэмоциональное состояние подростков, попавших под влияние интернета, улучшится, если программа коррекции будет включать в себя средства танцевально-двигательной терапии.

Для проверки сформулированной гипотезы были проведены констатирующий и формирующий эксперименты, в процессе которых использовались следующие методики: методика оценки школьной тревожности А. Филлипса; методика исследования агрессивности Басса-Дарки в модификации Г. Резапкиной; модифицированная под задачи исследования методика изучения интернет-зависимости К. Янг в адаптации В. А. Лоскутовой.

Для статистического анализа использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена, а также непараметрический критерий для сравнения двух независимых выборок – критерий Манна-Уитни.

Исследование проходило на базе МБУК НСП КР «Комсомольский СДК». В исследовании приняло участие 60 подростков в возрасте 12-13 лет.

После проведения модифицированного под задачи исследования теста «Интернет-зависимость» Кимберли Янг, адаптированного В. А. Лоскутовой, были получены следующие результаты: 27 % испытуемых являются независимыми от интернета (т. е. «здоровыми» личностями); 55 % проявляют склонность к интернет-зависимости («пограничные»); а 18 % подростков имеют зависимость от интернета («зависимые» личности).

Это позволило нам сформировать три группы подростков:

1-я группа – интернет-зависимые подростки в количестве 11 человек;

2-я группа – 33 подростка, склонных к интернет-зависимости;

3-я группа – 16 испытуемых, не склонных к интернет-зависимости.

После проведения методики по оценке школьной тревожности А. Филлипса были



получены следующие результаты: по данным шкалы «Общая тревожность в школе» проявляется высокий уровень у 60 % интернет-зависимых подростков и 35 % подростков, склонных к интернет-зависимости. Следует отметить, что в группе не склонных к интернет-зависимости подростков 12 % учащихся обладают высоким общим уровнем тревожности.

Общая тревожность в школе на повышенном уровне наблюдается у 20 % интернет-зависимых подростков, 64 % подростков, склонных к интернет-зависимости и 37 % респондентов, не склонных к интернет-зависимости учащихся. Полученные показатели являются свидетельством того, что у детей в условиях нахождения в образовательной организации обнаруживается склонность беспокоиться с различной интенсивностью: во время обучения, контрольных срезов имеющих знания и в процессе коммуникативной деятельности учеников между собой. Можно сделать вывод, что 65 % подростков, принявших участие в исследовании, определяют образовательный процесс как угрозу их личностному развитию.

Нормальный уровень тревожности в школе прослеживается у 10 % подростков, склонных к интернет-зависимости и 10 % школьников, не склонных к интернет-зависимости, в группе интернет-зависимых нормальный уровень у 12 %. Школьная среда и школьные требования представляют собой комфортную среду, в которой происходит нормальное функционирование, развитие личности подростка во время обучения, возникновения взаимоотношений в школьном коллективе.

Большинство опрошенных учащихся, а именно: 20 % интернет-зависимых, 46 % подростков, склонных к интернет-зависимости и 63 % школьников, не склонных к интернет-зависимости, не испытывают социальный стресс. Это свидетельствует о том, что их взаимоотношения и взаимодействие в сложившемся коллективе определяются как удовлетворительные, безопасные, позитивно окрашенные.

У интернет-зависимых подростков и подростков, имеющих склонность к интернет-зависимости, выявлен высокий и повышенный уровень по следующим шкалам методики А. Филлипса: «Общая тревожность в школе», «Страх самовыражения», «Страх ситуации проверки знаний»; «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих», «Проблемы и страхи в отношениях с учителями». А подростки, не имеющие интернет-зависимости, проявляют высокий или повышенный уровень тревожности в ситуациях проверки знаний и при фрустрации потребности в достижении успеха.

Рассматривая показатель общей тревожности у разных по степени выраженности интернет-зависимости групп, мы выявили, что у интернет-зависимых подростков на 68 % чаще обнаруживается высокий уровень общей тревожности, чем у склонных к интернет-зависимости и не склонных к интернет-зависимости подростков. Также не склонные к интернет-зависимости подростки на 33 % меньше обладают повышенным уровнем общей тревожности.

Эти данные подтверждает проведенный статистический анализ при помощи критерия U Манна-Уитни. Достоверные значимые различия были обнаружены между интернет-зависимыми подростками и не склонными к интернет-зависимости:

$$U_{Эмп} = 6; U_{Кр} = 8, \text{ при } p \leq 0.01$$

и между интернет-зависимыми подростками и склонными к интернет-зависимости:

$$U_{Эмп} = 11,5; U_{Кр} = 20, \text{ при } p \leq 0.05.$$

Достоверные различия проявления общей тревожности между склонными к интернет-зависимости и не склонными к интернет-зависимости после проведения методики А. Филлипса не выявлены:

$$U_{Эмп} = 63,5; U_{Кр} = 39, \text{ при } p \leq 0.05.$$

Далее представим полученные результаты диагностики по тесту Басса-Дарки в модификации Г. Резапкиной – рассмотрим уровень агрессивности по каждой шкале у разных по степени выраженности интернет-зависимости групп. У интернет-зависимых под-



ростков высокий уровень агрессии проявляется по шкалам физической агрессии у 60 % и средний уровень у 40 %. Косвенная агрессия проявляется у 60 % подростков на высоком уровне, еще у 20 % на среднем и у 20 % – на низком, что говорит о том, что подростки проявляют агрессию, которая окольным путем направлена на другое лицо или вообще ни на кого не направлена. Эти дети склонны к проявлению косвенной агрессии, им легче стукнуть по столу, чем ударить человека. Негативизм проявляется у 20 % на высоком уровне, на среднем уровне – у 60 % и на низком – у 20 % подростков. При влиянии фрустрирующих факторов 20 % подростков проявляют обидчивость на высоком уровне, 20 % на среднем и 60 % на низком. Подозрительность проявляют на высоком – 20 %, на среднем уровне – 20 % и 60 % – на низком. Раздражительность и вербальная агрессия проявляются как основные формы агрессивности у всех интернет-зависимых подростков. Следует отметить, что подростки с интернет-зависимостью в полной мере не могут причинить физическую боль или вред окружающим, негативное эмоциональное состояние, переживаемое ими в момент агрессии, может привести к тому, что они перестанут контролировать себя, и с каждой последующей вспышкой агрессии их психическое состояние будет ухудшаться.

Также высокий уровень агрессии проявляется по шкалам физической агрессии (60 %), такие дети часто используют физическую силу против другого лица и словесной агрессии (80 %), которая характеризуется выражением негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы). Таким образом, мы можем предположить, что для преодоления трудностей в условиях школы подростки в большинстве случаев прибегают к таким формам агрессии, как косвенная, физическая, словесная. Для них является естественным находить внешний объект для выплеска злости, гнева.

У склонных к интернет-зависимости подростков высокий уровень агрессии проявляет-

ся по шкалам физической агрессии у 32 %, средний уровень – у 50 % и низкий – у 18 %. Косвенная агрессия проявляется у 28 % подростков на высоком уровне, еще у 34 % – на среднем и у 38 % – на низком.

Негативизм проявляется на высоком уровне у 30 %, на среднем уровне – у 20 % и на низком – 50 % подростков. При влиянии фрустрирующих факторов 20 % подростков проявляют обидчивость на высоком уровне, 45 % – на среднем и 35 % – на низком. Раздражительность проявляется на высоком уровне у 20 % склонных к интернет-зависимости подростков, на среднем – у 60 % и низком – у 20 %. Подозрительность проявляется у 20 % на высоком уровне, на среднем уровне – у 40 % и на низком – у 40 % подростков. Вербальная агрессия проявляется как основная форма агрессивности на высоком уровне у 25 %, на среднем – у 55 % и на низком – у 20 % всех склонных к интернет-зависимости подростков.

У не склонных к интернет-зависимости подростков высокий уровень агрессии проявляется по шкалам физической агрессии у 19 %, что на 23 % меньше, чем у склонных к интернет-зависимости подростков, средний уровень у 22 % и низкий у 59 %. Косвенная агрессия проявляется у 54 % подростков на высоком уровне, еще у 16 % на среднем и у 30 % на низком. Негативизм проявляется у 6 % на высоком уровне, на среднем уровне – у 25 % и на низком – 69 % подростков.

При влиянии фрустрирующих факторов 50 % подростков проявляют обидчивость на высоком уровне, что выше на 30 %, чем результаты склонных к интернет-зависимости подростков, 12 % – на среднем и 38 % – на низком. Раздражительность проявляется у 6 % не склонных к интернет-зависимости подростков на высоком уровне, на среднем – у 12 % и низком – у 82 %. Подозрительность проявляется у 18 % на высоком уровне, на среднем уровне – у 20 % и на низком – у 62 % подростков. Вербальная агрессия проявляется как основная форма агрессивности на высоком уровне у 12 %, на среднем – у 50 % и на низком – у 38 % всех склонных к интернет-зависимости подростков.



В целом по данной методике можно заключить, что интернет-зависимые подростки обладают высоким уровнем агрессивности, что говорит об импульсивности, несформированной адекватной оценке своих поступков, обеспокоенности, неспособности выразить социально приемлемыми способами свои чувства и эмоции.

По результатам статистического анализа при помощи критерия U Манна–Уитни достоверные различия общего уровня агрессивности были выявлены между зависимыми от интернета подростками и «здоровыми» подростками:

$$U_{Эмп} = 0; U_{Кр} = 8, \text{ при } p \leq 0.05,$$

а также между зависимыми от интернета подростками и склонными к интернет-зависимости подростками:

$$U_{Эмп} = 0; U_{Кр} = 13, \text{ при } p \leq 0.01.$$

Между склонными к интернет-зависимости и не склонными к интернет-зависимости подростками значимых различий в проявлении общего уровня агрессивности не обнаружено:

$$U_{Эмп} = 48,5; U_{Кр} = 39, \text{ при } p \leq 0.05.$$

После проведенного сравнения результатов интернет-зависимых, «здоровых» личностей и имеющих склонность к интернет-зависимости было выявлено, что интернет-зависимые и склонные к интернет-зависимости подростки чаще всего выбирают физическую и словесную агрессию, раздражительность как основные формы реагирования на фрустрирующую ситуацию, а здоровые личности используют в большинстве случаев косвенную агрессию или обижаются.

Для выявления взаимосвязи личностных особенностей подростков со склонностью к интернет-зависимости нами был проведен статистический анализ с использованием критерия ранговой корреляции Спирмена. Статистическая обработка данных результатов подтвердила, что существует значимая взаимосвязь склонности к интернет-зависимости с такими шкалами по методике оценки школьной тревожности А. Филлипса, как «общая тревожность в школе», «страх само-

выражения», «страх не соответствовать ожиданиям окружающих». Это говорит о том, что чем больше времени подросток проводит в виртуальном мире и за просмотром телевизора, тем выше показатели его тревожности. Подросток не способен ставить цели и находить способы для их достижения, так как при встрече с трудностями они кажутся ему непреодолимыми, тем самым самореализация себя как личности в реальности становится почти невозможной.

Склонность к интернет-зависимости находит положительную взаимосвязь с такими видами агрессивного реагирования, как вербальная агрессия, раздражительность и негативизм. Это свидетельствует о том, что подростки, пребывая в виртуальном мире, замыкаются в себе, не умеют находить конструктивные выходы из конфликтных ситуаций, а при попытках близких людей «вытащить» их из паутины интернета, они открыто проявляют агрессию и негативизм.

На основании анализа результатов констатирующего эксперимента в выборке подростков была выявлена группа, попавших под сильное влияние интернета в количестве 11 человек, к ним по собственному желанию добавились еще 19 человек из группы, проявляющие склонность попадания под влияние Интернета, итого 30 человек, которые составили экспериментальную группу. Контрольную группу составили оставшиеся 30 человек.

На формирующем этапе исследования была разработана программа коррекции психоэмоционального состояния средствами танцевальной двигательной терапии «Я-совершенство». Целью программы являлось высвобождение внутренней жизненной энергии в процессе естественного проживания чувств и эмоций через телодвижения. Программа включала в себя 10 занятий, продолжительность каждого из них 1,5 часа, периодичность – два раза в неделю. Все занятия были хорошо структурированы как в содержательном, так и в процессуальном планах в связи с тем, что спонтанность в работе с подростками приво-



Таблица 1

Средние показатели тревожности до и после проведения коррекционной работы, %

Показатели	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	До	После	До	После
Общая тревожность в школе	76,3 ± 1,4	61,3 ± 2,1	74,2 ± 1,7	72,2 ± 1,5
Переживание социального стресса	44,1 ± 1,9	40,2 ± 2,3	40,1 ± 1,3	40,4 ± 1,8
Фрустрация потребности в достижении успеха	55,5 ± 0,5	45,2 ± 2,5	52,5 ± 1,11	51,2 ± 0,5
Страх самовыражения	90,1 ± 0,8	72,4 ± 3,5	88,1 ± 1,8	86,3 ± 2,1
Страх ситуации проверки знаний	58,3 ± 2,3	49,2 ± 2,2	56,5 ± 2,1	54,2 ± 2,2
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	87,4 ± 2,8	72,2 ± 2,5	85,4 ± 1,8	84,2 ± 1,5
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	61 ± 3,1	48,6 ± 1,7	59 ± 2,7	58,2 ± 1,9
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	81 ± 2,5	66,4 ± 1,3	79,2 ± 1,9	78,3 ± 1,4

дит к их телесному напряжению, снижению мотивации в проявлении себя как субъекта танцевально-двигательной терапии. Структура занятий включала в себя следующие этапы:

1. Ритуал приветствия.
2. Подготовка тела – разогрев.
3. Основная часть.
4. Рефлексия и саморефлексия.
5. Ритуал прощания.

После проведения занятий танцевально-двигательной терапии, используя разработанные технологии В. В. Козловым, Н. И. Веремеенко, А. Е. Гиршон [3], нами была проведена повторная диагностика особенностей психоэмоционального состояния подростков с помощью тех же самых методик. Рассмотрим полученные результаты по методике оценки школьной тревожности А. Филлипса в сравнении до и после проведения коррекционной работы (данные представлены в таблице 1):

Данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что средние значения тревожности в экспериментальной группе по шкалам методики оценки школьной тревожности А. Филлипса снизились от 4 % по шкале «Переживание социального стресса» до 15 % по шкалам «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» и «Проблемы и страхи в отношении с учителями». В контрольной группе сни-

жение результатов колеблется от 0,5 до 2,3 балла, что не представляет статистической значимости результатов и показывает, что в контрольной группе показатели тревожности остались на том же уровне.

Достоверные значимые различия были обнаружены по шкалам:

«Общая тревожность в школе»

($U_{Эмп} = 58,5$; $U_{Кр} = 72$, при $p \leq 0,05$);

«Страх самовыражения»

($U_{Эмп} = 64$; $U_{Кр} = 72$, при $p \leq 0,05$);

«Страх ситуации проверки знаний»

($U_{Эмп} = 56$; $U_{Кр} = 72$, при $p \leq 0,05$);

«Страх не соответствовать ожиданиям окружающих»

($U_{Эмп} = 68,5$; $U_{Кр} = 72$, при $p \leq 0,05$);

«Проблемы и страхи в отношениях с учителями»

($U_{Эмп} = 62$; $U_{Кр} = 72$, при $p \leq 0,05$).

Таким образом, было выявлено снижение средних значений почти по всем показателям методики оценки школьной тревожности А. Филлипса.

После проведения повторной диагностики уровня агрессивности по тесту эмоций Басса – Дарки были получены следующие результаты (таблица 2): мы видим, что в экспериментальной группе произошло снижение выраженности агрессивности по разным показателям от 0,2 балла по шкале «негати-



Таблица 2

Средние показатели агрессивности до и после проведения коррекционной работы, баллы

Показатели	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	До	После	До	После
Показатели				
Физическая агрессия	4,7±0,23	3,8±0,18	4,5±0,28	4,3±0,34
Косвенная агрессия	3,7 ±0,42	3,4±0,28	3,7±0,25	3,6±0,55
Раздражение	4,2±0,46	3,5±0,66	4,1±0,49	4,0±0,55
Негативизм	2,7±0,34	2,6±0,32	2,8±0,29	2,8±0,61
Обидчивость	3,0±0,55	2,7±0,25	3,2±0,67	3,1±0,32
Подозрительность	3,6±0,61	2,8±0,49	3,5±0,54	3,4±0,58
Вербальная агрессия	4,3±0,32	3,6±0,29	4,2±0,46	4,2±0,01
Чувство вины	3,4±0,58	2,7±0,67	3,5±0,34	3,3±0,23
Общая агрессивность	4,2±0,01	3,3±0,54	4,0±0,55	4,0 ±0,42

визм» до 1 балла по шкале «общая агрессивность». В контрольной группе снижение выраженности агрессивности по разным показателям от 0,01 балла по шкале общая агрессивность до 0,2 по шкале физическая агрессия, что свидетельствует о том, что подростки контрольной группы проявляют агрессию практически на том же уровне.

Проявления обидчивости, подозрительности и чувства вины наблюдаются на нормальном уровне. По шкалам «физическая агрессия» ($U_{Эмп} = 64$; $U_{Кр} = 72$, при $p \leq 0.05$), «раздражительность» ($U_{Эмп} = 68$; $U_{Кр} = 72$, при $p \leq 0.05$), «вербальная агрессия» ($U_{Эмп} = 60$; $U_{Кр} = 72$, при $p \leq 0.05$) и «общая агрессивность» ($U_{Эмп} = 24$; $U_{Кр} = 56$, при $p \leq 0.01$) заметно снизились значения, что подтверждается проведенным статистическим анализом при помощи критерия Манна-Уитни. Следует заметить, что при достаточном, на первый взгляд, снижении показателей после проведенной коррекционной работы при помощи танцевально-двигательной терапии уровень этих параметров агрессивности остается повышенным, при нормальном уровне общей агрессивности.

Сравнение результатов до и после внедрения коррекционной программы на статистически значимом уровне показало, что танцевально-двигательная терапия обладает мощным терапевтическим эффектом, способствующим высвобождению накопленной тревоги,

проработке глубинных страхов максимально эффективно, свободно, безболезненно, с использованием единственного данного нам совершенного инструмента от рождения – тела.

По результатам эмпирического исследования было выявлено, что для интернет-зависимых подростков характерен высокий уровень тревожности, проявляющийся в страхе не соответствовать представлениям окружающих, страхе самовыражения, повышенной тревоге при взаимодействии с учителями и низкая физиологическая сопротивляемость стрессу.

Также для интернет-зависимых подростков характерным является высокий уровень агрессивности, который свидетельствует об импульсивности, несформированной адекватной оценке своих поступков, обеспокоенности, неспособности выразить социально приемлемыми способами свои чувства и эмоции у таких детей.

Интернет-зависимость находит положительную взаимосвязь с такими видами агрессивного реагирования, как вербальная агрессия, раздражительность и негативизм, общая тревожность, страх самовыражения и страх не соответствовать ожиданиям окружающих. Это свидетельствует о том, что подростки, пребывая в виртуальном мире и за просмотром телевизора, замыкаются в себе, не умеют находить конструктивные выходы из конфликтных ситуаций, а при попытках близких



людей «вытащить» их из паутины интернета, они открыто проявляют агрессию и негативизм с одновременным повышением уровня тревожности.

Работа по коррекции нарушений эмоционального состояния подростков средствами танцевально-двигательной терапии доказала свою эффективность на статистически значимом уровне. По результатам внедрения программы проведены консультации с родителями и педагогами по вопросам коррекции психоэмоционального состояния подростков, введены в практику арт-терапевтические занятия. Практическое значение имеет апробированная программа коррекции психоэмоционального состояния подростков, основанная на упражнениях танцевально-двигательной терапии.

Результаты эмпирического исследования могут быть применены в работе по предупреждению возникновения интернет-зависимости подростков и коррекции нарушений эмоционального состояния подростков в условиях образовательных учреждений, центров профилактики зависимостей, реабилитационных центров.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты исследования, подтверждающего эффективность танцевально-двигательной терапии с целью коррекции психоэмоционального состояния подростков. Выявлено, что существует значимая взаимосвязь склонности к интернет-зависимости с такими шкалами, как «общая тревожность в школе», «страх самовыражения», «страх не соответствовать ожиданиям окружающих». На достоверном уровне показана взаимосвязь между склонностью к интернет-зависимости с такими видами агрессивного реагирования, как вербальная агрессия, раздражительность и негативизм.

Key words: adolescence, Internet addiction, anxiety, aggression, dance and movement therapy.

SUMMARY

The article presents the results of a study confirming the effectiveness of dance-movement therapy in order to correct the psychoemotional

state of adolescents. It was revealed that there is a significant correlation between the propensity to Internet addiction with such scales as "general anxiety at school", "fear of self-expression", "fear of not meeting the expectations of others". At a reliable level, the relationship between the tendency to Internet addiction with such types of aggressive reactions as verbal aggression, irritability and negativism is shown.

Ключевые слова: подростковый возраст, интернет-зависимость, тревожность, агрессия, танцевально-двигательная терапия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнет Дж. Дж. Подростковый возраст и формирующаяся взрослая жизнь: культурный подход. – Аппер-Седл-Ривер, Нью-Джерси: Прентис-Холл, 2010.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности в онтогенезе: психологический практикум. – Вып. 2. – Красноярск: Литерапринт, 2005. – 150 с
3. Интегративная танцевально-двигательная терапия / В. В. Козлов, А. Е. Гиршон, Н. И. Веремеенко. – СПб.: Питер, 2006. – 234 с.
4. Jonsson L. S., Priebe G., Bladh M. and Svedin C. G. Voluntary Sexual Exposure Online among Swedish Youth – Social Background, Internet Behavior and Psychosocial Health // Computers in Human Behavior. – 2014. – vol. 30. – pp. 181-190.
5. Kuss D. J., van Rooij A. J., Shorter G. W., Griffiths M. D. and van de Mheen D. Internet Addiction in Adolescents: Prevalence and Risk Factors // Computers in Human Behavior. – 2013. – vol. 29 (5). – pp. 1987-1996.





М. И. Гафиятуллина, О. В. Каратеев

УДК 159.97

**ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ
СТУДЕНТОВ:
КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ
АНАЛИЗ РОССИЙСКИХ
ПУБЛИКАЦИЙ
ПО ПРОБЛЕМАМ
ДЕПРЕССИИ И ТРЕВОГИ**

Здоровье традиционно является сферой медицинской деятельности. Однако вопросы, связанные с психическим здоровьем, исторически также относятся к одним из основных проблем психологической науки и практики, во многом определяющих современное состояние психологии и ее образ в представлении широких масс. Первоначально исследования в области психического здоровья появляются в клинической психологии, а затем в других областях психологического знания, а на современном этапе, например в американской психологии, уже продолжительное время развивается область – на стыке социальной и клинической психологии, – в рамках которой разрабатываются концепции депрессии, тревожности, одиночества, счастья и благополучия [7]. В 50-60-е годы прошлого века проникновение психологии в медицинскую сферу усиливается через активное исследование психологических факторов телесного здоровья и происходит становление новой науки – психологии здоровья [15]. Произошедшие в понимании здоровья и болезни изменения, в том числе благодаря предложенной Дж. Энгелом биопсихосоциальной модели, можно обнаружить в Уставе ВОЗ, согласно которому «здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов» [10]; в свою очередь, «психическое здоровье – это состояние благополучия, в котором человек реализует свои

способности, может противостоять обычным жизненным стрессам, продуктивно работать и вносить вклад в свое сообщество» [10].

Уже в начале XXI в. представители ВОЗ указывают на происходящее в популяции увеличение распространенности психических расстройств, в частности депрессивного спектра, и на все более частое возникновение депрессии в юношеском возрасте. Около 800 тысяч человек в год заканчивают жизнь суицидом, что является второй по значимости причиной смерти среди молодежи в возрасте от 15 до 29 лет [2]. В свою очередь, клинически значимая тревога в популяции встречается в 5-7 % случаев, в течение жизни от тревожных расстройств страдают более 30 % людей [1]. Причем коморбидность является типичной особенностью тревожных расстройств. Так, депрессия более чем в 50 % случаев сочетается с патологической тревогой, в 55,6 % случаев – с паническим расстройством, в 62 % случаев – с генерализованным тревожным расстройством [16].

Оставляя за рамками обсуждения биологические и индивидуально-психологические детерминанты, обозначим некоторые социальные факторы, которые напрямую или косвенно могут негативно влиять на психическое здоровье студентов как представителей большой социальной группы. Среди факторов микросоциального уровня исследователи выделяют значительное интеллектуальное и психоэмоциональное напряжение при низкой физической активности в связи с перманентной информационной нагрузкой [13; 18]; трудности вузовской адаптации (формальной, общественной и дидактической), освоение новых социальных ролей [12]; трудности с самоопределением и формированием профессиональной идентичности, возникновение конфликта между ожиданиями от обучения и реальной концепцией обучения профессии [4; 8; 11; 17]; кризис окончания обучения и сопутствующие переживания о будущей профессиональной карьере, финансовом благополучии [3]. Среди причин макросоциального уровня можно выделить политико-административные изменения в стране: как цело-



стные изменения в политической жизни, так и частные изменения, например реформирование системы высшего образования и науки; экономические изменения в стране и мире: изменение структуры рынка труда и постоянно возрастающая конкуренция, существенное подорожание стоимости обучения в вузе и др.; непредвиденные глобальные факторы, например, пандемия COVID-19.

Наш интерес к проблеме психического здоровья студентов определяется частыми наблюдениями за трудностями, с которыми сталкиваются студенты во время обучения в вузе и которые сложно свести лишь к их личностным свойствам, способностям или интеллектуальному развитию. Исследователи подтверждают, что вузовская среда оказывает существенное влияние на психическое здоровье студентов и предполагает высокую частоту депрессивных проявлений, при этом в редких исследованиях тщательно прослеживается динамика состояния психического здоровья обучающихся [5].

Цель исследования

и процедура отбора публикаций

Целью нашего исследования является количественный анализ отечественных публикаций, в которых исследуются депрессия и клинические проявления тревоги среди студентов.

Задачи исследования:

1. Собрать выборку публикаций по проблеме.
2. Основываясь на информации из публикаций, представить распределение публикационной активности по годам; распределение вузов, на базе которых проводились исследования; распределение размеров и параметров выборок, задействованных в исследованиях; распределение примененных психодиагностических методик.
3. Провести оценку различий таблиц сопряженности частот по уровню депрессии и тревожности в зависимости от года исследования.

Данные были собраны в марте 2021 года с помощью поисковой научной системы «Google Scholar» (за период с 2001 по 2021 годы,

более ранние публикации не были обнаружены). Для поиска публикаций использовались следующие поисковые запросы: «психическое здоровье студенты», «психоэмоциональное состояние студенты», «депрессия студенты», «тревожность студенты», «тревога студенты», «психическое состояние студенты». В процессе отбора часть публикаций была исключена из дальнейшего анализа по следующим причинам:

- не отражены значимые характеристики исследования (размер выборки, описание выборки, используемые методики);
- данные и результаты исследования не приведены, приведены частично или противоречиво;
- мизерный объем выборки (5-10 человек);
- автоплагиат (публикация результатов одного исследования в нескольких статьях);
- не применяются клинические шкалы при исследовании тревоги (в нашем исследовании не предполагается проведение анализа публикаций, в которых тревожность рассматривается только как личностное свойство).

Математико-статистическая обработка проводилась в Japovi 1.8.1, Excel 2016.

Результаты и их обсуждение

В соответствии с поставленными задачами, в таблице 1 приводится распределение междугодовой публикационной активности.

Приведенные данные демонстрируют, во-первых, почти полное отсутствие интереса к проблеме депрессии и тревоги среди студентов вплоть до 2007 г., но такие результаты могут быть связаны с низким уровнем распространения электронных научных ресурсов на тот момент времени; во-вторых, отражают, что, начиная с 2011 года, появляется и сохраняется до настоящего времени стабильный, хотя и незначительный интерес к проблеме. Обращает на себя внимание, что депрессия изучается чаще, чем проявления тревоги. Фактически, как уже было сказано, нами исключены из рассмотрения (многие) исследования, в которых используются только неклинические методики, а тревожность изучается как личностное свойство.



Таблица 1
Распределение по годам
публикационной активности по
проблемам депрессии и тревожности среди
студентов

Год	Количество исследований депрессии	Количество исследований тревоги	Общее количество статей*
2001	1	0	1
2007	1	1	1
2008	2	1	2
2009	1	0	1
2011	2	2	3
2012	1	0	1
2013	1	0	1
2014	1	0	1
2015	2	1	2
2016	1	0	1
2017	1	1	1
2018	3	0	3
2019	4	3	4
2020	2	2	2
2021	1	1	2
Всего	24	12	26

*В ряде публикаций излагаются совместные результаты исследований тревоги и депрессии, поэтому общее количество статей меньше, чем сумма исследований тревоги и депрессии по отдельности.

Далее рассмотрим, с какой частотой проводились исследования депрессии и тревоги среди студентов в различных вузах (рис. 1).

Структура распределения данных демонстрирует доминирование медицинских вузов в изучении депрессии и тревоги среди студентов. Такие результаты могут казаться достаточно предсказуемыми, учитывая предмет нашего исследования. Однако, количество

классических, гуманитарных и педагогических вузов в стране в разы больше, чем медицинских (предполагаем, что практически в каждом российском классическом, гуманитарном или педагогическом вузе функционируют кафедры психологии, часто – факультеты). Поэтому на основании данных рассматриваемого распределения и суммарного количества публикаций по теме возможно допустить, что в настоящее время отечественными психологами исследование проблем психического здоровья студентов не воспринимается в качестве приоритетного направления.

Рассмотрение распределения объема выборок в опубликованных материалах также является одной из задач нашего исследования. В таблице 2 представлены параметры распределения объема выборок, а на рисунке 2 – гистограмма распределения.

Таблица 2
Параметры распределения объема
выборок в исследованиях депрессии и
тревоги среди студентов

Минимум	1 квартиль	Медиана	3 квартиль	Максимум
30	77	115	208	976

Параметры распределения указывают на достаточно большой разброс данных, а само распределение отличается явной правосторонней асимметрией.

Необходимо заметить, что в количественных исследованиях объем выборки влияет на максимальную ошибку выборки с учетом определенной доверительной вероятности. Представленные данные демонстрируют, что многие исследования проведены на небольших выборках, а в таких случаях исследователю необходимо быть особенно внимательным, применяя статистические методы для тестирования научных гипотез. Например, для выборки из 30 объектов (доверительная вероятность 95 %) ошибка выборки может дости-

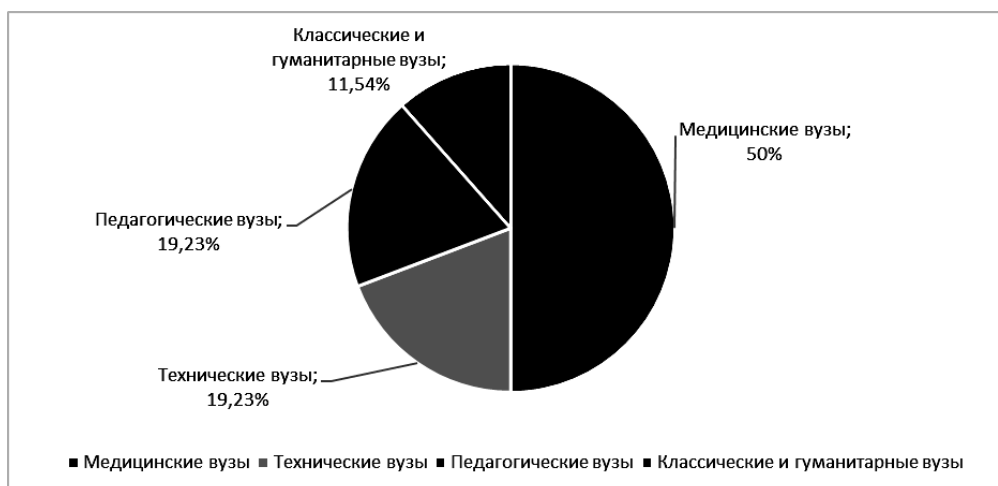


Рис. 1. Распределение вузов, на базе которых проводились исследования депрессии и тревоги среди студентов

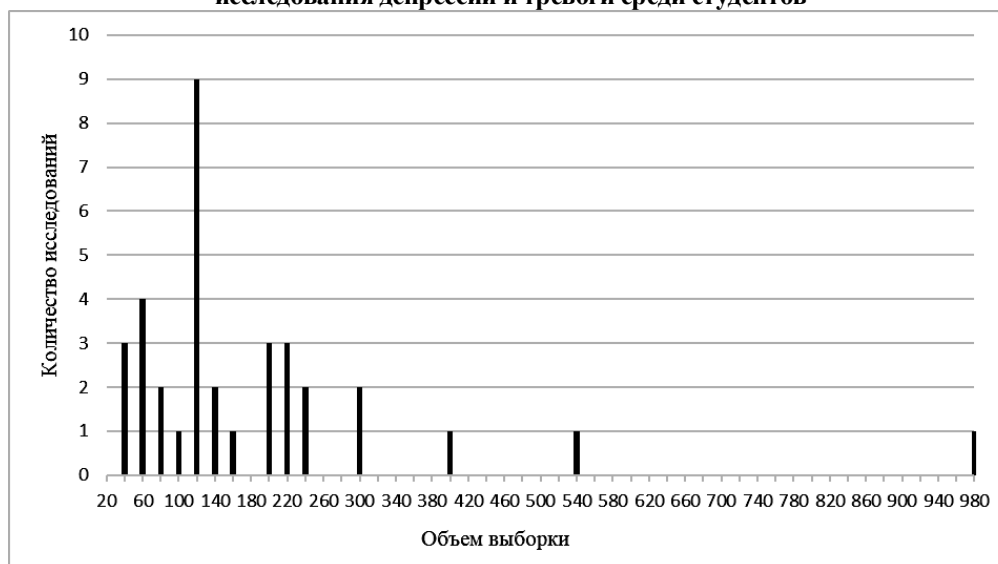


Рис. 2. Распределение объема выборок в исследованиях депрессии и тревоги среди студентов

гать 17 %, для выборки из 77 объектов (доверительная вероятность 95 %) – 11 %, для выборки из 115 объектов (доверительная вероятность 95 %) – 9 %.

Другая поставленная нами задача – анализ диагностических методик, используемых в исследованиях. Результаты представлены в таблицах 3 и 4.

В изучаемых публикациях используются 5 шкал депрессии, только одна из которых относится к числу объективных тестов – «Шкала Монтгомери-Асберга». Необходимость заполнения опросника специалистом в области психического здоровья является, вероятно, причиной низкой встречаемости данной шкалы в исследованиях (применение шкалы в мас-



Таблица 3

Распределение шкал депрессии в исследуемых публикациях

Название методики	Количество использований	Частота использования
Шкала депрессии Бека (BDI)	11	45.9 %
Госпитальная шкала тревоги и депрессии (HADS)	7	29 %
Шкала самооценки депрессии Цунга (SDS)	4	16.7 %
Шкала Монтгомери-Асберга для оценки депрессии (MADRS)	1	4.2 %
Шкала-опросник для выявления депрессии CES-D	1	4.2 %

совом опросе может оказаться весьма трудоемким). «Шкала депрессии Гамильтона» (альтернативный объективный тест) и вовсе не используется авторами в анализируемых нами работах.

Оставшиеся 4 шкалы являются субъективными тестами (опросниками самооценки). Частота использования «Шкалы депрессии Бека», полагаем, связана, с одной стороны, с активным развитием когнитивно-поведенческой терапии и ее доказанной высокой эффективностью в лечении депрессии и тревожных расстройств [9], а с другой – с высокой валидностью опросника и простотой в использовании. «Госпитальная шкала тревоги и депрессии» также является валидным, но менее чувствительным инструментом, чем рассмотренные выше опросники [6]. Вероятно, по причине своей краткости и простоты широко применяется в исследованиях. Еще одной весомой причиной популярности данной шкалы может являться возможность с помощью короткого опросника собрать данные сразу по двум шкалам.

Распределение по шкалам тревоги во многом аналогично распределению по шкалам депрессии: закономерно наиболее часто встре-

Таблица 4

Распределение шкал тревоги в исследуемых публикациях

Название методики	Количество использований	Частота использования
Госпитальная шкала тревоги и депрессии (HADS)	7	58.33 %
Шкала тревоги Бека (BAI)	4	33.33 %
Шкала тревоги Гамильтона (HARS)	1	8.33 %

чаются субъективные опросники («Госпитальная шкала тревоги и депрессии», «Шкала тревоги Бека»), чем объективные («Шкала тревоги Гамильтона»); в исследованиях используется шкала, разработанная в русле когнитивно-поведенческого подхода.

Дальнейшая логика изложения статьи связана с рассмотрением вторичных данных в собранных публикациях по шкалам депрессии и тревоги. Сначала по годам рассматриваются частоты уровней депрессии по «Шкале депрессии Бека», «Шкале самооценки депрессии Цунга» и «Госпитальной шкале тревоги и депрессии» (рисунки 3-5). Затем приводятся частоты уровней тревоги по «Госпитальной шкале тревоги и депрессии» и «Шкале тревоги Бека» (рисунки 6 и 7). На рисунке 8 приведены результаты исследования по «Шкале Монтгомери-Асберга» и «Шкале тревоги Гамильтона». Результаты по «Шкале-опроснику для выявления депрессии CES-D» исключены из дальнейшего рассмотрения, т. к. в анализируемых исследованиях данная шкала использовалась лишь единожды.

Необходимо обратить внимание минимум на два ограничения, которые появляются при описании и оценке представленных далее результатов. Во-первых, в большинстве случаев авторы не указывают учебные периоды (начало семестра, сессия и т. д.), во время которых проводились исследования. Момент проведения может значимо влиять на психоэмо-



циональное состояние студентов и, следовательно, на результаты исследования. Во-вторых, в публикациях 2020 и 2021 годов также не указываются периоды проведения исследований и не сопоставляются с волнами пандемии COVID-19, периодами вынужденной изоляции и пр. Данные обстоятельства являются существенными средовыми факторами, которые важно учитывать для более объективной оценки результатов исследования.

Прежде чем перейти к описанию представленных выше данных, важно заметить, что нами были исключены из рассмотрения вторичные данные по «Шкале депрессии Бека» за 2012, 2015 и 2016 годы, т. к. в этих исследованиях были использованы маленькие выборки (42, 30 и 41 респондент соответственно). Кроме того, данные двух исследований 2018 года были объединены, т. к. исследования были проведены в один год (В дальнейшем мы продолжим объединять выборки исследований, если они проводились в один год).

С 2001 по 2011 год видна определенная стабильность результатов – во всех случаях отсутствие депрессии наблюдается более чем у 70 % респондентов, а уровни наличия депрессии колеблются. С 2018 года начинается

спад частоты по показателю отсутствия депрессии и рост частот по показателям депрессии разной степени выраженности. В дальнейшем тенденция сохраняется. Наиболее высокие частоты по легкой, умеренной и выраженной депрессии – в сравнении со всеми представленными наблюдениями – приходится на 2021 год, что, вероятно, связано с пандемией COVID-19. При этом факторами негативного влияния пандемии, полагаем, являются не только вынужденная изоляция и страх заболеть, но и резкое увеличение информатизации в образовательном процессе. В частности, А. Ш. Тхостов и соавторы [14] указывают на негативный потенциал информационных технологий для психического здоровья людей.

(Вторичные данные 2008 года исключены из последующей оценки таблиц сопряженности, т. к. известно, что исследование проводилось перед сессией, но подобного рода исследований за другие годы, где использовалась бы «Шкала депрессии Бека», нет).

Исследования, проведенные в 2011 и 2014 годах, были направлены на сравнение результатов перед и во время сессии. В обоих исследованиях наблюдается увеличение частот по показателям легкой, умеренной и тяжелой депрессии во время сессии.

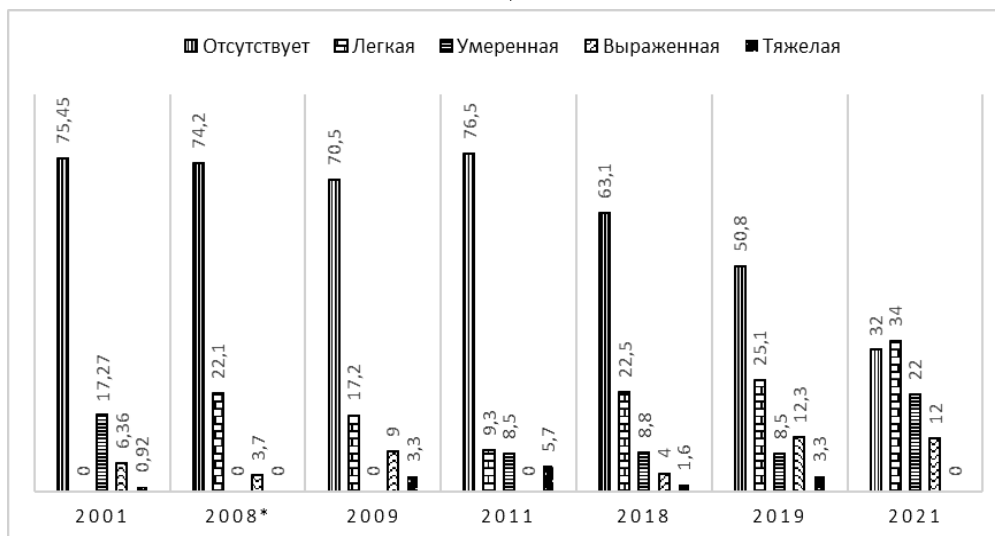


Рис. 3. Распределение уровней депрессии по Шкале депрессии Бека (* – отмечены результаты исследования перед сессией)



Рис. 4. Распределение уровней депрессии по Шкале самооценки депрессии Цунга (*– отмечены результаты перед сессией, **– отмечены результаты во время сессии)

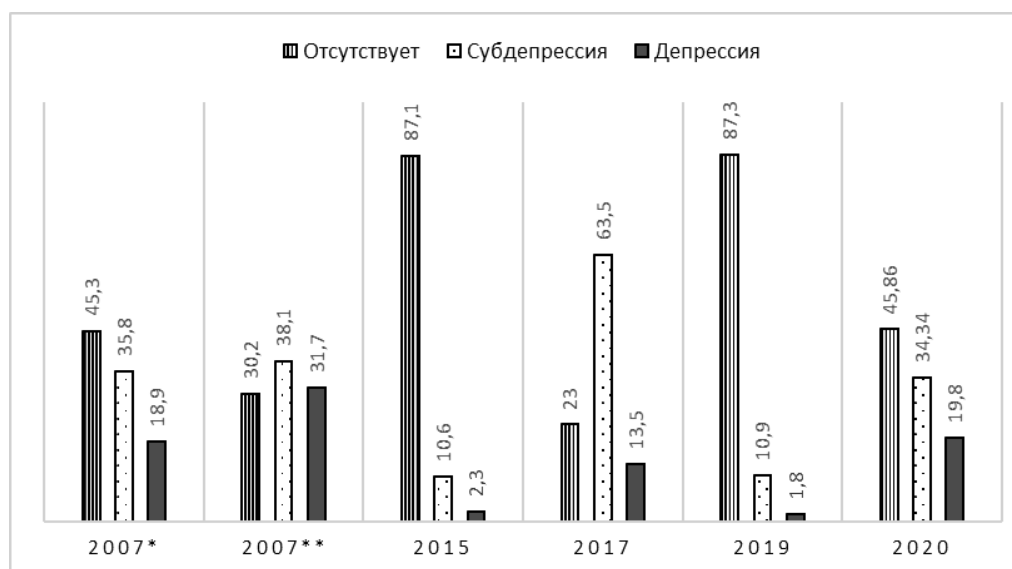


Рис. 5. Распределение уровней депрессии по Госпитальной шкале тревоги и депрессии (*– отмечены результаты перед сессией, **– отмечены результаты во время сессии)

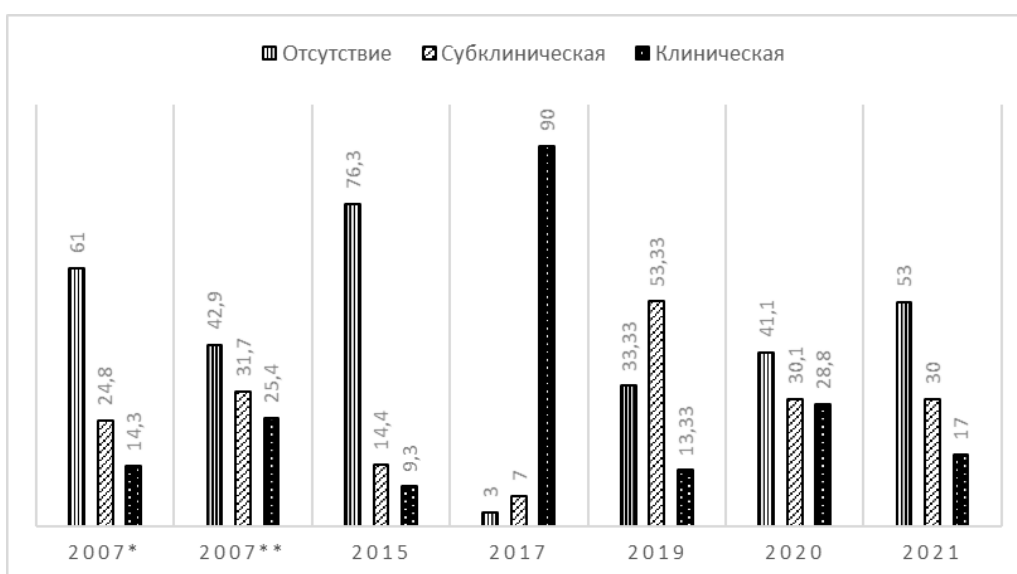


Рис. 6. Распределение уровней тревоги по Госпитальной шкале тревоги и депрессии
 (* – отмечены результаты перед сессией, ** – отмечены результаты во время сессии)

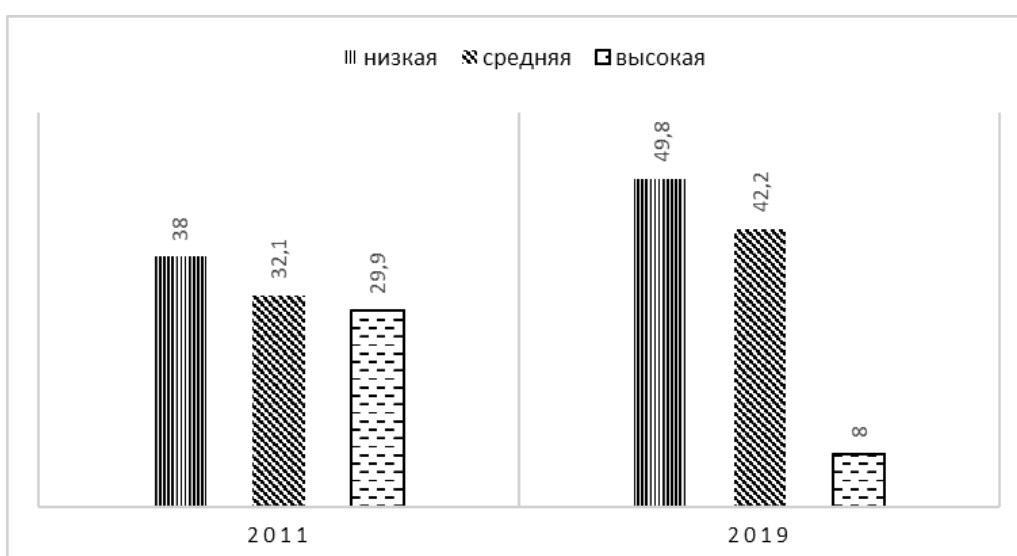


Рис. 7. Распределение уровней тревоги по Шкале тревоги Бека

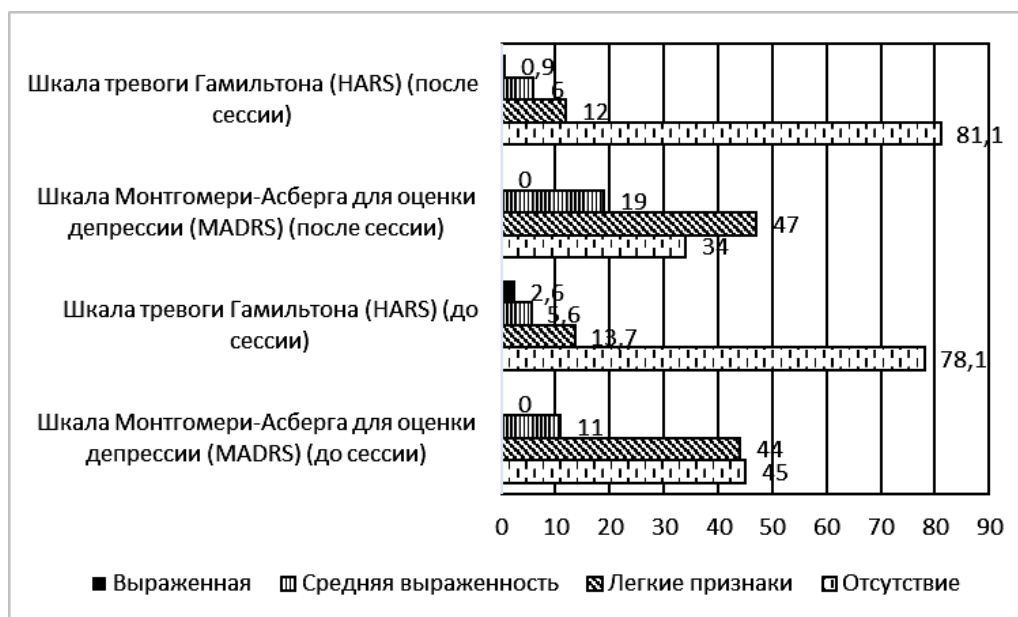


Рис. 8. Распределение уровней депрессии по шкале депрессии Монтомгери-Асберга и тревоги по шкале тревоги Гамильтона

Заметим, что вторичные данные по двум исследованиям депрессии и тревоги за 2019 г., как и по двум исследованиям за 2020 г., были объединены. Две группы вторичных данных, которые получены в 2007 г. на одной выборке, демонстрируют разницу частот в выраженности депрессии и тревоги в зависимости от учебного периода (перед сессией и во время сессии). Данные 2017 г. как по депрессии (63,5 % – студенты с субдепрессией, 13,5 % – с депрессией), так и по тревоге (90 % – студенты с клинической тревогой, 7 % – с субклинической) представляются нам аномальными, и из дальнейшего анализа (оценки таблиц сопряженности) исключены. Частоты показателей за 2015 и 2019 годы по депрессии схожи, а по тревоге отличаются. В 2020 году заметен существенный рост частот по показателям субдепрессии, депрессии, при этом сопоставимы результаты по субклинической и клинической тревоге. Такая динамика, вероятно, связана с пандемией COVID-19. В 2021 году частоты по показателям клинической тревоги падают в сравнении с про-

шлым годом (результаты по депрессии в исследовании не приводятся).

Также заметим, что вторичные данные по двум исследованиям тревоги за 2011 год были объединены. Частоты показателей за 2011 и 2019 годы несколько отличаются, однако, ввиду малого количества исследований, сложно найти какой-то порядок в представленных данных.

Судя по представленным вторичным данным по шкалам Монтомгери-Асберга и Гамильтона (исследование 2008 года), вероятно, существует некоторая динамика в сторону увеличения депрессии среди студентов после сессии в сравнении с периодом до сессии, при этом показатели по тревоге остаются почти неизменными.

Последняя поставленная в нашей работе задача – выявление наличия межгодовой изменчивости показателей депрессии и тревоги в зависимости от года. Для решения этой задачи (сравнения таблиц сопряженности) нами используется критерий χ^2 Пирсона. Однако, в процессе изучения публикаций мы



Таблица 5

Результаты применения критерия χ^2 Пирсона к шкалам депрессии и тревоги

	Шкала	χ^2	N	df	p
Депрессия	Шкала депрессии Бека (2001, 2009, 2011, 2018, 2019, 2021)	116	600	20	<.001
	Госпитальная шкала тревоги и депрессии (2015, 2019, 2020)	61.8	300	4	<.001
	Госпитальная шкала тревоги и депрессии (2007, до сессии и во время сессии)	6.33	200	2	0.042<.05
	Шкала самооценки депрессии Цунга (2011, до сессии и во время сессии)	65.3	200	3	<.001
	Шкала самооценки депрессии Цунга (2014, до сессии и во время сессии)	62.3	200	3	<.001
	Шкала Монтгомери-Асберга для оценки депрессии (2008, до сессии и после сессии)	81.2	200	3	<.001
Тревога	Госпитальная шкала тревоги и депрессии (2015, 2019, 2020, 2021)	57.3	400	6	<.001
	Госпитальная шкала тревоги и депрессии (2007, до сессии и во время сессии)	7.1	200	2	0.029<.05
	Шкала тревоги Бека (2011, 2019)	15.6	200	2	<.001
	Шкала тревоги Гамильтона (2008, до сессии и после сессии)	1.01	200	3	0.799>.05

обнаружили, что во всех исследованиях, где сравнивались показатели депрессии и тревоги до сессии и во время сессии, перед сессией и после сессии, авторы ограничивались описанием данных и не использовали какие-либо сравнительные критерии для выявления значимости различий; поэтому было принято решение также произвести сравнение вторичных данных и этих исследований. Результаты представлены в таблице 5.

Полученные результаты демонстрируют, что уровни депрессии по «Шкале депрессии Бека» и «Госпитальной шкале тревоги и депрессии» значимо ($p < 0.001$) меняются в зависимости от года. Уровни тревоги по «Госпитальной шкале тревоги и депрессии» и «Шкале тревоги Бека» также значимо ($p < 0.001$) меняются в зависимости от года. Уровни де-

прессии до сессии и во время сессии по «Госпитальной шкале тревоги и депрессии» и «Шкале самооценки депрессии Цунга» (в исследованиях и 2011, и 2014 годов) имеют достоверные ($p < 0.05$) и значимые ($p < 0.001$) различия. Уровень тревоги до сессии и во время сессии по «Госпитальной шкале тревоги и депрессии» тоже достоверно ($p < 0.05$) различается. Уровень депрессии до сессии и после сессии по «Шкале Монтгомери-Асберга для оценки депрессии» значимо различается, а уровень тревоги до сессии и после сессии по «Шкале тревоги Гамильтона» не имеет значимых различий. Необходимо заметить, учитывая особенности применения критерия χ^2 Пирсона, что, несмотря на найденные различия, мы не можем однозначно указать направления данных изменений.



Выводы.

1. В российской науке, в частности в психологии, к настоящему времени сформирован стабильный, но незначительный интерес к проблеме депрессии и тревоги среди студентов.

2. Многие исследования проведены на небольших выборках, что влияет на надежность полученных результатов. Для получения значимых результатов при проведении исследований важно использовать выборки достаточного размера, а также не ограничиваться методами описательной статистики и использовать статистические критерии для сравнения данных.

3. В рассмотренных исследованиях преимущественно применяются субъективные шкалы для оценки депрессии и тревоги. К наиболее используемым опросникам относятся «Шкала депрессии Бека», «Госпитальная шкала тревоги и депрессии», «Шкала самооценки депрессии Цунга», «Шкала тревоги Бека».

4. Уровни депрессии и тревоги имеют значимую изменчивость в зависимости от года (рассматривались данные за 2001, 2009, 2011, 2015, 2018, 2019, 2020 и 2021 годы). Найдены различия в уровнях депрессии до и во время сессии (данные за 2007, 2011 и 2014 годы), до и после сессии (данные за 2008 год). Также найдены различия в уровнях тревоги до и во время сессии (данные за 2007 год).

Полученные в исследовании результаты могут быть использованы при комплексном оценивании распространенности депрессии и тревоги среди студентов и при построении вузовских программ оказания психологической помощи, а также в последующем изучении проблемы.

АННОТАЦИЯ

Проблема психического здоровья все больше привлекает внимание российских психологов, но в работах редко анализируются уже проведенные эмпирические исследования. В статье представлены результаты количественного анализа 26 публикаций, в которых изучается депрессия и тревога среди студен-

тов. Задачами исследования являлось выявление публикационной активности по годам, параметров выборочных совокупностей, используемых шкал депрессии и тревоги, вузов, на базе которых проводились исследования. Проведено сравнение частот по уровню депрессии и тревоги в зависимости от года исследования и учебного периода.

Ключевые слова: студенты, депрессия, тревога, тревожность, психическое здоровье, анализ исследований.

SUMMARY

Mental health problem are increasingly attracting the attention of Russian psychologists, but empirical studies are rarely analyzed. The paper represents the results of quantitative research of 26 publications that examine the depression and anxiety among students. In particular, the research tasks were to identify the publication activity by years, the parameters of the sample sets, the scales of depression and anxiety, the universities in which the studies were conducted.

Key words: students, depression, anxiety, mental health, research analysis.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева О. В., Русая В. В. Тревожные расстройства в неврологической практике [Электронный ресурс] // Лечащий врач. – 2017. – № 5. – URL: https://portal.dnmu.ru/fileadmin/EDITDATA/bibl/lechashchiy_vrach_2017_05.pdf#page=14 (дата обращения: 09.06.2021).

2. Депрессия [Электронный ресурс] // Всемирная организация здравоохранения. – 2018. – URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/depression> (дата обращения: 09.06.2021).

3. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Кризисы профессионального становления личности [Электронный ресурс] // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия. – М.: Логос, 2007. – URL: http://www.al24.ru/wp-content/uploads/2015/02/бод_1.pdf#page=560 (дата обращения: 09.06.2021).

4. Кочнева Л. В. Развитие профессионального самосознания студентов вузов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2009. – 26 с.



5. Лазовская О. Е. Актуальные проблемы в изучении депрессивных расстройств у студентов вузов [Электронный ресурс] // Медицинский журнал. 2010. – № 2. – URL: <http://rep.bsmu.by/bitstream/handle/BSMU/2622/Актуальные%20проблемы%20в%20изучении%20депрессивных.Image.Marked.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения: 09.06.2021).
6. Люсов В. А. [и др.]. Методы диагностики тревожно-депрессивных расстройств у больных острым инфарктом миокарда [Электронный ресурс] // Российский кардиологический журнал. – 2010. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-diagnostiki-trevozhno-depressivnyh-rasstroystv-u-bolnyh-ostрым-инфарктом-миокарда> (дата обращения: 09.06.2021).
7. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер. 2015. – 800 с.
8. Мещерякова И. А., Иванова А. В. Проблемное поле и переживания студентов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2004. – Т. 9. – № 2. – URL: https://psyjournals.ru/files/1124/psyedu_2004_n2_Meshcheryakova.pdf (дата обращения: 09.06.2021).
9. Можны П., Шлепеcki М., Прашко Я. Когнитивно-бихевиоральная терапия психических расстройств. – М.: Институт общегуманитарных исследований. – 2015. – 1072 с.
10. Психическое здоровье [Электронный ресурс] // Всемирная организация здравоохранения. – 2018. – URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response> (дата обращения: 09.06.2021).
11. Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2007. – Т. 12. – № 4. – URL: <https://psyjournals.ru/files/6764/rodygina.pdf> (дата обращения: 09.06.2021).
12. Слободчиков И. М. Переживание одиночества в контексте проблем психологической адаптации студентов психолого-педагогических вузов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2005. – Т. 10. – № 4. – URL: https://psyjournals.ru/files/1355/psyedu_2005_n4_Slobodchikov.pdf (дата обращения: 09.06.2021).
13. Тимченкова С. П. Влияние интеллектуальной нагрузки на эмоциональное состояние студентов [Электронный ресурс] // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 6 (18). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-intellektualnoy-nagruzki-na-emotsionalnoe-sostoyanie-studentov> (дата обращения: 09.06.2021).
14. Тхостов А. Ш., Рассказова Е. И., Емелин В. А. Психическое здоровье в контексте информационного общества: к вопросу об изменениях в патогенезе и патоморфозе заболеваний (на примере нарушений цикла «сон–бодрствование») [Электронный ресурс] // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27. – № 3. – URL: https://psyjournals.ru/files/108499/cpp_2019_n3_Tkhosov_Rasskazova_Emelin.pdf (дата обращения: 09.06.2021).
15. Фролова Ю. Г. Биопсихосоциальная модель как концептуальная основа психологии здоровья. [Электронный ресурс] // Философия и социальные науки: научный журнал. – 2008. – № 4. – URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/9198> (дата обращения: 09.06.2021).
16. Хаустова Е. А., Безшейко В. Г. Современные представления о диагностике и терапии тревожных расстройств [Электронный ресурс] // Международный неврологический журнал. – 2012. – № 2 (48). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-predstavleniya-o-diagnostike-i-terapii-trevozhnyh-rasstroystv> (дата обращения: 09.06.2021).
17. Хватова М. В., Дьячкова Е. С. Влияние образовательной среды на психологическое здоровье студентов разных специальностей в процессе обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 3. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_9308809_49554574.pdf (дата обращения: 09.06.2021).
18. Шагина И. Р. Влияние учебного процесса на здоровье студентов [Электронный ресурс] // Астраханский медицинский журнал. – 2010. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-uchebnogo-protsessa-na-zdorovie-studentov> (дата обращения: 09.06.2021).



НАШИ АВТОРЫ



Архипова

Алевтина Ивановна –

доктор педагогических наук,
профессор, Кубанский государственный
университет, г. Краснодар

Андреев

Александр Сергеевич –

доктор психологических наук, доцент,
Крымский инженерно-педагогический
университет им. Февзи Якубова,
г. Симферополь

Беленцов

Сергей Иванович –

доктор педагогических наук,
профессор, Курский государственный
университет

Боровцов

Валерий Анатольевич –

старший преподаватель,
Кузбасский государственный
технический университет
им. Т. Ф. Горбачева, г. Кемерово

Воронкина

Любовь Борисовна –

кандидат психологических наук,
доцент, Пятигорский государственный
университет

Гаранина

Жанна Григорьевна –

кандидат психологических наук,
доцент, Национальный
исследовательский Мордовский
государственный университет
им. Н. П. Огарёва,
г. Саранск

Гафиятуллина

Милана Ильсуровна –

студентка, Башкирский
государственный университет,
г. Уфа

**Глузман****Александр Владимирович** –

доктор педагогических наук,
профессор, Гуманитарно-
педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Глузман**Алина Александровна** –

кандидат 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,
профессор, Кубанский государственный
университет, г. Краснодар

Дьяков**Сергей Иванович** –

кандидат психологических наук,
доцент, Севастопольский
государственный университет

Еременко**Светлана Ивановна** –

магистрант, Гуманитарно-
педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Жихарева**Лилия Владимировна** –

кандидат психологических наук,
доцент, Крымский инженерно-
педагогический университет им. Февзи
Якубова, г. Симферополь

Зникина**Людмила Степановна** –

доктор педагогических наук, кандидат
филологических наук, профессор,
Кузбасский государственный
технический университет
им. Т. Ф. Горбачева, г. Кемерово

Каратеев**Олег Витальевич** –

кандидат психологических наук,
доцент, Башкирский государственный
университет, г. Уфа

Карташова**Валентина Николаевна** –

доктор педагогических наук,
профессор, Елецкий государственный
университет им. И. А. Бунина

Каткова**Ирина Александровна** –

кандидат педагогических наук, доцент,
Московский областной
государственный университет

Кот**Тамара Алексеевна** –

кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Котелевцев**Николай Александрович** –

кандидат психологических наук,
доцент, Курский государственный
университет

Кулешова Наталья Евгеньевна –

кандидат психологических наук,
доцент, Московский финансово-
промышленный университет
«Синергия»

Кучеренко**Светлана Валериевна** –

кандидат психологических наук,
доцент, Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте



Лобачёва

Наталья Александровна –
кандидат филологических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Луговая

Виолетта Федоровна –
кандидат психологических наук,
доцент, Российский государственный
педагогический университет
им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Лучинкина

Анжелика Ильинична –
доктор психологических наук, доцент,
Крымский инженерно-педагогический
университет им. Февзи Якубова,
г. Симферополь

Ляпало

Елена Михайловна –
преподаватель, Кубанский
государственный университет,
г. Краснодар

Маджуга

Анатолий Геннадьевич –
доктор педагогических наук,
профессор, Институт развития
образования Республики
Башкортостан, г. Уфа

Мезинов

Владимир Николаевич –
доктор педагогических наук,
профессор, Елецкий государственный
университет им. И. А. Бунина

Микляева

Анастасия Владимировна –
доктор психологических наук, доцент,
Российский государственный
педагогический университет
им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Никулина

Светлана Анатольевна –
кандидат психологических наук,
доцент, Пятигорский государственный
университет

Оборотова

Виктория Игоревна –
магистрант, Елецкий государственный
университет им. И. А. Бунина

Переверзев

Марк Владимирович –
кандидат юридических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Проект

Юлия Львовна –

кандидат психологических наук,
доцент, Российский государственный
педагогический университет
им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербурга

Реутов

Михаил Иванович –

кандидат педагогических наук, доцент,
Калужский государственный
университет им. К. Э. Циолковского

Рыбаков

Алексей Витальевич –

аспирант, Пермский национальный
исследовательский политехнический
университет

Седых

Дина Викторовна –

старший преподаватель, Кузбасский
государственный технический
университет им. Т. Ф. Горбачева,
г. Кемерово

Станоева

Юлия Петровна –

кандидат педагогических наук, доцент,
Краснодарский государственный
институт культуры

Фетисов

Александр Сергеевич –

доктор педагогических наук, доцент,
Воронежский государственный
педагогический университет



**Фурсенко Татьяна
Фёдоровна –**

*кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте*

**Хребина
Светлана Владимировна –**

*доктор психологических наук,
профессор, Пятигорский
государственный университет*

**Челнокова
Татьяна Александровна –**

*доктор педагогических наук, доцент,
Казанский инновационный университет
им. В. Г. Тимирязова*

**Шохова
Ольга Валентиновна –**

*кандидат педагогических наук, доцент,
Московский областной
государственный университет*





Уважаемые коллеги!

Гуманитарно-педагогическая академия в г. Ялте Крымского Федерального университета имени В. И. Вернадского приглашает Вас опубликовать статью в научном журнале «**Гуманитарные науки**».

С 07.12.2015 г. журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий **ВАК** по специальностям 19.00.00 – психологические науки и 13.00.00 – педагогические науки.

Журнал входит в систему **РИНЦ** (Российский индекс научного цитирования, лицензионный договор №171-03/2014).

Подписной индекс журнала: **64995**.

Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2409-5591), действующем при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Основные рубрики журнала:

- Психология
- Педагогика

Рабочие языки журнала – русский, английский

Периодичность издания: 4 раза в год.

