



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал
№ 4 (60) / 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)
Анна Цимбал (компьютерная верстка)
Дизайн: Геннадий Рогачёв,
Елена Катранжи,
Анна Максименко

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

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

Подписано к печати 14.12.2022 г.
Дата выхода в свет 20.12.2022 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. № 19. 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 путем
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 №11 от 30.11.2022 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

Черный 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»

Пономарева 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	
<i>ГЛУЗМАН А. В.</i>	8
ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>ГЛУЗМАН А. В.</i> Развитие отечественных и зарубежных экспериментальных учебно-воспитательных заведений	10
<i>SAVELYEVA N. KH.</i> Value-Based Education in Modern Universities	31
<i>ЖУРАВЛЕВА О. И.</i> Формирование и развитие индивидуальности студента в условиях трансформации современной высшей школы	36
<i>КОМАРОВА Т. С., КРАШОШЛЫКОВА О. Г.</i> Модернизация методической работы образовательной организации в аспекте ее персонализации	41
<i>SVARKOVSKAYA L. A., SHERVINSKAYA O. Y., BAZALIY V. G.</i> Development of a Child of Preschool Age in Game Activities Through Outdoor Games of the Folks of Crimea	51
МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ	
<i>БАХМУТСКАЯ Ю. А., КОСАЧЕВА Т. А., ЛЕБЕДЕВА О. Е.</i> Особенности учебно- методического обеспечения языковой подготовки бакалавров экономических направлений подготовки аграрного вуза	57
<i>ГЛУЗМАН А. А.</i> Обобщенные приемы учебной работы как средство совершенствования подготовки специалистов в процессе изучения иностранного языка	63
<i>ПИРОЖКОВА А. О.</i> Искусственный интеллект и информационно- коммуникационные технологии в формировании краеведческих представлений у будущих филологов на занятиях по английскому языку	70
<i>РЕМИЗОВА Н. У., ГРЕБЕНЮК Е. Н., РЫКОВА Б. В., КУРБАНГАЛИЕВА Ю. Ю.</i> Формирование цифровых компетенций и навыков обучающихся при использовании современных информационно- коммуникационных технологий	77
<i>РЫБАЧУК Н. А.</i> Организация онлайн-обучения студентов по дисциплине «Физическая культура и спорт»	81
<i>СОКОЛОВА И. В.</i> Физическая культура как часть гуманитарной науки	86
<i>ВАКАРИНА Е. А., ДУБРОВИНА О. И.</i> Дилеммы художников при повторном профессиональном самоопределении	91



<i>ГРУШЕВСКИЙ С. П., ДОБРОВОЛЬСКАЯ Н. Ю., НИГОДИН Е. А.</i>		ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
Проектирование индивидуальной траектории олимпиадной подготовки школьников на основе методов машинного обучения.....	99	<i>РУДАКОВА О. А., КОДЕНКО И. Ю.</i>	
<i>ФАЙЗРАХМАНОВА Л. Т., СУЛТАНОВА Р. Р.</i>		Ответственность в структуре личности обучающихся высшей школы.....	133
Педагогическая деятельность В. Н. Фрейман в контексте развития системы музыкального образования в Казани (1920-1960)..	104	<i>ГАРАНИНА Ж. Г., ЛАШИНА А. И.</i>	
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ		Гендерные и возрастные особенности самоактуализации личности.....	138
<i>МОЦОВКИНА Е. В., КОЗИНА Ю. В., ОНОПРИЕНКО Д.В.</i>		<i>ЛАТУШКИНА Ю. А., МАШКОВА И. Ю., ПОБОКИН П. А.</i>	
Региональные особенности содействия трудоустройству инвалидов и лиц с ОВЗ.....	110	Социально-психологическая адаптация студентов первого курса к условиям обучения в вузе..	143
<i>КАТКОВА И. А.</i>		<i>СУЛТАНОВА И. В.</i>	
Роль уроков чтения в социализации школьников с ментальными нарушениями.....	115	Проблемы развития личности детей, воспитывающихся в детских домах.....	149
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ		<i>ОБУХОВА Ю. В., ЮЗЕНКОВА Т. П.</i>	
<i>АБДУЛЛИН А. Г.</i>		Особенности учебных стратегий обучающихся колледжа.....	157
Психологическая помощь населению в посттравматической ситуации.....	120	НАШИ АВТОРЫ	164
<i>МАКСИМОВА Е. Ю., СОЛДАТОВА О. Д.</i>			
Самоотношение как проблема смыслообразующей деятельности личности в юношеском возрасте...	124		
<i>ДЕМЕРДЖИ Д. М.</i>			
Особенности поведения родителей часто болеющих детей.....	129		



COLUMN OF CHIEF EDITOR	
<i>GLUZMAN A. V.</i>	8
HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION	
<i>GLUZMAN A. V.</i>	
Development of National and Foreign Experimental Educational Institutions.....	10
<i>SAVELYEVA N. KH.</i>	
Value-Based Education in Modern Universities.....	31
<i>ZHURAVLEVA O. I.</i>	
Shaping and Developing Student Identity in the Current Transformations of Modern Higher Education.....	36
<i>KOMAROVA T. S., KRASNOSHLYKOVA O. G</i>	
Modernising the Methodological Work of an Educational Organisation From a Personalisation Perspective	41
<i>SVARKOVSKAYA L. A., SHERVINSKAYA O. Y., BAZALIY V. G.</i>	
Development of a Child of Preschool Age in Game Activities Through Outdoor Games of the Folks of Crimea.....	51
MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRENDS AND DEVELOPMENT VECTORS	
<i>BAKHMUTSKAYA YU. A., KOSACHEVA T. A., LEBEDEVA O. YE.</i>	
Peculiarities of Educational and Methodological Provision of Language Training for Bachelors of Economics of Agrarian Higher Education Institutions.....	57
<i>GLUZMAN A. A.</i>	
Generalised Learning Techniques as a Tool for Improving Specialist Training in the Foreign Language Learning Process.....	63
<i>PIROZHKOVA A. O.</i>	
Artificial Intelligence and Information and Communication Technologies in the Formation of Local Studies in English Classes for Future Philologists.....	70
<i>REMIZOVA N. U., GREBENYUK E. N., RYKOVA B. V., KURBANGALIEVA YU. YU.</i>	
Developing Learners' Digital Competences and Skills in the Use of Modern Information and Communication Technologies....	77
<i>RYBACHUK N. A.</i>	
Organising Online Learning for Students in the Discipline of Physical Education and Sport.....	81
<i>SOKOLOVA I. V.</i>	
Physical Education as Part of the Humanities.....	86
<i>VAKARINA E. A., DUBROVINA O. I.</i>	
Artists' Dilemmas in Re-entering Professional Self-Determination.....	91
<i>GRUSHEVSKY S. P., DOBROVOLSKAYA N. YU., NIGODINE. A.</i>	
Designing an Individual Learning Trajectory for Schoolchildren's Competition Training based on Machine Learning Techniques.....	99

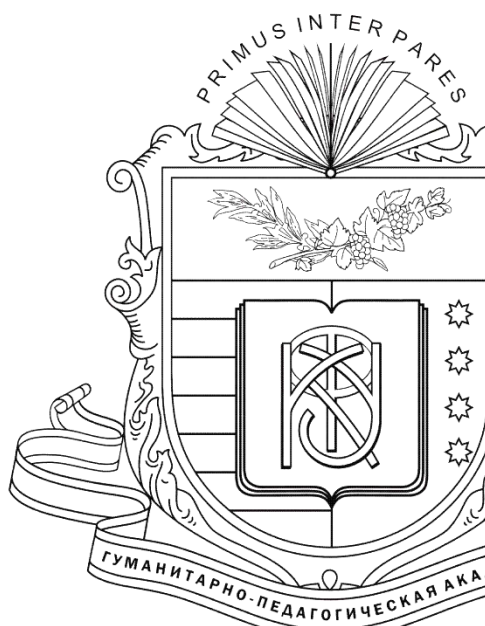
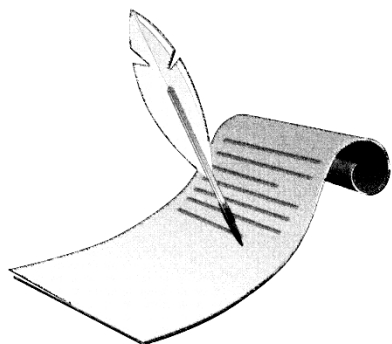


<i>FAYZRAKHMANOVA L. T., SULTANOVA R. R.</i>	
V. N. Freiman's Pedagogical Activity in the Context of Development of Music Education System in Kazan (1920-1960).....	104
INCLUSIVE EDUCATION OF THE XXI CENTURY: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS	
<i>MOTSOVKINA E. V., KOZINA YU. V., ONOPRIENKO D. V.</i>	
Regional Special Features of Promoting the Employment of Persons with Disabilities	110
<i>KATKOVA I. A.</i>	
The Role of Reading Lessons in the Socialisation of Mentally Disabled Students.....	115
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES AND MODERN PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE	
<i>ABDULLIN A. G.</i>	
Psychological Support for the Community in Post-Traumatic Situations.....	120
<i>MAKSIMOVA E. YU., SOLDATOVA O. D.</i>	
Self-Perception as a Problem of Personal Meaningful Activity in Adolescence.....	124
<i>DEMERDZHI D. M.</i>	
Parents' Behaviour of Children with Frequent Illnesses.....	129
PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	
<i>RUDAKOVA O. A., KODENKO I. YU.</i>	
Responsibility in the Structure of the Personality of Higher Education Students.....	133
<i>GARANINA ZH. G., LASHINA A. I.</i>	
Gender and Age-Specific Features of Personal Self-Actualisation.....	138
<i>LATUSHKINA YU. A., MASHKOVA I. YU., POBOKIN P. A.</i>	
Socio-Psychological Adaptation of First Year Students to University Conditions.....	143
<i>SULTANOVA I. V.</i>	
Problems of Personal Development for Children Brought Up in Orphanage.....	149
<i>OBUKHOVA YU. V., YUZENKOVA T. P.</i>	
Features of the Learning Strategies of College Students.....	157





СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



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

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Наша редакция подготовила очередной выпуск научно-практического журнала «Гуманитарные науки». В настоящем номере, последнем в этом году, подведен итог тем изменениям, которые в большей или меньшей степени затронули образовательный процесс в высших и средних учебных заведениях в 2022 году.

Первое, что объединяет исследования наших коллег, – это стремление возродить традиции отечественного образования. Понимание того, что инновационная деятельность в образовании должна быть не только связана с международным опытом, но и учитывать специфику выстроенной на протяжении десятилетий отечественной системы образования, является одной из перспектив, на которую указывают авторы, чьи статьи вошли в содержание настоящего выпуска. Отмечая в целом эффективность включения в современный образовательный процесс традиций отечественного обучения и воспитания, исследователи настаивают на оптимальном сочетании отечественных методик и современных подходов при организации образовательных программ различных уровней по подготовке конкурентоспособных специалистов.

Профессиональная подготовка специалиста направлена на формирование у него универсальных, общекультурных и, конечно же, профессиональных компетенций. Вместе с тем стратегия высшего образования определяет воспитание у будущих выпускников таких личностных и гражданских качеств, которые бы обеспечили необходимую ценностную основу для консолидации российского общества.

О том, что воспитание так же, как и обучение, должно опираться сегодня на общенациональные приоритеты и ценностно-смы-



словые ориентиры российского общества, пишут авторы статей, объединенных в рубрике «История, теория и методология педагогического образования». Исследователи рассматривают ключевые позиции воспитания в высшей школе, принципы организации экспериментальной и инновационной деятельности, развития познавательной и исследовательской активности у обучающихся.

С актуальными и перспективными задачами современного профессионального образования можно ознакомиться в статьях, которые вошли в рубрику «Модернизация профессионального образования: тенденции и векторы развития». Одним из ключевых направлений в подготовке конкурентоспособных специалистов является формирование их коммуникативных компетенций. Как одно из условий успешной языковой подготовки авторы рассматривают использование в образовательном процессе технологий искусственного интеллекта наряду с информационно-коммуникационными технологиями. Предложенные коллегами методики онлайн-обучения могут быть применены в процессе развития и совершенствования профессиональных навыков будущих специалистов, в том числе и в области физической культуры.

Возможности формирования социально значимых и профессиональных компетенций при работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья активно обсуждаются специалистами в области инклюзивного образования. В рубрике «Инклюзивное образование XXI века: теория, опыт, перспективы» авторами проанализирована нормативно-правовая база по трудоустройству инвалидов и рассмотрены региональные механизмы содействия трудоустройству выпускников с ограниченными возможностями здоровья. Особое практическое значение имеют и предложенные автором методические рекомендации по формированию читательского интереса у обучающихся с разной степенью ментальных нарушений.

Различные формы психологической практики представлены исследователями в стать-

ях из рубрик «Теоретико-методологические основы и современные практики психологической науки» и «Психологическое сопровождение образовательной среды». Авторы пишут о психологическом здоровье обучающихся, их готовности к профессиональному самоопределению так же, как и о психологической коррекции возможных эмоциональных нарушений в различных посттравматических ситуациях.

За долгие годы работы у нашего журнала появились постоянные авторы, которых мы благодарим за доверие и сотрудничество и выражаем благодарность тем, кто впервые на страницах журнала делится результатами своих исследований.

Редакция научно-практического журнала «Гуманитарные науки» приглашает коллег опубликовать результаты своих новых научных исследований на страницах нашего журнала в следующем 2023 году!

*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



А. В. Глузман

УДК 37.018.001.7

РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Идеи изучения, обобщения и распространения передового отечественного и зарубежного педагогического опыта тесно связаны с трансформацией системы образования в России. Как показывает педагогическая действительность, системное изучение известных образовательных практик позволяет сформулировать новые концептуальные положения развития инновационных учебных заведений, которые определяют тенденции новой отечественной образовательной среды. Изучение и внедрение накопленного в России и зарубежных странах опыта реализации существующих в мире идей направлено на осмысление различных педагогических экспериментов при создании инновационных учебно-воспитательных комплексов в различных регионах страны. Использование научно-практического потенциала, накопленного в ходе историко-культурного развития мировой цивилизации, позволяет определить пути трансформации современной системы отечественного образования, сформулировать новые педагогические условия для самоопределения и самореализации личности, самосовершенствования растущего человека на протяжении всей жизнедеятельности.

Целью статьи является обзор отечественных и зарубежных экспериментальных учебно-воспитательных заведений с давних времен до начала XXI века.

Различные аспекты развития отечественных и зарубежных учебно-воспитательных учреждений рассматриваются в монографиях ведущих ученых России и зарубежья. Одним из



первых отечественных исследователей в области историко-педагогической науки был *Н. К. Константинов*, который в одном из ранних трудов системно раскрыл особенности развития школ, гимназий и реальных училищ с конца XIX века до февральской революции 1917 года [10], а впоследствии совместно с *Е. Н. Медынским* и *М. Ф. Шабаевой* написал базовый учебник «История педагогики». *З. А. Малькова* и *Б. Л. Вульфсон* [13] на протяжении многих лет изучали образовательные процессы в средней и высшей школе западных стран мира. *А. Н. Джурицкий* [3; 4; 5; 6; 7] во многочисленных монографиях исследует генезис истории педагогики в российской и мировой цивилизациях, творчество классиков педагогики, историю педагогических инноваций. *В. М. Кларин* в последние 30 лет в научных трудах [8; 9] презентует инновационные обучающие практики и технологии в мировой педагогике: педагогические таксономии, модель полного усвоения, обучение действием, процессуальное обучение, приглашения к открытиям, «серьезные игры», синхронные и асинхронные дискуссии, которые реализуются в образовательных учреждениях России и зарубежья. В его научных трудах представлены достижения отечественной педагогики: организационно-деятельностная педагогика, обучение на основе поэтапного формирования умственных действий, развивающее обучение, ТРИЗ-педагогика, коллективный способ обучения (КСО), экстремальное образование. Научные поиски *Б. М. Бим-Бада* посвящены исследованию педагогических течений начала двадцатого века, сравнительно-теоретическому анализу зарубежной и отечественной педагогики в контексте гуманизации образования, свободного воспитания личности как феномена, в котором раскрываются все лучшие стороны и грани, интересы и потребности, возможности и перспективы [1; 2]. В монографиях и многочисленных статьях *Г. Б. Корнетова* рассматриваются эволюция воспитания в первобытном обществе, педагогика народов древнего и средневекового Востока, педагогическое наследие Европы в Средние века,

эпоха Возрождения и Реформации, становление педагогики свободного воспитания *М. Монтессори* и *Д. Дьюи*, генезис традиций российской педагогики и развитие отечественного образования [11; 12]. Все вышеперечисленные ученые при изучении цивилизационных изменений касались изменений, происходящих в системах образования, воспитания подрастающего поколения, возникновения и становления инновационных учебно-воспитательных учреждений, которые, как рентгеновский снимок, отражали политические, экономические и культурные изменения в общественном сознании.

Несомненно, первыми источниками создания и развития экспериментальных учебно-воспитательных заведений стали первые попытки мыслителей древнего мира создания собственных авторских школ, в которых реализовывались философские идеи о сущности человека и его включения в образовательную действительность того времени. Концептуальные идеи и педагогические нововведения в школах *Платона* и *Аристотеля* нашли отражение в таблице 1.

Становление национальной школы связано с введением христианства в 988 году. В 1028 году *Ярослав Мудрый* открыл в Новгороде школу, в которой обучалось 300 детей духовенства. С 1096 года повсеместно начинают открываться школы во многих городах Киевской Руси: Новгороде, Суздале, Переяславле, Чернигове, Ростове. Именно благодаря этим первым школам формируется и развивается христианская педагогика, оказывающая влияние на развитие духовно-нравственного стержня русского человека, для которого опорой становится Государство, Церковь, Семья.

Начиная с XVII века образование выходит на более высокий уровень, который был связан с возникновением на базе Чудова монастыря (1653 г.) и Спасского монастыря (1665 г.) первых церковно-приходских школ, которых уже к 1861 году было свыше 18 тысяч во всех регионах России. В XVIII веке, в эпоху реформации при правлении *Петра I*, образование развивается интенсивно: создаются новые учеб-



Таблица 1

Концептуальные идеи и педагогические нововведения в школах Платона и Аристотеля

Вид (название) школы	Автор создания, руководитель	Время создания, страна	Концептуальные основы организации учебно-воспитательного процесса	Педагогические нововведения
Академия Платона (религиозно-философский союз)	Платон	386 г. до н.э. Древняя Греция	Формирование гармонично развитой личности посредством философского примера жизни; диалектический метод Сократа, идеалы общественной жизни пифагорейцев, возможность применения математики к познанию природы	Впервые появился пример организации учебной деятельности, которая ориентировалась на порядок знаний и на основе их упорядоченности
Лицей Аристотеля (философская школа)	Аристотель	335 г. до н.э. Древняя Греция	Цель воспитания заключалась в развитии в человеке высших качеств души – интеллектуальной и волевой	Создание условий для организации и проведение научных исследований, создание ботанических и зоологических коллекций, географических карт всех известных земель

но-воспитательные учреждения – государственные начальные (цифирные) школы, школы математических и навигационных наук, артиллерийская, инженерная и медицинская школы, для детей солдат открываются гарнизонные школы, начальные школы, где готовят кадры для уездных школ, в которых преподают основы математики, литературы, профессиональных наук. Выпускники данных школ готовят кадры для гимназий, по окончании которых можно продолжить обучение в университете. Таким образом, Петр I предпринял меры по созданию новых учебно-воспитательных учреждений, заложив основу для распространения образования в России.

В эпоху Екатерины II создаются «новые» городские школы, в которых используется классно-урочная система, активно открываются училища, начинает развиваться женское образование. В губерниях получает развитие новый вид учебно-воспитательных учреждений для беспризорных детей, приказы обще-

ственного призрения. В Москве и Петербурге – воспитательные дома для беспризорных детей. В это время утверждается новая формулировка задач школы: не только учить, но и воспитывать. За основу был взят гуманитарный идеал, зародившийся в эпоху Возрождения, в основе которого было «уважение к правам и свободе личности» и устранение «из педагогики всего, что носило характер насилия или принуждения». Данные преобразования сыграли значительную роль в развитии российского образования, что привело к тому, что к началу XIX века Россия имела около 300 школ и пансионов.

В начале XIX века реформу системы образования осуществлял М. М. Сперанский: появились три типа школ: приходские училища, уездные училища и гимназии (губернские училища). Школы двух первых типов были бесплатными и бессловными, эти школы соответствовали трем последовательным ступеням общего образования (учебный план каж-



дого следующего типа школы не повторял, а продолжал учебный план предыдущего). Эти факты говорят о том, что складываются новые принципы образования: бессловность учебных заведений; бесплатность обучения на низших его ступенях; преемственность учебных программ.

В середине XIX века происходит отступление от классического образования в сторону реальных потребностей российского общества, но количество учебно-воспитательных учреждений растет. И в общегосударственную образовательную систему закладываются основы национального образования в России.

С начала 70-х гг. XIX века в качестве основной школы вводились гимназии и прогимназии. Гимназии делились на классические и реальные, которые впоследствии были преобразованы в реальные училища. Формально гимназии были общедоступными для всех, кто выдержал приемные испытания. В этот период разворачивалась деятельность К. Д. Ушинского, основой которой стали идеи демократизации образования и обучения, народности воспитания, признания творческой силы трудового народа и его прав на образование. Он утвердил принцип воспитывающего обучения, который представляет собой единство обучения и воспитания: «Воспитание должно действовать не на одно увеличение запаса знаний, но и на убеждения человека». К тому же, в конце XIX века открываются первые детские сады, которые изначально разделились на «народные», и «для представителей интеллигенции» [10].

Таким образом, кратко проанализировав этапы становления учебно-воспитательных учреждений России, можно выделить основные особенности этого феномена:

– в сфере образования создавались условия для развития государственной общеобразовательной системы России на протяжении XVII – XIX столетий;

– реализовывались идеи и традиции зарубежной педагогики в процессе создания национальной системы образования, отражающие политические, экономические и культурно-образовательные тенденции России;

– в основе становления национальной педагогики и образования были положены гуманистические идеалы уважения к правам и свободе личности, зародившиеся в эпоху Возрождения, православные традиции и духовно-нравственные ценности, характерные для менталитета русского народа.

Самыми значимыми и пионерами учебно-воспитательных учреждений России XVIII – XIX вв. стали университетские гимназии в структуре Московского и Санкт-Петербургского университетов, Царскосельский и другие лицеи и благородные пансионы, информация о которых представлена в таблице 2.

Несомненно, становление и развитие отечественного образования происходило в определенной степени под влиянием зарубежных традиций, которые изучались и реализовывались в России. Первые «новые» учебно-воспитательные учреждения, созданные в странах Европы, представлены в таблице 3.

Таким образом, главной особенностью созданных в конце XIX – начале XX века учебно-воспитательных учреждений в Англии, Франции, Германии, Бельгии являлась опора на реформаторское движение гуманистической педагогики, которое определило в качестве основной цели создание модели «новой школы», реализующей идеи теории свободного воспитания на основе гуманистической парадигмы образования.

Революция в России в 1917 году дала толчок изменению сущностных основ образовательных учреждений России, одним из первых шагов которого явилась национализация всех типов учебных заведений. Борьба с детской беспризорностью повлекла за собой создание учебно-воспитательных учреждений для трудных подростков. *А. С. Макаренко* создал воспитательные учреждения, в которых объединили обучение и воспитание детей и подростков с производительным творческим трудом.

Одной из главных особенностей воспитательной системы Школы социально-индивидуального воспитания им. Ф. М. Достоевского (1920–1925 гг.), созданной по инициативе *В. Н. Сорока-Росинского*, было всемерное



Таблица 2

Наиболее значимые учебно-воспитательных учреждений России XVIII – XIX вв.

Вид (название) школы	Автор создания, руководитель	Время создания, страна	Концептуальные основы организации учебно-воспитательного процесса	Педагогические нововведения
Школа «Петрушиле» (школа при лютеранском приходе Святых Апостолов Петра и Павла)	Антон Фридрих Бюшинг	1761 г. Российская империя	Введены высокие стандарты для учеников	Началось систематические занятия и обучение учеников
Университетская гимназия (в составе Московского университета)	Иоганн Матиас Шаден	1756 г. Российская империя, Москва	Целью гимназии была подготовка будущих студентов к слушанию университетских лекций	4-5 лет обучение; пять «школ»: русского, немецкого, французского языков, а также начальных оснований наук: математики, истории, географии, философии, истории. Каждая из школ состояла из нескольких классов. Обучение русскому языку делилось на четыре класса – чтения и письма, грамматики, синтаксиса, красноречия
Царскосельский лицей	Михаил Михайлович Сперанский	1811 г., Российская империя Санкт-Петербург	Воспитание будущих деятелей Отечества, девиз заведения: «Для общей пользы». Развивался талант каждого лицеиста, в зависимости будущей государственной службы. Не запрещалось обсуждать любые темы, лицеисты учились проявлять свои лучшие человеческие качества. Их учили дорожить товариществом, уважать старших, никого не презирать и уважать каждого, даже крепостного, служить Отечеству	Методики обучения и воспитания: к лицеистам относились с уважением, общались на равных, отвергалось физическое наказание. Предлагалось изучение разнообразных наук – от математики до политической экономики, русского, латинского и французского языков, верховой езды, танцев, фехтования, плавания. Вместо оценок ученики получали характеристики и рекомендации



Таблица 2 (продолжение)

Наиболее значимые учебно-воспитательных учреждений России XVIII – XIX вв.

Вид (название) школы	Автор создания, руководитель	Время создания, страна	Концептуальные основы организации учебно-воспитательного процесса	Педагогические нововведения
Благородный пансион (первая Санкт-Петербургская классическая гимназия)	Александр I.	1817 г., Российская империя	Сословное закрытое учебное заведение, целью было посещение воспитанников лекций в Главном педагогическом институте и приобретения высших ученых степеней, подготовка к службе	Выпускники имели право на получение классовых чинов (от XIV (коллежский регистратор) до X (коллежский секретарь)). Alma mater русского скаутинга
Частная гимназия	Карл Иванович Май	1856 г., Российская империя	Использование новейших методов педагогов-современников, создавали авторские методики обучения и преподавания истории, географии, на основе которых у воспитанников формировались педагогические знания и умения с целью их использования в будущей педагогической деятельности	Углубленное изучение предметов по выбору, начиная с 5 класса; нетрадиционное оценивание учебной работы (с помощью характеристик личностного роста воспитанников); учет уровня класса при изменении учебной программы, интенсивность классной деятельности
Яснополянская школа	Лев Николаевич Толстой	1859–1862 гг., Российская империя	Внимание к личности ребенка, ненасильственное проявление интереса к знаниям, развитие творческих способностей, поддержание уважительных отношений	Дети изучали математику, физику, историю, естествознание, русский язык, этику, пение, рисование, гимнастику, столярное дело и сельскохозяйственный труд
Царскосельская школа	Елена Сергеевна Левицкая	1900 г., Российская империя	Реализация модели «воспитания джентльмена», соединение оригинальной системы физического воспитания со строевой подготовкой	Воплощалась идея о гармоничном развитии детей на природе, в органичном единении умственного, физического и нравственного воспитания



Таблица 3

«Новые» учебно-воспитательные учреждения, созданные в странах Европы

Вид (название) школы	Автор создания, руководитель	Время создания, страна	Концептуальные основы организации учебно-воспитательного процесса	Педагогические нововведения
«Дом радости»	Вигторио да Фельтре	1378–1446 г.г. Италия	Реализация программы обучения и воспитания, преподавание классической филологии и математики, основой которых было раскрытие природных задатков ребенка, способствующих их развитию, отсутствие телесных наказаний	Воспитание на собственном примере воспитателей в процессе присмотра за детьми, при этом внимание уделялось физическому развитию учеников, использование игровых методик, а в процессе преподавания математики – практических работ
Школа в городе Шарошпатак	Ян Амос Коменский	1650–1654 гг., Чехия	Единая школьная система: <i>материнская школа</i> (до 6 лет), <i>школа родного языка</i> для детей (от 6 до 12 лет), <i>латинская гимназия</i> (с 12 до 18 лет). Учитывались возрастные особенности детей, введена классно-урочная система	Не признания отсталости в обучении, неразумной зубрежки, объяснение исследуемых вещей в процессе наглядного и практического освоения, развитие творческой мысли у детей в процессе самостоятельной работы
Первый филантропин	Иоганн Бернхард Базедов	1774 г., Германия	Внедрение педагогических принципов Ж. Ж. Руссо. Введение подготовки воспитанников не только в университет, но и к практической (торговой и промышленной) деятельности	Введение новых предметов по выбору учащихся в содержание образования, использование прогрессивных учебников, методов и форм обучения и воспитания
Абботсхольмская школа	Сесил Редди	1889 г., Англия	Гуманистическая направленность обучения, свободное развитие ребенка, учет его интересов, желаний, способностей в процессе воспитания и обучения, введение элементов игры, активных методов усвоения знаний	Программа гармоничного развития детей, соединение природно-научного образования с гуманитарной, введение ученического самоуправления, необязательность религиозного обучения



Таблица 3 (продолжение)

«Новые» учебно-воспитательные учреждения, созданные в странах Европы

Вид (название) школы	Автор создания, руководитель	Время создания, страна	Концептуальные основы организации учебно-воспитательного процесса	Педагогические нововведения
Школы-интернаты и сельские воспитательные дома	Герман Литц	1888 г., кон. XIX – нач. XX столетия; Германия	Идеи «свободной школьной общины», принципы демократизации гражданского воспитания, свободного развития личности	Создание модели общественной жизни, сотрудничество учеников и педагогов с опорой на школьное самоуправление
Бидельский интернат	Джон Бэдли	1893 г., Англия	Всестороннее развитие способностей и интересов, выработка у детей основных навыков трудовой деятельности, пробуждение у них желание трудиться на благо общества	Совместное обучение мальчиков и девочек, введение в старших классов специализаций (классические языки, естественно-научные дисциплины, ручной труд)
Школа-интернат де Рош	Эдмон Деполен	1899 г. Франция	Построение учебного процесса на основе трудового принципа; создание самоуправления по типу буржуазного парламента	Модификация содержания образования: расширение содержания образования; активное использование исследовательских методов обучения
Трудовые школы Мюнхена, Лейпцига, Дортмунда, Аугсбурга, Гамбурга	Георг Кершенштейнер	1900 г., Германия	Цель – труд как предмет и принцип обучения. Формирования качеств, которые с точки зрения предпринимателя более всего должны быть свойственны наемному рабочему: старательность, честность, добросовестность	Обеспечение профессиональной подготовки учеников и формирование гражданского статуса для будущей профессии. Формирование труда как элемента общей культуры, которая имела практическое и моральное значение
Свободная школьная община в Викарсдорфе	Густав Винекен	1906 г., Германия	Организации школы, где предоставлена свобода самим решать вопросы школьной жизни, регулировать внутришкольные отношения, участвовать в организации обучения и отдыха. Синтез индивидуализма с коллективизмом	Гуманистическая направленность: воспитание нравственно свободной, гуманной и высококультурной личности. В «школьную общину» входили все ученики и учителя



Таблица 3 (продолжение)

«Новые» учебно-воспитательные учреждения, созданные в странах Европы

Вид (название) школы	Автор создания, руководитель	Время создания, страна	Концептуальные основы организации учебно-воспитательного процесса	Педагогические нововведения
Свободная школьная община в Викарсдорфе	Густав Винкен	1906 г., Германия	Ведущие принципы: свобода и взаимное уважение воспитателей и воспитанников, исключаящее унижение достоинства учащихся	Ценность каждого члена общины и его практической деятельности на благо общего дела в силу чувства ответственности перед школой и товарищами
Школа жизни через жизнь (Эрмитаж)	Жан Овидий Декроли	1907 г., Бельгия	Цель воспитания: к жизни, для жизни, через жизнь. Создание связи между науками. Центр – ребенок, к которому все сходится, от которого все расходится. Педагогическая деятельность должна способствовать осознанию ребенком собственного «Я», познанию среды обитания, где ему предстоит осуществить свои идеалы и цели	Центр педагогического процесса – ребенок, его внутренний мир, потребности, интересы, способности. Ребенку важнее всего знать самого себя, как у него все устроено, как работают его органы, каково их назначение. Главный принцип – концентрация программы школы в круг центров интересов: «Ребенок и его организм», «Ребенок и Вселенная» и т.д.
Дом ребенка «Casa del bambini»	Мария Монтессори	1907 г., Италия	Цель – изменение социальной школьной среды, создание «простора свободным и естественным проявлением личности ребенка», в заботе о творческом начале в человеке	Создание среды, основанной на теории «чувствительных фаз» детского развития и «нормализующего» воспитания. Забота о предоставлении специфических условий для каждой фазы развития
Оденвальдская школа	Пауль Гехеб	1910 г., Германия	Цель – развитие индивидуальности ребенка, максимальное самораскрытие его творческих сил и способностей. Ребенок – высшее творение природы, обладающее неповторимыми качествами	Замена классно-урочной системы курсами, организация выпускных экзаменов в соответствии с индивидуальными способностями и направленностью на будущую жизнедеятельность



стимулирование художественной деятельности, развитие интереса детей к литературе, создание творческой атмосферы в школе. В основу учебно-воспитательной системы была заложена необходимость формирования единого, тесно спаянного учительского и ученического коллектива. Эта идея создания дружного коллектива, объединенного общими целями и идеями, стала ведущей для советской педагогической науки и практики.

В. Н. и С. Т. Шацкие плодотворно исследовали законы формирования детского коллектива и влияния труда на становление и развитие детской индивидуальности. Смыслом и задачей здорового воспитания провозглашалось развитие личности в полном единстве всех свойств человеческой природы. Этот посыл интересен тем, что в нем прямо провозглашается связь идеального воспитания с полнотой понимания человеческой природы. Опытническое течение в России считало, что содержание образовательно-воспитательного процесса должно определяться содержанием жизненной деятельности человека, требуя одновременно и подготовки его к этой жизнедеятельности, и воспитания в ходе самой жизнедеятельности.

К началу 30-х годов в СССР государственная система оказала свое влияние на учебно-воспитательные учреждения. Вводятся единые обязательные программы и учебные планы, единые стабильные учебники. Во главу угла были поставлены дисциплина и послушание, а отнюдь не развитие личности ребенка. С 1934 года было введено три типа общеобразовательных школ, сохранившиеся до наших дней. Школа была ориентирована на образование информационного типа, продуцирующее знания, умения, навыки. С помощью образования решались острые социальные проблемы: сначала обучение всех граждан грамоте, затем – повышение уровня образованности населения, подготовка профессиональных кадров для всех отраслей производства и культурной сферы.

Таким образом, в 20–40-е годы Советской властью были созданы образовательные учреждения, пронизанные идеями развивающего

обучения, демократии, самоуправления и сотрудничества, но школа рассматривалась как орудие коммунистического перерождения общества, как проводник «идейного, организационного, воспитательного влияния». Эти идеи нашли отражение в создании нового типа школ – так называемых школ фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), которые ставили своей целью подготовку квалифицированных рабочих для промышленности и транспорта. Большое внимание уделялось воспитанию в широком смысле всех социальных воздействий на человека («воспитание средой») и в узком смысле как целенаправленный процесс воздействия на человека со стороны специальных государственных институтов.

Великая Отечественная война потребовала кардинального изменения всей жизни страны и образования. Были внесены коррективы в организационные планы, создана сеть детских домов, интернатов и групп продленного дня. В 1944 г. открываются первые школы рабочей и сельской молодежи. Характерной приметой военных лет стало открытие суворовских училищ, которые строились по принципу прежних кадетских корпусов. Вводится военная подготовка, разделение школ на мужские и женские, установление школьной формы, ученического билета, введение «Правил для учащихся».

В таблице 4 представлены основные учебно-воспитательные учреждения, созданные в послереволюционный и послевоенный периоды, успешно функционирующие долгие годы и определившие идеологию образования в СССР.

В первой половине XX столетия в европейских странах, по-прежнему, реализуются идеи «свободного воспитания» и «нового воспитания», которые являлись основой для развития детей и молодых людей с учетом их интересов, потребностей, способностей и возможностей. В 20–30-е годы XX века в западноевропейских странах возникает течение так называемых «новых школ» («новое воспитание»). В Женеве было создано «Международное объединение новых школ», которое сформулировало общие требования к школам этого типа,



Таблица 4

Учебно-воспитательные учреждения послереволюционного и послевоенного периодов

Вид (название) школы	Автор создания, руководитель	Время создания, страна	Концептуальные основы организации учебно-воспитательного процесса	Педагогические нововведения
Детская Щелковская колония Колония «Бодрая жизнь» Первая опытная станция Наркомпроса (школа радости)	Валентина Николаевна, Станислав Теофилович Шацкие	1905 г., Российская империя 1911 г., Российская империя 1919 г., РСФСР	Формирование детского коллектива и влияние труда на становление и развитие детской индивидуальности. Школа-община носила в себе черты: бодрость как общий фон, как психологическая атмосфера трудовой жизни колонистов, самоуправление, защита каждого от несправедливости	Виды и формы детского труда и его организация, претерпевая в своем развитии ряд изменений, влекли за собой соответственные изменения в социальной, эстетической и умственной жизни детей
Колония имени М. Горького; Коммуна имени Ф.Э. Дзержинского	Антон Семенович Макаренко	1920 г., РСФСР 1928 г., СССР	Целью данных учреждений являлось воспитание и перевоспитание беспризорных детей, развитие у них стремлений к преобразованию самих себя, формирование активной жизненной позиции в труде, познании, творчестве	Разновозрастные классы (отряды), советы командиров, самоуправление, создание мажорного оптимистического тона в жизни коллектива. Реализация главного принципа: больше требовательности к человеку и больше уважения к нему
Школы социально-индивидуального воспитания им. Ф.М. Достоевского (Республика ШКИД)	Виктор Николаевич Сорока-Росинский	1920 – 1925 гг., РСФСР, СССР	Демократичность воспитания и обучения; переход к принципу добровольчества на основе самоуправления и соревновательности. Принципы национального воспитания должны: закладываться в семье через религиозное воспитание и труд; воспитание на традициях народного творчества. Коллективное воспитание с учетом индивидуальности.	Применение творчески-исследовательского метода и индивидуального подхода, связь обучения с актуальными проблемами окружающей жизни. Реализация главного принципа: «Всякое знание следует превращать в деяние». Игра как естественная потребность растущего организма



Таблица 4 (продолжение)

**Учебно-воспитательные учреждения послереволюционного
и послевоенного периодов**

Вид (название) школы	Автор создания, руководитель	Время создания, страна	Концептуальные основы организации учебно-воспитательного процесса	Педагогические нововведения
Школа жизни	Надежда Ивановна Попова	1919 – 1922 гг., СССР	Концепция педагогической технологии, основанной на интеграции эволюционного, деятельностного подходов.	Организация всех форм жизни ребенка. Построение педагогического процесса на основе взаимодействия учителя и ученика.
Школа-коммуна им. П.Н. Лепешинского, г. Москва	Моисей Михайлович Пистрак	1925 г., СССР		

возникшим в Швейцарии, Англии, Франции, Бельгии, США и др. странах. Теоретиками и организаторами «новых школ» были французские педагоги Р. Кузине, С. Френе, Э. Демолен, швейцарские – А. Ферьер, А. Клапаред. «Новые школы» – учебные заведения интернатского типа – организовывались частными лицами или общественными педагогическими организациями. Плата за обучение в таких школах была высокой, и они были доступны, в основном, привилегированным сословиям. «Новые школы» выгодно отличались от государственных учебных заведений постановкой обучения и воспитания. В «новых» учебно-воспитательных учреждениях», альтернативных по сравнению с традиционными, осуществлялся поиск новых моделей образования, обновления его содержания, методов и принципов, реализовались элементы активных игровых методов, дискуссионные формы обучения и воспитания, направленные на реализацию идеи свободы в воспитании, создание условий для саморазвития личности ребенка. Функционирование «школ свободного обучения и воспитания» в последующие годы определили сферы влияния опыта данных школ на современную педагогическую практику в европейских странах (табл. 5).

Таким образом, поиск путей реорганизации учебно-воспитательного процесса на Западе в 20–30 гг. XX века был направлен на обновление содержания, форм, методов обучения и

воспитания, развитие творческого отношения детей к учебе. Средоточием такого поиска были *экспериментальные учебно-воспитательные учреждения (экспериментальные школы)*. Они явились «полигоном» идей нового воспитания или реформаторской педагогики. Сложилось несколько типов экспериментальных школ: школы, реализующие новую педагогическую концепцию; базовые школы научно-исследовательских центров; образцовые школы; опытные школы, осуществлявшие отдельные оригинальные педагогические идеи.

Необходимо отметить, что в 50–70-е годы XX века в зарубежном образовании выделялись два направления поисков решения проблемы, соответствия школы устремлениям общества и народа: стремление понять и раскрыть на теоретическом уровне суть единства обучения и воспитания детей, разрешить вопрос слияния воспитания и обучения в «единый поток»; научно-практическая разработка ряда вопросов и аспектов нравственно-воспитывающего обучения. Поэтому в середине 80-х годов был создан новый тип образовательных учреждений – специализированные школы-интернаты, которые призваны были готовить кадры в области точных наук (табл. 6).

В отечественной системе образования к концу 60-х годов стало резко усиливаться идейно-политическое воспитание, развернулась критика «буржуазной педагогики и психологии»,



Таблица 5

Сферы влияния опыта школ свободного обучения и воспитания на современную педагогическую практику в европейских странах

Вид (название) школы	Автор создания, руководитель	Время создания страна	Концептуальные основы организации учебно-воспитательного процесса	Педагогические нововведения
Школа Бьерж-ле-Вавре	А. Фариа де Васконселлос	1912 г., Бельгия	Свободное воспитание учащихся на основе саморазвития личности	Введение свободных классов, максимальная самостоятельность школьников, практическое освоение полученных знаний, применение наглядности, выполненной руками учеников
Игровая школа	Кэролайн Прагг	1913 г., США	Концепция школы ориентирована на наблюдении детей за окружением с целью осмыслить свой личный опыт	Реализация принципа применения игр в учебном процессе с целью подготовки ребенка к будущей жизни с обществе
Высшая школа для девочек и мальчиков	Элен Паркхерст	1919 г., США	Принципы организации школьной работы: свобода ученика; внимание сотрудничеству; личный опыт через самостоятельную деятельность	Равномерное чередование классных занятий, групповой или индивидуальной работы над учебными заданиями, порядок обработки которых определяется самим учеником
Свободные Вальдорфские школы. Образцовая «материнская школа»	Рудольф Штейнер	1919 г., Германия	В основе концепции лежали три основных принципа образования: – правильное развитие памяти ребенка; – гармония ума и тела ведет к правильному развитию; – окружающая обстановка – залог гармонии	Уроки строго по расписанию, один урок плавно перетекает в другой. До обеда дети изучают основные дисциплины, а после обеда – кулинарию, садоводство, рукоделие, деревообработку. В основе обучения: доброта, красота, истина как воспитательный идеал
Свободные школы г. Виннетка (пригород г. Чикаго)	Карлтон Уошборн	1919–1920 гг. США	Система индивидуального обучения, получившая название «Виннетка-план». Создатель этой системы видел в ней прообраз всей прогрессивной школы будущего	Индивидуальные занятия в оптимальном темпе. Уроки в первой половине дня, вторая посвящена школьным мероприятиям. Для совместной работы формировалось несколько групп, объединенных общими интересами



Таблица 5 (продолжение)

**Сферы влияния опыта школ свободного обучения и воспитания
на современную педагогическую практику в европейских странах**

Вид (название) школы	Автор создания, руководитель	Время создания страна	Концептуальные основы организации учебно-воспитатель- ного процесса	Педагогические нововведения
Школа Р. Кузине	Роже Кузине	1920 г., Франция	Реализация теории «Но- вого воспитания» и идей педагогике сотрудни- чества	Реализация «метода свободной групповой работы», элементов интегрированного обучения
Эспери- ментальные начальные школы	Селестен Френе	1920– 1966 гг., Франция	Установки: – развитие личности ребенка в разумном обществе; – школа ориентирована на ребенка – члена об- щества; – ребенок строит свою личность, а мы в этом помогаем; – свободное выражение каждого в любой об- ласти; – труд – движущая сила; – светлая голова и умелые руки лучше, чем ум, знаниями перегруженный	Разработана педагоги- ческая технология (тех- ника Френе), которая предусматривала оригинальные формы воспитания и обучения. Она состояла из ряда различных по функ- циям элементов: школь- ной типографии, школь- ного самоуправления, «свободных текстов» (детские сочинения), карточек для персональ- ной работы, особой биб- лиотеки учебных пособий
Школа Саммерхилл (летний холм)	Александр Сазерленд Нилл	1921 г., Англия	Идея концепции – ребенок рождается искренним существом. Жизнь детей должна быть проникнута духом свободного творчества и самоуправления	Ученик был свободен в выборе того, что он хотел изучать, ходить ему на занятия или нет. Отказ от обязательных учебных программ, форм и методов занятий, стремление к созданию климата эмоционально- го комфорта
Опытная школа при университете в Йене. «Школа тру- да и сов- местной жизни»	Петер Петерсен	1923 г., 1924– 1949 гг., Германия	Концепция известна под названием «Йен- ский план свободной общей народной школы, созданная на принципах нового воспитания»: индивидуализации обучения	Признаками школьной жизни являлись: разно- возрастные учебные группы; ритмичный не- дельный рабочий план группы: гармоничная организация педагоги- ческих ситуаций по основным формам обучения



Таблица 5 (продолжение)

Сферы влияния опыта школ свободного обучения и воспитания на современную педагогическую практику в европейских странах

Вид (название) школы	Автор создания, руководитель	Время создания страна	Концептуальные основы организации учебно-воспитательного процесса	Педагогические нововведения
Экспериментальные начальные школы и школа в Бикон-Хелле	Бертран Рассел	1927 г., Англия	Создание частной школы для собственных детей	Насыщенная учебная программа начальной школы
Свободная школа-интернат	Селестен Френе	1935 г., Франция	Реализация идей «прогрессивной педагогики»: обучение посредством самостоятельности учеников в «школьных кооперативах»	Использование в учебном процессе школьной типографии, использование методики свободных текстов, отказ от балльной оценки знаний

Таблица 6

Специализированные школы-интернаты, ведущие подготовку кадров в области точных наук

Вид (название) школы	Автор создания, руководитель	Время создания, страна	Концептуальные основы организации учебно-воспитательного процесса	Педагогические нововведения
Школы будущего, Коустестоп колледж		60-е гг., США, Англия	Реализация концепции личностно ориентированного обучения, направленность учебного процесса на развитие самостоятельности учеников	Введение уроков-модулей с учетом программы, преподавание «командами учителей», самостоятельная работа учеников по индивидуальным программам
Открытые школы		70-е годы, европейские страны	Реализация идей «глобального воспитания» демократизация и социализация педагогического процесса	Отсутствие традиционного учебного плана, совместное планирование учителями деятельности («интегрированный день»)
Школа без стен		80-е гг., США, Франция	Реализация идей «глобального воспитания» демократизация и социализация педагогического процесса	Использование для учебных занятий деловых офисов и промышленных предприятий



появлялись и укреплялись прогрессивные тенденции. Примером явилось появление феномена В. А. Сухомлинского, призывавшего к формированию «мыслящих личностей» и к утверждению в школе гуманистической педагогики. В 70–80-х гг. широко известными стали авторские школы Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталова, В. А. Караковского, С. Н. Лысенковой, Е. Н. Ильина, в которых реализовывались идеи развивающего, личностно-ориентированного и индивидуально-творческого обучения.

В 70–80-х годах во многих регионах СССР были сформулированы психолого-педагогические концепции, начали создаваться школы-комплексы, которые становились научно-образовательно-методическими и культурно-просветительскими центрами. Начали внедряться системы обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова и Л. В. Занкова. Вместе с тем попытка создать и широко развернуть сеть учебно-воспитательных заведений во второй половине 80-х гг. не стала массовым явлением в системе отечественного образования.

С начала 90-х годов было проведено несколько конкурсов инновационных учебно-воспитательных учреждений, при Российской академии образования был создан ряд экспериментальных школ.

Таким образом, вторая половина XX столетия отмечалась активным участием педагогов-практиков в создании авторских учебно-воспитательных учреждений, опираясь на новые научные концепции и идеи, разработанные и получившие позитивные результаты в отечественном и зарубежном образовательном пространстве. По своей сути учителя-новаторы интегрировали мировой опыт и с учетом окружающих их благоприятных условий интерпретировали закономерности, принципы, теоретические знания с целью интенсифицировать педагогический процесс и в целом изменить образовательную среду. Примеры созданных в 50–90 гг. XX столетия школ нашли отражение в таблице 7.

Системное изучение накопленного историко-педагогического наследия, изучение и вы-

явление фактов, определение тенденций, имевших место в истории возникновения и развития учебно-воспитательных учреждений, а также оценка деятельности видных педагогов, работавших в данном направлении, помогают осуществлять учебно-воспитательную работу на более высоком уровне. Обращение к истории становления учебно-воспитательных организаций и изучение их опыта представляется более чем необходимым особенно сегодня, особенно в контексте современных реалий.

В начале XXI столетия энтузиасты опытно-экспериментальной работы координируют свои усилия в международном масштабе: создана и действует Европейская федерация экспериментальных школ со штаб-квартирой в Париже. В ряде стран (США, Англия, Бельгия, Германия, Франция, Япония) организованы специальные органы, целью которых является организация и управление учебно-воспитательной деятельностью экспериментальных школ. Примером является функционирование таких учреждений, как школы, реализующие новую педагогическую концепцию; базовые школы при научно-педагогических центрах; образцовые школы, где отрабатываются традиционные методики воспитания и обучения; опытные школы, осуществляющие оригинальные педагогические новации.

Обобщая вышесказанное, необходимо отметить, что опыт развития инновационных учебно-воспитательных школ является предметом многочисленных исследований. Осмысление тенденций в данной сфере позволяет определить современное состояние школьного дела, сформулировать актуальные идеи, обосновать и реализовать принципы, по которым должна развиваться отечественная педагогика и образовательная практика:

– *гуманизма и демократизации* системы взаимодействия субъектов учебно-воспитательной деятельности, самоуправления и познавательной самостоятельности обучающихся;

– *контекстности*, которая включает различные формы его проявления в учебно-воспитательной работе с обучающимися: пространственно-временной, позволяющей



Таблица 7

Школы, созданные в 50–90 гг. XX столетия

Вид (название) школы	Автор создания, руководитель	Время создания, страна	Концептуальные основы организации учебно-воспитательного процесса	Педагогические нововведения
Павлышская средняя школа	Василий Александрович Сухомлинский	1948 г., СССР	Педагогическая система основывалась на принципах гуманизма, признании личности ребенка высшей ценностью, на которую должны быть ориентированы процессы воспитания и образования, творческая деятельность сплоченного коллектива педагогов-единомышленников и учащихся. Сущность этики заключалась в том, что воспитатель верит в реальность, осуществимость и достижимость коммунистического идеала, измеряет свой труд критерием и меркой идеального	Процесс обучения – радостный труд; формирование мировоззрения учащихся; важная роль в обучении отводилась слову учителя, художественному стилю изложения, сочинению вместе с детьми сказок, художественных произведений, чтению книг. Разработана комплексная программа эстетической деятельности учащихся – «воспитание красотой»
Краснодарская средняя школа № 58	Федор Федорович Брюховецкий	1951 г., СССР, Россия	Концепция социально-ориентированного обучения и воспитания. Реализация идеи открытой воспитательной системы школы	Идеи создания школьных традиций и введение регионального компонента в содержание учебных дисциплин
Коммуна им. А. С. Макаренко (КИМ)	Игорь Петрович Иванов	1963 г., СССР, Россия	Принципы учебно-воспитательной деятельности: социально полезная направленность деятельности детей и их наставников, сотрудничество детей и взрослых, многоролевой характер и романтизм деятельности, творчество	Идеи коллективного творческого воспитания, как коллективная организация деятельности, творчество, целеполагание, создание ситуаций-образцов, эмоциональное насыщение жизни коллектива



Таблица 7 (продолжение)

Школы, созданные в 50–90 гг. XX столетия

Вид (название) школы	Автор создания, руководитель	Время создания, страна	Концептуальные основы организации учебно-воспитательного процесса	Педагогические нововведения
Экспериментальные школы № 1715, г. Москва; № 38, г. С.-Петербург	Шалва Александрович Амонашвили	1980–2000 гг., СССР, Россия	Автор концепции гуманной педагогики, ориентированной на личность ребенка, абсолютное отрицание авторитарной, императивной (повелительной, приказной) педагогики	Законы: любить ребенка, понимать и относиться к нему оптимизмом. Принципы: очеловечивание среды, уважение личности ребенка, терпение в процессе становления ребенка
Средние общеобразовательные школы № 307 и № 516 г. Ленинград (С.-Петербург)	Евгений Николаевич Ильин	1960–70 гг., СССР, Россия	Преподавание на основе педагогического общения. Школьный предмет «литература» должен прививать этические и эстетические взгляды, гражданскую позицию, гуманизм, нравственность, любовь к чтению. Воспитательный эффект от уроков должен превалировать над учебным. Воспитать человека важнее, чем «накачать» его филологическими знаниями	Произведения, которые изучают в школе, несут ряд важнейших морально-этических проблем. Их на уроках нужно обсудить, выработать свое отношение, гражданскую позицию. Так вырабатывается мировоззрение. Не навязать свою точку зрения ученикам. Искать ответы на злободневные вопросы нужно вместе. Система Ильина стала частью педагогики сотрудничества
Средняя школа № 587, г. Москва	Софья Николаевна Лысенкова	1974 г., СССР, Россия	Создание методики опережающего обучения, целью которого является создание опорных схем, которые помогают конструктивно понять информацию	Важнейшим приемом обучения младших школьников является «комментируемое управление» (проговаривание вслух)



Таблица 7 (продолжение)

Школы, созданные в 50–90 гг. XX столетия

Вид (название) школы	Автор создания, руководитель	Время создания, страна	Концептуальные основы организации учебно-воспитательного процесса	Педагогические нововведения
Центр комплексного формирования личности детей и подростков	Михаил Петрович Щетинин	1994 г., Россия	Обучение основывается на принципе отказа от стандартных систем образования. Практикуется метод «погружений», в котором изучение различных предметов разделено по дням и один раз в месяц. Большую долю в жизни учащихся занимает физический труд. В программу обучения включены этнические танцы, различные виды рукопашного боя	Выделяются следующие особенности методики преподавания: – разновозрастные группы учащихся; – <i>отсутствие</i> системы классов, четко установленного проведения уроков; отдельных учебных кабинетов; балловой системы оценок. Уроки проводятся на территории школы либо вне ее
Школа-студия Шаталова	Виктор Федорович Шаталов	1980–2000 гг., СССР, Россия	Ориентация на развитие творческого мышления, систематической обратной связи, на базе разнообразных нестандартных форм объективного учета и контроля знаний; отказ от ученических дневников и классных журналов. Оригинальные формы взаимопроверки в интересах увеличения времени для решения задач высокой сложности. Устранение дидактических противоречий, бесконфликтность учебной ситуации	Программный материал в вербально-графических формах, упоршающих изложение, восприятие и запоминание; вместо домашних заданий учащиеся получают обширные «предложения», объем и сложность которых варьируются с учетом индивидуальных особенностей, а к окончанию курса приближаются к олимпиадным. Традиционные экзамены заменены работами по «листам группового контроля»
Средняя школа № 1; г. Челябинск Средняя школа № 825, г. Москва	Владимир Абрамович Караковский	1963 г., СССР, Россия 1977 г.	Методика коллективного творческого воспитания, целью которой развитие педагогического и ученического коллективов, взаимоотношение школы с социумом	Решение противоречий между учебной и внеучебной деятельностью посредством изменения ведущих видов деятельности



Таблица 7 (продолжение)

Школы, созданные в 50–90 гг. XX столетия

Вид (название) школы	Автор создания, руководитель	Время создания, страна	Концептуальные основы организации учебно-воспитательного процесса	Педагогические нововведения
Авторская школа-комплекс Н. П. Гузика	Николай Петрович Гузик	1987 г., СССР	Применение укрупненных дидактических единиц и принципа опережающего обучения. Запечатлевшийся в памяти теоретический вывод служит опорой для запоминания фактов, связанных с ним	Комбинированная система включала пять основных типов уроков: комбинированные, фронтальной проработки материала, диспуты, уроки обобщения знаний
Московская средняя школа № 825	Владимир Абрамович Караковский,	1977 г., Россия	Реализация идеи «коммунарской педагогики». Интеграция воспитательных влияний: ориентация на общечеловеческие ценности	Внедрение методики «межпредметного погружения» и системы коллективных творческих дел, больших и малых традиций
Московская средняя школа № 733	Александр Наумович Тубельский	70-80-е гг., Россия	Реализация концепции свободного воспитания	Зачетная система результатов обучения, внедрение индивидуальных планов, открытие парк-студий
Центр образования № 109, г. Москва	Евгений Александрович Ямбург	1978 г., Россия	Реализация воспитательной системы «адаптивной школой», теории свободного воспитания	Реализация проективного подхода к организации учебно-воспитательного процесса, создание центра развития и отдыха
Частная школа «Эврика – развитие», г. Томск	Татьяна Михайловна Ковалева	1991 г., Россия	Реализация полисистемной модели школы. Внедрение идей Л. С. Выготского и развивающего обучения Эльконина-Давыдова	Внедрение культурологического подхода к организации педагогического процесса

последовательно излагать учебный материал с опорой на освоение практических действий; *системности и межпредметности знаний*, определяющий взаимосвязь новой информации, имеющейся у студентов; *профессиональных действий и ролей*, позволяющий моделировать изложение материала и ставить обучающихся в проблемную ситуацию, осваивая

навыки ее решения; *личных и профессиональных интересов*, связанных со смысловым накоплением теоретического материала, актуальными потребностями и интересами обучающихся (А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая).

– *полифункциональности и интеграции*, который предполагает взаимосвязь функций субъектов педагогического процесса, которые



обеспечивают результативность учебно-практической деятельности, способствующих решению учебно-воспитательных задач различного уровня сложности;

– индивидуализации и дифференциации, индивидуально-личностной траектории непрерывного личностного становления обучающихся в процессе учебно-воспитательной работы с учетом их индивидуальных мотивов, интересов, потребностей, способностей. Основой индивидуализации и дифференциации выступает учет психологических особенностей обучающихся, что позволяет видеть динамику роста и учитывать его на различных уровнях образования;

– конкурентоспособности, обеспечивающей отечественной системе образования преимущества на рынке образовательных услуг, ее успешность в конкурентной борьбе с зарубежными системами образования;

– совершенствования полифункциональной учебно-воспитательной системы, направленной на формирование у обучающихся основ самопознания и саморазвития на протяжении всей жизнедеятельности;

– культурно-национального и регионально-го подхода, который предполагает учет социокультурных особенностей страны и регионов и использование его потенциала в развитии образовательной среды.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены краткие сведения о развитии отечественных и зарубежных экспериментальных учебно-воспитательных заведений. Раскрываются концептуальные основы организации учебно-воспитательного процесса. Рассматриваются педагогические нововведения, присущие представленным научным школам.

Ключевые слова: экспериментальные учебно-воспитательные заведения, концептуальные основы, педагогические нововведения, отечественные и зарубежные научные школы.

SUMMARY

The article presents brief information about the development of domestic and foreign experimental educational institutions. The conceptual

foundations of the organization of the educational process are revealed. The pedagogical innovations inherent in the presented scientific schools are considered.

Key words: experimental educational institutions, conceptual foundations, pedagogical innovations, domestic and foreign scientific schools.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 112 с.

2. Бим-Бад Б. М. История и теория педагогики. Очерки: учеб. пособие для вузов. – М.: Юрайт, 2016. – 247 с.

3. Джуринский А. Н. История педагогики и образования: учебник. – М.: Юрайт, 2018. – Часть 1. С древнейших времен до XIX в. – 399 с.

4. Джуринский А. Н. История педагогики и образования: учебник. – М.: Юрайт, 2018. – Часть 2. XX—XXI века. – 283 с.

5. Джуринский А. Н. Сравнительная педагогика. Взгляд из России: монография. – М.: Прометей, 2013. – 162 с.

6. Джуринский А. Н. Зарубежная педагогика: учебное пособие. – М.: Гардарики, 2008. – 383 с.

7. Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли: учебник. – М.: ВЛАДОС. 2003. – 400 с.

8. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

9. Кларин М. В. Инновационные модели обучения, исследование мирового опыта: монография. – М.: Луч, 2016. – 640 с.

10. Константинов Н. А. Очерки по истории средней школы: Гимназии и реальные училища с конца XIX века до февральской революции 1917 года. – М.: Учредгиз, 1956. – 247 с.

11. Корнетов Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография. – М.: АСОУ, 2013. – 436 с.



12. Корнетов Г. Б. Образование и педагогические учения в истории России: монография. – М.: АСОУ, 2017. – 172 с.

13. Малькова З. А., Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика. – М.: Педагогика, 1996. – 256 с.

14. Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США / Н. М. Воскресенская, А. Н. Джурицкий, А. И. Пискунов; под ред. А. И. Пискунова, А. Н. Джурицкого. – М.: Прометей, 1989. – 92 с.



N. Kh. Savelyeva

УДК 37.034

VALUE-BASED EDUCATION IN MODERN UNIVERSITIES

The education system is both a component and a means of forming a social culture. The result of the educational process is not only the fact of the individual's education, but also the process of constant self-education. It is no coincidence that in modern society the education system is traditionally assigned educational and upbringing functions, which are realized in mutual influence and combination. So, for example, the process of education is impossible without relying on generally accepted spiritual and moral values, without which the risk of losing the necessary scale and benchmarks of the educational process increases. For the learning process, the described fact is also relevant and important.

A related goal of the processes of education and upbringing is to support the younger generation to understand the complex world around them and find their own confident position in it. In this regard, values have a certain orientational function, supporting a person in his confidence. There is no doubt that all actions and decisions of a person are determined by norms and values, the significance and importance of which are undeniable even in times of crisis for the education and upbringing system. Therefore, the question of fundamental human values in a constantly developing dynamic society should be the leading one for the entire educational process. At the same time, it is important to understand how it is better to use value-oriented activities in the educational process and how effective this activity will be. We believe that value-oriented activity is a continuous integrative principle of learning that contributes to constant changes in the types and styles of individual behavior.

The task of the university in relation to the younger generation is not only in preparation for professional and labor activity, but also in continuous education throughout life. At the same time, it is important to teach future specialists to analyze and independently make decisions in situations related to domestic and professional conflicts, problems in family relationships, in raising children, in ways of spending free time, etc.

Moral or value-oriented education, in particular, as the whole process of education as a whole, is aimed at developing students' abilities to find their place in society and successfully integrate in it, responsibly and consciously organizing their life activities [10, p. 4–7]. At the same time, value-oriented education can be organized in different forms in accordance with the existing capabilities of the educational system.

Let's consider three models of the value-oriented educational process proposed by Oser and Altof in 2001 [8; 9]. All the proposed models are based on different points of view to the process of forming a person's personality and, accordingly, on a variety of didactic and methodological approaches to organizing the learning process [1; 2; 3; 4].



Romantic parenting philosophy (approach based on clarification and interpretation of values). This approach is based on the principle of interpreting a person's personality, in which everything good and positive in a person is considered as innate, and everything pathological and negative is acquired in the process of social socialization. In accordance with the romantic approach, the main task of the process of moral education is to help a person find and understand himself. At the same time, according to the ideas of the concept of personality maturation, the development process is the implementation of innate abilities, in which the process of educating students follows the rules, providing them with optimal conditions. The educational process organized in this way will allow a person to independently find himself in the world around him and choose the right path.

For the romantic philosophy of education, two positions are especially characteristic: the aspect of creativity and the conviction that the process of personality development is neither the result of active clarification and formation, nor the manifestation of influences caused by the surrounding reality. The process of upbringing as the disclosure of innate abilities in this regard is in strict dependence on the process of delicate and favorable stimulation of personality development trends. The result of the described phenomenon is the acquisition of the phenomenon of freedom of the personality of an adult of special importance. The emphasis on the uniqueness of the human personality leads us to the conviction that values are self-sufficient, regardless of objective circumstances. However, while values are directly related to a person, their meaning is relative, since they have a positive meaning only if they are accepted by the person himself.

We agree with Ozer and Althof [8; 9] also in the position that the use of the romantic approach in upbringing is problematic, since its introduction into the educational process practically negates the importance of moral education, making it insignificant or secondary. In addition, the identification of social values most important for society will be unimportant, since from the standpoint of a romantic approach to the process of

education, values are determined individually only by the person himself. Thus, a person accepts only those moral values that do not directly contradict children's needs. Moral values cannot be assessed only by objective criteria, which in special cases can lead, for example, to the perception of a criminal as a saint. Only on the condition that various personal values are for the individual a means of realizing desires and general satisfaction, they will be considered equal in relation to each other. At the same time, when communicating with other people, it is mandatory to develop and have tolerance and predisposition. At the same time, tolerance does not at all mean considering moral issues as issues related to personal preferences and personal will.

Technological approach to education (an approach based on the transmission of values, as a normative basis). Social values, norms and rules, as well as historically accumulated knowledge and skills, must be passed on from generation to generation in accordance with the ideas of the classical educational process. In particular, the process of moral education in any educational institution is still focused on a certain set of necessary values and their direct formation in the educational process. Reliability, friendliness, honesty, loyalty, responsiveness, generosity, tolerance, etc. are recognized as the main virtues of modern society.

The approach described is widespread due to its immediate feasibility and transparency of assessment for any user, when students are brought up on a certain behavioral model and receive praise and approval for following it, while violation of the rules and regulations entails severe disapproval.

From the standpoint of the basic postulates of the technological approach, morality is viewed as the ability to comply with social norms and expectations. The process of upbringing, the main ideas of which regard the child as a "blank sheet" or "empty vessel", which receives some kind of fulfillment only in the course of upbringing and socialization, acts as a means of transferring the knowledge and skills accumulated by mankind. In modern pedagogical science, the options



for the technological approach in education are the concept of behavior modification, as well as the method of direct teaching, in which the success of the learning process is assessed by how fully the set goals are achieved, the desired values are mastered and adopted. In accordance with the main ideas of pedagogical science, which, in particular, underlie this approach, the main goal of the technological approach is to familiarize students with the discipline of a social order. At the same time, methods of instruction, personal example, as well as consolidation of the acquired knowledge are used.

The problematic nature of the technological approach, according to its basic principles, lies in the irrelevance of the conformity of the norms and values transmitted by it. The purpose of the process of forming a system of personal values is, first of all, in transforming the provided values by the appropriate traditional methods into the sphere of practical application in activity and behavior. However, the motives of the activity and the well-grounded reasoning of the individual remain without attention from the point of view of the technological approach.

In turn, moral competence with a technological approach does not lend itself to systematic formation, since moral values must be comprehended and understood by a person before being transformed into a sphere of activity. It is no coincidence that the ability for self-reflection plays a decisive role in this respect. Technological reasoning about the ratio of goals and means does not meet the requirements of the described goals of education and, therefore, do not lead to the formation of moral maturity and autonomous ability to make decisions. In addition, the development of the capacity for social understanding and moral judgment are susceptible to external influences. If these circumstances are ignored, students are often expected to be simple conformity. If students do not have the opportunity to check and master the values associated with critical categories, there is a danger of indoctrination, which excludes the development of the ability for self-determination and rational personality traits. Indoctrination deprives students of the opportunity

to develop and apply in practice the ability to learn and reason and is therefore unacceptable in the educational process.

Progressive approach to moral education (according to Kohlberg). This approach is based on the theory of moral and psychological development of the individual. The core of the theory is the idea that each student perceives the educational process leading to a radically new, higher level of moral development as a solution to specific problems of an ethical nature. Through intense interactive interaction with the world around them, learners are able to engage in a more differentiated, reversible and complex type of thinking, while developing universal-oriented mental abilities. Against this background, there is both the stimulation of the moral processes of cognition and assimilation, and the further development of the student's personality – the main tasks of the upbringing process. A person's ability to form and develop for active thinking is realized primarily through the knowledge of the problematic and conflict. In other words, neither the innate abilities of the student, nor the conflict-free pedagogical environment are decisive in this case. Much more important we see the ability to solve problems that stimulate moral knowledge and emotions. The progressive approach recognizes the child as a person capable of showing responsibility if the current situation requires it.

By analogy with Kohlberg's theory [5; 6; 7], the main ideas of the progressive approach in education are not focused primarily on the transfer of certain values and norms. The goal of this approach is to build moral competence.

The core of the progressive approach is the principle of justice, which is becoming increasingly important for the individual in the course of development. In this regard, it becomes obvious that the ultimate goal of the educational process is not to translate certain hypotheses or beliefs, but to achieve a higher level of development of moral competencies by the student's personality and, at the same time, the ability to critically examine and choose the norms and values that are in demand in society. Thus, a progressive approach to moral education contributes to the develop-



ment of the ability to differentiate the “morally correct” in different everyday and professional situations, to recognize and hierarchize moral rights and obligations, to search for and choose a universal strategy for overcoming conflicts associated with values.

In relation to the described models of value-oriented education, the approach proposed by Kohlberg seems to us the most real and convincing. It differs, on the one hand, in a certain completeness in describing the stages of development of moral competencies. On the other hand, this consistency contributes to the feasibility and testability of the approach.

If value ideas that correspond to generally accepted ideals are considered as the goals of education in any society, then the process of axiological education itself becomes focused on certain guidelines/ideals/moral values of the corresponding culture. Thus, we believe that the process of axiological education at the university should be carried out according to the principle of “moral and axiological education”. At the same time, in the context of the growing scale of value pluralism, the educational process with an axiological educational orientation is becoming increasingly important and necessary, satisfying the right of students to education and continuous development. The most important task of university education from the standpoint of the requirements of the state and society is to maintain cultural and moral unity and harmony against the background of value pluralism, when the individual is required to simultaneously recognize cultural diversity and leading spiritual and moral ideals.

Summarizing all of the above, we note:

1. Values are the result of a complete verification process. Due to the numerous choices that a modern person has, he is forced to make decisions and bear responsibility, including for the consequences of his choice. Individual values, in turn, are embodied in the motives on which human behavior is based. In addition, motives, by separating the subjectively important from the meaningless, give the process of life the necessary systematicity.

2. The process of upbringing as a way of personality formation is inherently value-oriented, since it, as an auxiliary potential, is aimed at clarifying the essential characteristics of values. At the same time, the main goal of the educational process is to accept and consolidate the basic spiritual and moral values in the consciousness of an autonomous person. In a modern university, the process of axiological education should be carried out with constant feedback, since only with the active achievement of success by students is the process of value orientation possible. Students must “experience” each value themselves, pass it through themselves. This is the assimilation of the experience gained.

3. In the process of studying at a university, it is necessary to simultaneously and in parallel develop social and cultural identity in order to create and identify common features against the background of differences. At the same time, the division into groups based on gender, social status, regional affiliation, religion or political commitment practically does not make sense, on the contrary, they carry the risk of conflict and hostility. The formation of a personality, which is characterized by mature moral behavior, is a difficult task facing the system of higher education. The task set requires the teaching staff to have a high level of morality, understanding and mastering the necessary methods of education according to each stage, as well as the ability to listen to students' reasoning about morality.

SUMMARY

The process of digitalization is fundamentally transforming the economy and society as a whole, stimulating the entrepreneurial ability to innovate, productivity and economic growth. In addition, digitalization has a significant impact on the labor market and the political activity of citizens, making new demands on the system of education and professional retraining. The key problematic issue in this regard is the speed of adaptation of the Russian industry to the manifestations of digitalization, causing changes in the level of productivity, employment, competitiveness in various enterprises and sectors of the economy. An effective means of adapting the education system to changing economic condi-



tions is the inclusion in the educational process of an axiological component based on value-oriented pedagogical models. Value-oriented education is the main component of the humanization of education, since in theory and in real practice it determines the composition and hierarchy of humanistic values of education, the system-forming element of which is a person as the main goal. Moreover, on the part of the educational institution, this is a process that reveals the reserve of the quality of education, and on the part of the individual, the result of value-oriented education is the transformation of the value attitude of students to knowledge, to the profession and to oneself into stable professionally significant and life value orientations.

Key words: digitalization, values, norms, beliefs, value-oriented education, moral education, moral competence.

АННОТАЦИЯ

Процесс цифровизации коренным образом меняет экономику и общество в целом, стимулируя предпринимательскую способность к инновациям, производительности и экономическому росту. Кроме того, цифровизация оказывает существенное влияние на рынок труда и политическую активность граждан, предъявляя новые требования к системе образования и профессиональной переподготовки. Ключевым проблемным вопросом в связи с этим является скорость адаптации российской промышленности к проявлениям цифровизации, вызывающим изменения уровня производительности, занятости, конкурентоспособности на различных предприятиях и в отраслях экономики. Эффективным средством адаптации системы образования к меняющимся экономическим условиям является включение в образовательный процесс аксиологического компонента, основанного на ценностно-ориентированных педагогических моделях. Ценностно-ориентированное образование является основным компонентом гуманизации образования, так как в теории и в реальной практике определяет состав и иерархию гуманистических ценностей образования, системообразующим элементом которого является человек как главная цель. При этом со стороны образова-

тельного учреждения это процесс, раскрывающий резерв качества образования, а со стороны личности результатом ценностно-ориентированного воспитания является трансформация ценностного отношения обучающихся к знаниям, к профессии и к себе в устойчивые профессионально значимые и жизненные ценностные ориентации.

Ключевые слова: цифровизация, ценности, нормы, убеждения, ценностно-ориентированное образование, нравственное воспитание, нравственная компетентность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джурицкий А. Н. История педагогики: учебное пособие для студентов педвузов. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 432 с.
2. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
3. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – 576 с.
4. Харламов И. Ф. Педагогика: учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2000. – 519 с.
5. Kohlberg L. (1974): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.; Kohlberg, L. (1987): Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. // Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. – Weinheim/Basel: Beltz. – S. 25–43.
6. Kohlberg L. (2001): Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz (1976). // Moralische Erziehung in der Schule. – Weinheim/Basel: Beltz. – S. 35–61.
7. Kohlberg L., Candee D. The relationship of moral judgment to moral action. In: Kohlberg, L.: Essays in moral development. Vol. II. The psychology of moral development. – San Francisco: Harper & Row, 1984. – S. 498–581.
8. Oser F., Althoff W. Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In: Edelstein, W., Oser, F., Schuster, P. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. – Weinheim/Basel: Beltz, 2001. – S. 233–268.



9. Oser F., Althoff W. Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In: Edelstein, W.Oser, F.Schuster, P. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. – Weinheim/Basel: Beltz, 2001. – S. 233–268.

10. Readings B. University in ruins. – Moscow: Publishing House of the State University Higher School of Economics, 2010. – 304 p.



О. И. Журавлева

УДК 378.011.32

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Построение современного российского государства выдвинуло общественный запрос на воспитание, формирование и развитие разносторонней индивидуальности студента, способного самостоятельно мыслить, генерировать оригинальные идеи, принимать смелые, нестандартные решения. В то же время приходится констатировать, что выпускники отечественных вузов в полной мере еще не готовы и не могут мыслить системно, совмещать одновременно несколько видов деятельности, решать сложные профессиональные, комму-

никативные и личностные проблемы. Зачастую им не хватает творческого воображения, инициативы и изобретательности. Чтобы преодолеть сложившиеся противоречия, необходим перевод новых социальных установок в технологию и методику подготовки «штучного» специалиста, и тогда вклад высшей школы в кадровое обеспечение станет действенным.

Однако здесь можно столкнуться с определенной сложностью, которая давала о себе знать на прежних этапах развития вузовской педагогики, и существует поныне. Моделирование специалиста как элемента решения стратегических целей не всегда может сработать на уровне тактических решений, требуются новые научные теории, подходы и концепции.

В связи с этим одной из важнейших задач современной высшей школы России является оптимизация учебно-воспитательного и образовательного процессов, а также разработка новых моделей для создания конкретных условий формирования и развития индивидуальности каждого студента.

Цель статьи – рассмотреть научно-теоретическую базу проблемы с позиций современных достижений в философии, психологии и педагогики современной высшей школы, положив их в основу создания дидактических блоков, содержание которых представляет собой последовательную систему формирования и развития индивидуальности студента в процессе обучения.

«Модель специалиста в соответствии с параметрами современных требований и стандартов может реализоваться только как система показателей конечного продукта. Именно такое понимание идеальной модели выражено в профессиограммах и балловых методиках современных отечественных вузов» [4, с. 82]. Эти требования к специалисту сегодня ставят перед высшей школой задачу формирования и развития индивидуальности выпускника в широком спектре его профессиональных, социальных и личностных качеств.

Коснемся некоторых аспектов теории индивидуальности. В настоящее время проблема индивидуальности человека как уникаль-



ной личности становится актуальной в различных областях знаний. К ней обращаются философы, социологи, педагоги, психологи и представители других наук [6; 7; 8; 9; 10]. Несмотря на это в настоящее время проблема индивидуальности человека мало исследована и требует дальнейшей разработки.

В классической философии подход к пониманию содержания и структуры индивидуальности человека рассматривался с позиций диалектики единства *общего, особенного и единичного*. В настоящее время он был пополнен категорией *уникального*. Далее в современной социологии и социальной философии была разработана теория социальной среды и ее влияния на индивидуальность человека, ее микро и макро показатели. И в результате индивидуальность начала характеризоваться как главный системно-образующий признак целостности личности, ее содержания и структуры в единстве общего, особого, единичного и уникального [8; 9; 10].

Рассматривая далее эту проблему, можно отметить, что индивидуальность поразному проявляется в предметном мире, органической природе и обществе. Соответственно существуют различные ее формы: предметная, биологическая и человеческая (социальная).

Предметная индивидуальность обладает обособленностью, качественной неоднозначностью, одновременно с этим – целостностью и неповторимостью форм окружающего мира или его бытия.

Биологическая индивидуальность, по сравнению с предметной, обладает более развитыми формами эволюционного развития. Она выступает как саморегулирующая система, сохраняющая свою целостность и качественную определенность благодаря преобразованию и управлению собственными свойствами и формами.

В психологии и социальной философии индивидуальность человека принято разделять на три характерных типа:

- индивид;
- личность;
- субъект деятельности.

Не отрицая сложившуюся иерархию, позволим себе подчеркнуть, что самобытность и индивидуальность конкретного человека во многом проявляется в природе его креативного сознания («*Homo Ludens*»), способности к творческому мышлению, мотивированной активности, направленной на преобразование самого себя в условиях природы и общества. Так, по определению известного российского психолога М. В. Мерлина, «...индивидуальность – интегральное понятие, раскрывающее внутреннюю целостность и относительную самостоятельность человека как автономного и неповторимого субъекта, способного к самовыражению, самоопределению, саморегулированию, самосовершенствованию. В результате это дает ему возможность проявить свои задатки и способности в соответствии с окружающей природой и общественными потребностями» [7, с. 236].

В его исследованиях индивидуальность рассматривается в двух категориях:

- интегральная индивидуальность;
- метаиндивидуальность.

В «Очерке интегрального исследования индивидуальности» С. В. Мерлин раскрывает *интегральную индивидуальность* «...как сложную систему, состоящую из иерархической совокупности относительно существующих разноразмерных, автономных подсистем – качеств человека, которым свойственно единство интеграции и дифференциации, телеологический и каузальный типы детерминации, гибкость многозначных (полиморфных) и жесткость однозначных связей» [6, с. 134]. В данном определении можно отметить три составляющих принципа – многомерность, общность и изометричность.

Вторым, важнейшим положением данной концепции является *метаиндивидуальность*, возникающая в условиях полиморфного взаимодействия различных субъектов в конкретном социальном пространстве. Научное развитие данной категории явилось перспективным направлением для многих последователей его школы. В исследованиях психолога и педагога Б. А. Вяткина можно обнаружить следующие



щее определение: «Метаиндивидуальность – это психологическая характеристика отношения окружающих людей к определенной конкретной личности человека» [1, с. 65].

Далее автор подчеркивает сложный, разноразличный тип данных отношений:

- аналитический (оценки, суждения, характеристики);
- социометрической (уровень социальных, эмоциональных, когнитивных навыков и компетенций);
- ценностно-ориентационной (общественное сознание и ценностные ориентации личности);
- рефрактометрической (различные уровни реакции и глубины оценки, способность к анализу отдаленных перспектив);
- синтетической (индивидуально-личностные, правовые, и социально-психологические статусы).

Таким образом, метаиндивидуальность поднимает на новый уровень совокупность интегрированных качеств человека, проецируя и рассматривая их с позиций сложных дифференцированных социальных отношений. В конечном итоге, эти два встречных потока в их взаимосвязи и определяют динамический процесс формирования и развития индивидуальности человека как личности, ее конкретный облик.

Рассмотренные выше позиции авторов дают возможность рассматривать процесс формирования и развития индивидуальности человека как результат проявления всей совокупности его качеств, продуктивно реализуемых в индивидуальном, коммуникативном, социальном, профессиональном, научно-образовательном видах деятельности.

Опираясь на новые теоретические подходы, перейдем к рассмотрению важнейших качеств личности студента как будущего специалиста, которые, бесспорно, должны стать основой формирования его индивидуальности в образовательном процессе отечественной высшей школы.

Система знаний и интересов личности формируется в его активной познавательной,

интеллектуальной деятельности и образует так называемый понятийный аппарат или тезаурус.

Умения – не менее важный показатель интеллектуальной культуры личности. Возникая и формируясь на базе социальных потребностей и установок, они, несмотря на конкретную направленность, отражают процесс накопления человеком знаний и реализацию его личного опыта. И поэтому система умений – важнейший показатель результата продуктивной деятельности личности.

Система убеждений также образует уровень мировоззрения и культуры личности, который формируется на базе рефлексий, жизненных представлений, интересов, ценностных ориентаций. Таким образом, систему убеждений необходимо рассматривать как важнейший показатель идейных позиций студента.

Эмоциональная культура личности и нормы его поведения также играют значительную роль в формировании и развитии личностной и профессиональной деятельности. Так, в процессе эмоциональных переживаний, общения с другими людьми и коллегами в коллективе реализуется творческая активность личности, его гибкость поведения и этичность поступков.

Таким образом, «... взаимодействие и единство всех компонентов различных форм деятельности и поведения студента образует интегральный показатель его культуры: тезаурус и кругозор, умения и знания отражают его познавательную емкость; широту предметно-практического освоения мира и социального окружения; диапазон и широту интересов, ценностные ориентиры в поведении и общении, насыщенность эмоциональной сферы – социальной и уровень духовной культуры» [11, с. 949].

Конечно, деление важнейших компонентов качеств личности на группы возможно только как теоретическая схема в рассмотрении вопроса. Они представляют собой единую динамичную систему, находящуюся в постоянном изменении и развитии.

Мировоззренческие и идейно-политические позиции личности, прежде всего, реализуется в общественной деятельности, определяя характер, содержание и направленность



его социально-политических взглядов, действий и поступков. Система деловых и профессиональных качеств реализуется в его трудовой деятельности. Система научных знаний и навыков, а также навыков в исследовательской работе преимущественно реализуется в познавательной, исследовательской, опытно-конструкторской и управленческой деятельности. Система, нравственных качеств, или нравственная культура личности, реализуется в многообразных процессах общения и поведения как в самом трудовом коллективе, так и вне него: в семье и обществе в частности. Система эстетических качеств преимущественно реализуется в формах эстетического восприятия и эстетической деятельности, в творчестве в целом.

Следует также учесть, что на практике связь отдельных качеств личности и деятельности может проявляться в сложной взаимосвязи и единстве. Как известно, в профессии инженера, ученого, научного сотрудника сливаются воедино профессиональная, научная и интуитивно-творческая формы. Творческий процесс современного художника, дизайнера, композитора, музыканта-исполнителя включает новейшие достижения в области технических средств, электроники, компьютерной техники, искусственного интеллекта и т. д. В деятельности ученого и политика должны быть слиты научно-исследовательская, профессиональная, нравственная и идеолого-политическая формы. Все это показывает сложность и неоднозначность связей, существующих в системе личностной и профессиональной культуры современной личности. В связи с этим деятельность преподавателя, его личностные и профессиональные качества представляют особый интерес, ибо именно благодаря ему формируется личность будущего специалиста.

Высший уровень развития студента как индивидуальности предполагает соответствующую степень сформированности ценностных, социально значимых характеристик его активности, в том числе чувства социальной ответственности, гражданского долга, готовности служить общественным интересам. Его куль-

тура (в плане ее внутренней структуры: знания – убеждения – навыки – нормы поведения – социальные чувства; и в плане типологии: политическая, нравственная, профессиональная и т. д.) формируется всем строем, образом и стилем жизнедеятельности, одновременно воздействуя на их развитие.

Опираясь на научные исследования, социальные запросы и требования, предъявляемые к культуре современного специалиста, позволим себе обобщить их в создании трех проблемных блоков, направленных на решение педагогической задачи сформулировать основные показатели целостной культуры студента как будущего специалиста и индивидуальности.

Блок «Социально-политическое мировоззрение» предусматривает важнейшие аспекты формирования и развития личного мировоззрения с позиций социально-политических принципов гражданственности, политической культуры, демократизма, толерантности, интереса к важнейшим явлениям общественной жизни, толерантности, прочного научного мировоззрения, глубокого понимания необходимости социальных, культурных и духовных изменений в обществе, умения тесно связывать личные цели с общественными интересами и требованиями.

Блок «высокого профессионализма, деловых и творческих качеств» предполагает создание условий для развития способности студента к творческому поиску, компетентности и высоким критериям оценки профессионального мастерства, требовательности и ответственности за порученное дело, самостоятельности в суждениях, решениях и оценках, владению программным обеспечением в профессиональной деятельности и качествами управленца в работе с коллективом, в организации и стимулировании труда, умению видеть перспективу, потребности в непрерывном расширении и обновлении знаний, росту профессионального уровня и неудовлетворенности в достигнутом, неприимости к недостаткам, застою, равнодушию и пассивности, приверженности всему передовому и прогрессивному, умению поддерживать и развивать талант учеников.



Блок «духовной культуры, нравственно-го облика студента» должен включать формирование твердых нравственных убеждений, общения, открытости, доброжелательности и чуткости в общении, внимания и доверия к людям, способности убеждать их и вести за собой, морального здоровья, честности, принципиальности, правдивости, простоты, скромности, волевых качеств, единства слова и дела, готовности подчинить личные интересы общественным, самоотверженности, оптимизма, сознательности, требовательности к себе, порядочности, совестливости, самокритичности, живого участия в духовной жизни общества, интеллигентности, высокой культуры дискуссии, чувства человеческого достоинства, широких духовных запросов, культурного кругозора, эрудиции, потребности в постоянном самообразовании, развитого эстетического вкуса.

Стремительный процесс обогащения и трансформации личностных, социальных, моральных, профессиональных качеств современного человека поставил перед отечественным высшим образованием проблему поиска новых неформальных подходов к формированию студента с чертами яркой индивидуальности. Дискуссионность этой проблемы и необходимость ее дальнейшей научной и дидактической разработки отражена в тематике научных конференций, круглых столов, форумов в психологии, педагогике, смежных областях гуманитарных наук.

Новые научные аспекты теории индивидуальности (интегрированная и метаиндивидуальность) легли в основу создания трех дидактических блоков формирования и развития студента с чертами единства образованности, нравственности, креативности и интеллигентности, отвечающими требованиям к выпускникам современного общества, государства и цивилизации в целом.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается сложный процесс формирования и развития индивидуальности студента с точки зрения личностных, социальных и профессиональных качеств. Основное внимание уделяется новым научно-теорети-

ческим подходам к данной проблеме, а также разработке дидактических блоков, позволяющих оптимизировать этот процесс.

Ключевые слова: индивидуальность студента, интегральная индивидуальность, метаиндивидуальность, дидактический блок.

SUMMARY

This article reveals the complex process of formation and development of a student's personality in terms of personal, social and professional qualities. The main attention is paid to new scientific and theoretical approaches to this problem, as well as to the development of didactic blocks that allow optimizing this process.

Key words: student's individuality, integral individuality, meta-individuality, didactic didactic block.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вяткин Б. А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Модек, 2007. – 296 с.

2. Вяткин Б. А. Метаиндивидуальность и ее проявления у учителей начальных классов [Электронный ресурс]. – URL: <https://hr-portal.ru/article/metaindividualnost-i-ee-proyavleniya-u-uchiteley-nachalnyh-klassov>.

3. Елацков А. Б. Отношение, связь и общность: философские категории в современном дискурсе // Философия и общество. – 2016. – № 2. – С. 64–82.

4. Журавлева О. И. Новые академические ценности как основа корпоративной культуры современного университета // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2015. – № 1 (29). – С. 82–84.

5. Коротаев А. А., Тамбовцева Т. С. Исследование индивидуального стиля педагогической деятельности // Вопросы психологии. – 2015. – № 2. – С. 62–69.

6. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.; Пермь: Книжный мир, 2013. – 306 с.

7. Мерлин В. С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2009. – 542 с.



8. О человеческом в человеке / под общей ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 384 с.

9. Порошенко О. Ю. Проблема уникальности личностного бытия // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2020. – Т. 9. – № 3А. – С. 81–87.

10. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

11. Zhuravleva O. Moral culture and spiritual potential of the teacher in modern higher education // Educational Researcher. – Issue 9 (2), (December). – Volume 47. – American Educational Research Association, 2018. – P. 949.



Т. С. Комарова, О. Г. Красношлыкова

УДК 377

МОДЕРНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В АСПЕКТЕ ЕЕ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ

Современные реформы Российской Федерации затрагивают все сферы жизнедеятельности человека, предъявляя новые требования к условиям, содержанию и результатам деятельности, в том числе и профессиональной. На сегодняшний день образование является одной из самых ригидных и статичных сфер, где скорость внешних изменений значительно вы-

ше внутренних, что в определенной степени стагнирует развитие отрасли и не дает возможности притворять реформы образования в жизнь. Эта ситуация напрямую касается и труда учителя. Утвержденный в 2013 году Профессиональный стандарт педагога [14] так и не реализован на практике, однако уже сейчас профессиональная деятельность педагога требует трансформации, освоения новых знаний, умений и навыков, соответствия современным требованиям, которые ставит перед ним потребитель образовательных услуг, современная ситуация и, прежде всего, государство.

Основные содержательные ориентиры развития профессиональной деятельности педагога заданы в распорядительных документах федерального уровня. Послание Президента Российской Федерации Федеральному собранию отмечает необходимость инновационных решений в реализации индивидуальных технологий обучения, академической мобильности и формирования единого образовательного пространства [15]. Указ Президента Российской Федерации определяет два направления развития образования – повышение конкурентоспособности отечественного образования и воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности [11]. Поручение президента Российской Федерации задает четкие сроки реализации индивидуальных траекторий обучения, в том числе посредством цифровых образовательных платформ [16]. Распоряжение Правительства Российской Федерации утверждает основные принципы национальной системы профессионального роста педагогических работников и определяет необходимость развития инфраструктуры и внедрения инноваций для персонализированного профессионального развития педагогов, создания сквозной системы научно-методического сопровождения и стимулирования их профессионального роста [12]. Министр просвещения С. С. Кравцов констатирует адресное научно-методическое сопровождение педагога как стратегический приоритет развития методической службы [10].

В контексте создания единого научно-методического пространства ресурс модернизации



ции методической работы образовательной организации как низового звена, непосредственно реализующего федеральные и региональные реформы образования, становится особенно актуален. С одной стороны, он позволяет администрации школы гибко реагировать на образовательные реформы государства на местах, задавая тон и содержание изменений профессиональной деятельности педагога непосредственно в образовательных организациях, актуализируя внутренние профессиональные ресурсы самой образовательной организации. С другой стороны, модернизация методической работы в образовательной организации позволяет педагогам выявлять и восполнять дефицитные профессиональные знания, умения и навыки на своем рабочем месте, без отрыва от образовательной деятельности, сокращая затраты на временные и человеческие ресурсы посредством выстраивания горизонтального обучения педагогов и продвижения современных форм методической работы.

Вопросы обновления методов и форм профессионального развития педагога, обеспечения непрерывности и персонализации, совершенствования методического сопровождения рассматривались как зарубежными учеными, акцентирующими внимание на развитии профессиональной инфраструктуры педагога, его взаимодействии с педагогическим сообществом и интеграции формального и неформального образования педагога (Р. Болам, Л. Дарлин-Хаммонд, Р. Дуфор, П. Фордхэм, Х. Цой, С. Чу), так и отечественными исследователями, подчеркивающими значение целостности методической службы, эффективного взаимодействия ее структурных компонентов и разнообразия форм и методов повышения профессионального мастерства педагога (А. А. Аккуратная, К. С. Буров, Ю. К. Бабанский, А. В. Зарубин, О. В. Ковальчук, А. М. Моисеев, О. Г. Красношлыкова, В. Н. Нарыкова).

Управленческий аспект решения актуальных методических вопросов на уровне образовательной организации и выстраивания интегрированной уровневой вертикали содержания, форм и методов работы выделяет в своих

исследованиях К. С. Буров, отмечая важность и необходимость научно-исследовательского и инновационного направлений в развитии педагогов [1]. По мнению В. Н. Нарыковой, изменения в организации методической работы в образовательной организации должны строиться в первую очередь на преодолении внутреннего сопротивления педагога к новым требованиям и содержанию профессиональной деятельности, стимулирование и реализацию его собственного профессионального потенциала. [8] О. В. Ковальчук отмечает, что основополагающими изменениями в трансформации методической работы в школе должны стать новые управленческие механизмы, содержание направлений методической работы, поиск актуальных форматов совместной деятельности педагогов, моделирование школьной методической службы на основе совместной деятельности педагогов и управленческой поддержки профессионального мастерства педагога [5]. О. Г. Красношлыкова отмечает значимость системы взаимодействия разноуровневых структур, обеспечивающих вариативность содержания и форм профессионального развития педагога в реализации индивидуальных образовательных маршрутов, разработанных на основе профессиональных затруднений и дефицитов, а также потребностей самих педагогов [6]. Данная позиция стала отправной для нашего исследования.

Мы отмечаем, что, несмотря на широкий спектр подходов к преобразованиям и вариантам модификации методической работы в образовательной организации, по-прежнему актуальными остаются проблемы целостности системы методического сопровождения педагога, выстраивания ее преемственной вертикали от регионального уровня до институционального, но самое главное – адресности методов и форм повышения профессионального мастерства, нацеленных на повышение осознанности и мотивации самого педагога в необходимых трансформациях его профессиональной деятельности.

Цель данного исследования – рассмотрение путей персонализации профессионально-

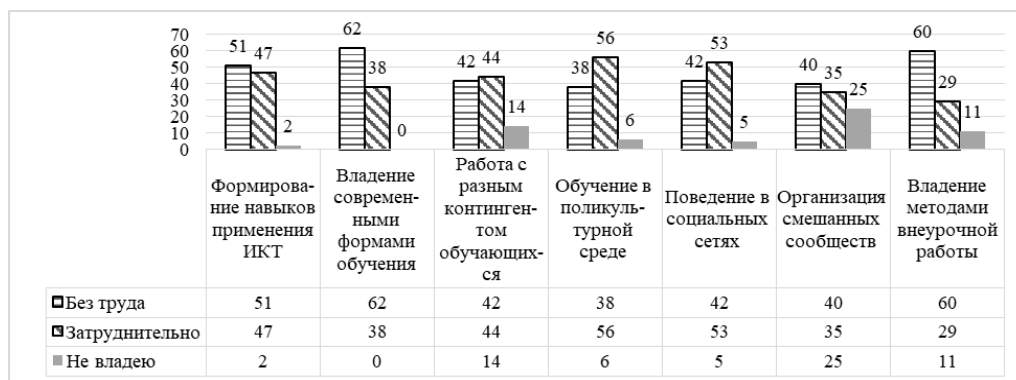


Рис. 1. Профессиональные затруднения и дефициты педагогов (стартовая диагностика)

го развития педагогов посредством интеграции ресурсов регионального, муниципального и институционального уровней.

С целью владения реальной ситуацией и исходными данными деятельности методической службы образовательной организации на начальном этапе мы провели анализ методической работы образовательной организации (МБОУ «СОШ № 72» г. Новокузнецка), где основными направлениями деятельности были выявлены информационное – с депозитарием и электронным банком данных, доступными курсами повышения квалификации, официальные страницы в социальных сетях; диагностическое – с ресурсами самодиагностики педагогов по успешным образовательным практикам и их профессиональным затруднениям; организационно-методическое – с планированием и реализацией образовательных событий для педагогов; консультационное – с проведением индивидуальных бесед по актуальным проблемам профессиональной деятельности педагогов. Также была проведена стартовая самодиагностика профессиональной деятельности педагогов посредством анонимного онлайн анкетирования по требованиям, предъявляемым профессиональным стандартом педагога в Российской Федерации [14].

Анализ деятельности методической службы и результатов самооценки педагогов позволил сделать следующие выводы. Несмотря на наличие необходимых направлений деятельности для методического сопровождения пе-

дагогов, отмечается консервативность форматов обучения и взаимодействия с педагогами, что подкрепляется низким уровнем профессиональной активности педагогов и недостаточной мотивацией к своему профессиональному развитию.

По результатам самодиагностики, педагоги отметили уверенность в реализации общепедагогических функций – обучения и воспитания, тем не менее, указали на определенные трудности прикладного характера. Проблемными зонами педагогов стали (сумма ответов «затруднительно» и «не владею»): формирование у обучающихся навыков применения информационно-коммуникационных технологий – 49 %, владение нетрадиционными формами и методами обучения – 38 %, работа с обучающимися с особыми образовательными потребностями – 58 %, обучение в поликультурной среде – 62 %, поведение в социальных сетях – 58 %, организация смешанных разновозрастных сообществ – 60 %, владение методами внеурочной работы – 40 % (рис. 1).

Однако развивающая функция профессионального стандарта педагога по результатам диагностики вышла наиболее дефицитарной. Прежде всего, затруднения педагогов вызвали те действия, которые ранее не относились к обязанностям учителя и, соответственно, требовали адресного и немедленного восполнения: применение психолого-педагогических технологий для работы с разным контингентом обучающихся, разработка индивидуальных



программ развития обучающихся с учетом личностных и возрастных особенностей, психолого-педагогическое сопровождение образовательных программ, совместная разработка со специалистами программ индивидуального развития обучающихся, владение методами психодиагностики и составление портрета личности обучающегося.

Вышеуказанные действия педагогов стали критичными для большинства из них, поэтому были намечены для группового восполнения профессиональных затруднений и дефицитов в течение года. Также по результатам диагностики у каждого педагога определился свой перечень знаний, умений и навыков, необходимых для компенсации и включения в его индивидуальный образовательный маршрут.

На втором этапе предстоял поиск эффективных ресурсов для восполнения выявленных у педагогов профессиональных затруднений и дефицитов. В первую очередь мы обратились к успешному опыту педагогов нашей образовательной организации. Мы выявили, что традиционно эффективными формами методического взаимодействия и сотрудничества стали практики горизонтального обучения, разновозрастного и разноуровневого наставничества, т. е. практико-ориентированные форматы обучения на рабочем месте без отрыва от производства. Эффективность данных форматов обучения подкрепилась актуальным для педагогов содержанием событий, их высокой адаптивностью и экономичностью. Было решено актуализировать продуктивный опыт педагогов образовательной организации посредством расширения форм наставничества и привлечения педагогов с высокими успешными достижениями обучающихся, ранее не привлекаемых к проведению образовательных событий для педагогов. Однако для решения всего спектра выявленных затруднений и дефицитов педагогов методических ресурсов образовательной организации было недостаточно, определенная тематика требовала привлечения узких специалистов – логопедов, психологов, дефектологов и других. В связи с этим мы обратились к методическим событиям и инструментам на уровне региона, а потом и муниципалитета.

В рамках функционирования многоуровневой методической службы (Кемеровская область – Кузбасс) [13], мы выявили следующие ресурсы непрерывного профессионального развития педагога:

– система обучения в рамках дополнительного профессионального образования педагога – повышение квалификации, профессиональная переподготовка, переподготовка научно-педагогических кадров и кадров высшей квалификации;

– цифровая экосистема дополнительного профессионального образования – сайт дистанционного обучения КРИПКиПРО с накопительной и кредитно-модульной системами повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных организаций, образовательные события в онлайн режиме (вебинары, марафоны, круглые столы);

– научно-методическое сопровождение работы региональных инновационных площадок по семнадцати актуальным направлениям образовательной деятельности;

– система региональных стажировочных площадок для педагогов как ресурс эффективного восполнения их дефицитарных практических умений и навыков по шести направлениям образовательной деятельности;

– цикл методических мероприятий в разных формах непрерывного профессионального образования педагогов – фестиваль «Дни науки», практические семинары, баркемпы, форсайт-сессии, форумы, брифинг-сессии, митапы, ярмарки инноваций, воркшоп-сессии и другие;

– система наставничества как ресурс рационального использования кадрового потенциала области – региональный клуб менторов, объединение работников образования со статусом тьютора;

– сеть профессиональных сообществ – ассоциации учителей, клубы молодых специалистов, менторов, участников конкурса Учитель года; региональные профессиональные методические объединения педагогов по всем учебным предметам, руководителей общеобразовательных организаций;



– конкурсное движение как условие повышения профессионального мастерства педагога – организационное и научно-методическое сопровождение конкурсов для педагогических и руководящих работников, образовательных организаций области;

– экспертная деятельность по проведению процедур аттестации и сертификации педагогических и руководящих работников региона, конкурсных работ педагогов;

– дистанционное сопровождение профессионального развития педагогов по всем направлениям деятельности осуществляется на официальном сайте КРИПКиПРО и на страницах в социальных сетях Телеграм, Вконтакте, Одноклассники.

Как можно наблюдать, региональные ресурсы создают определенную инфраструктуру непрерывного профессионального развития педагогов, задают механизмы управления и обеспечивают взаимодействие структурных элементов системы научно-методического сопровождения педагогов области и их преломления на актуальные вопросы образовательной политики города.

Следующим шагом стало изучение методических ресурсов города (г. Новокузнецк). На муниципальном уровне вертикаль преемственности прослеживается в направлениях обучения по образовательным программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки в очном и дистанционном режимах; научно-методического сопровождения работы муниципальных инновационных площадок по четырем направлениям образовательной деятельности; работы муниципальных профессиональных методических объединениях педагогов по предметам учебного плана; организации и обеспечения методического сопровождения муниципальных конкурсов; деятельности клуба молодых специалистов посредством реального и онлайн взаимодействия.

Анализ ресурсов научно-методического пространства региона и муниципалитета показал, что содержательную вертикаль методического сопровождения составляют новые требования современного образования, заявлен-

ные в нормативных документах федерального уровня и профессионального стандарта педагога: обеспечение образовательной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся с разными образовательными потребностями, формирование функциональной грамотности обучающихся, сохранение поликультурной образовательной среды образовательного сообщества и иные, которые проходят сквозными направлениями методической работы и содержательно раскрываются точно, по запросу муниципалитета, образовательной организации и педагога.

Организационную вертикаль составляет преемственность средств взаимодействия и коммуникации организаций на всех уровнях региона – цифровые платформы дополнительного профессионального образования, конкурсное движение, очные и дистанционные образовательные события, сетевое сотрудничество организаций и другие.

Мы пришли к заключению, что обязательными условиями единства системы научно-методического сопровождения педагогов становится *интеграция* имеющихся ресурсов всех уровней, что впоследствии обеспечивает *компенсаторность* всей системы в целом и позволяет восполнить дефицитарность средств одного уровня компенсацией таковых на другом уровне. Так, например, за неимением специалиста в направлении добровольчества или написания заявки на грант ни в образовательной организации, ни в муниципалитете, обращение к региональным ресурсам даст поиск путей с большим спектром возможностей в решении вышеуказанной проблемы.

Таким образом, мы определили, что роль методической службы на уровне образовательной организации состоит в координации и продуктивном использовании всех доступных ресурсов системы научно-методического сопровождения региона, муниципалитета и образовательной организации.

С такими выводами мы подошли к третьему этапу, где обратились непосредственно к персонализированным формам профессиональ-



ного развития педагога, ресурсов и образовательным событиям, доступным в экосистеме дополнительного профессионального образования региона и города, рассмотрели возможность разработки индивидуального образовательного маршрута педагога, максимально используя доступные ресурсы, адресно и эргономично.

Мы изучили современные подходы реализации персонализации профессионального развития педагога у нас в стране (А. Г. Асмолов, А. С. Гаязов, Э. Э. Сыманюк, В. В. Грачев, Э. Ф. Зеер) и за рубежом (Б. Брей, А. Бартоломе, Б. Харольд, А. Морин, Т. Оатс). Продуктивным и перспективным на сегодняшний день является событийный подход к профессиональному развитию педагога. Несмотря на разницу в наименованиях данного подхода (И. И. Ушатикова – событийный подход, М. Г. Ермолаева – событийно-смысловой подход, Е. Б. Куркин – событийное образование, М. Ю. Чередилина – событийность), все исследователи отмечают основными характеристиками подхода содержательную интенсивность, эмоциональный окрас и личную значимость для педагога. [3; 7; 17; 18] Для нашего исследования ценность подхода подчеркивалась осмыслением и актуализацией творческого потенциала самого педагога.

Анализ методических ресурсов региона и города показал преобладание организационных форм формального и неформального образования педагогов. В то же время мы считаем, что неформальное образование педагога несет в себе не только собственный опыт и житейскую мудрость, но и глубокий развивающий потенциал – личностный смысл обучения, осознанность и мотивацию самого педагога. Так, в основу индивидуального образовательного маршрута педагогов по выявленным профессиональным затруднениям и дефицитам легла интеграция формального, неформального и неформального образования педагогов [2; 4; 9], что позволило подойти к разработке целостно, по принципу комплементарности трех видов образовательной деятельности педагога.

Так, имея в распоряжении научно-методические ресурсы региона и муниципалитета,

актуализировав определенные методические возможности на уровне образовательной организации, мы систематизировали результаты исследования и получили матрицу организационных форм профессионального развития педагога, некий конструктор для разработки индивидуального образовательного маршрута педагога (табл.1).

В содержательном контексте матрицы организационных форм профессионального развития педагогов формальное образование обеспечивает целенаправленное обучение по образовательным программам в организациях дополнительного профессионального образования или профессиональное развитие в рамках формальных событий с возможной выдачей документа установленного образца. Неформальное образование нацелено на восполнение профессиональных потребностей педагогов и характеризуется осознанным участием педагога в запланированных обучающих и практико-ориентированных мероприятиях. Информальное образование нецеленаправленное, происходит в повседневной жизни педагога, опосредованно через трудовую, социальную, культурную деятельность педагога и его окружение, отличается приростом личностных результатов педагога.

Наличие организационных форм формального, неформального и информального образования педагогов в системе научно-методического сопровождения педагогов на четвертом этапе позволило нам разработать гибкую систему восполнения профессиональных затруднений и дефицитов педагогов адресно, максимально персонализировав содержание, период, продолжительность и формы профессионального развития педагога в процессе разработки его индивидуального образовательного маршрута.

В первую очередь мы сформировали событийную канву индивидуального образовательного маршрута педагога по выявленным коллективным и групповым дефицитам, то есть тех профессиональных трудностей, которые испытывает большинство педагогов образовательной организации или профессио-



Таблица 1

Матрица организационных форм профессионального развития педагога

Уровень	Формальное	Неформальное	Информальное
Региональный	<ul style="list-style-type: none"> – обучение в аспирантуре; – курс переподготовки; – программа повышения квалификации; – инновационная площадка; – аттестация; – сертификация; – педагогический совет 	<ul style="list-style-type: none"> – стажировка; – экспертиза; – наставничество; – менторство; – семинар; – НПК; – День науки; – тренинг; – вебинар; – форум; – форсайт-сессия; – фестиваль; – митап и др. 	<ul style="list-style-type: none"> – выездной интенсив; – интернет форум; – участие в конкурсе; – участие в сетевом сообществе; – самодиагностика
Муниципальный	<ul style="list-style-type: none"> – курс переподготовки; – программа повышения квалификации; – инновационная площадка; – педагогический совет; – работа методического объединения 	<ul style="list-style-type: none"> – День науки; – круглый стол; – мастер-класс; – медиация; – рабочая группа 	<ul style="list-style-type: none"> – участие в конкурсе; – участие в сетевом сообществе; – выставка ИПК
Институциональный	<ul style="list-style-type: none"> – педагогический совет; – единый методический день; – работа методического объединения; – ротация; – секондмент; – делегирование 	<ul style="list-style-type: none"> – предметные декады; – наставничество; – тьюторство; – супервизия; – коучинг; – шедуинг; – мастерская; – тренинг; – консультирование; – взаимопосещение; – открытые уроки; – честный четверг 	<ul style="list-style-type: none"> – самообразование; – самодиагностика; – самоанализ; – самооценка; – цифровое портфолио; – участие в конкурсе; – участие в сетевом сообществе; – посещение учреждений культуры; – репортажи СМИ

нального объединения – психолого-педагогические особенности развития обучающихся, диагностика и выявление девиаций. Здесь активно использовали возможности курсов повышения квалификации по «западающим» темам, реализуемые удаленно или с выездом в место нахождения организации, часть которых были реализованы на средства грантов из федерального бюджета, что позволило значительно минимизировать финансовые затраты.

Вместе с тем в рамках реализации практик горизонтального обучения мы апробировали такую форму методического погружения, как стажировка, и стали региональной стажировочной

площадкой для педагогов области по трем направлениям деятельности, что для коллектива стало особой формой сотрудничества с педагогами региона, укрепления профессионального статуса и ресурсом повышения профессионального мастерства школьной команды. Расширение арсенала форматов наставничества на уровне образовательной организации, с одной стороны, помогло адаптироваться молодым специалистам и войти в профессию, с другой стороны, позволило педагогам со стажем почувствовать свою востребованность и ценность. Наряду с традиционными формами наставничества были апробированы, и доказали



свою эффективность, такие формы, как тьюторство, шедуинг и ротация, максимально продуктивным применением ресурсов внутри образовательной организации. В фокусе нашего внимания были все региональные и муниципальные события профессионального развития педагога – Дни науки, научно-практические конференции, практико-ориентированные мероприятия, где педагоги не просто принимали участие в качестве слушателей, но спикеров и организаторов таковых. Включение этих событий в индивидуальный образовательный маршрут педагога сыграло важную роль в преодолении внутреннего сопротивления педагогов по трансформации своей деятельности и реализации их творческого потенциала.

Информальное образование педагогического коллектива было реализовано формами туристической поездки в Горный Алтай и (теперь уже регулярным) участием в командной интеллектуально-развлекательной игре, что кроме образовательных преимуществ несет в себе укрепление корпоративного духа и сплочение коллектива. Самообразование педагогов было посвящено серьезно овладению современными цифровыми ресурсами и образовательными платформами: массовые открытые онлайн курсы, сетевые профессиональные сообщества, сервисы автоматизации, контроля и обратной связи и другие ресурсы. Позже педагоги обучали полученным умениям и навыкам своих коллег на мастерских и практикумах в рамках проведения единого методического дня в образовательной организации.

Разработанные индивидуальные образовательные маршруты педагогов включали канву событий разных уровней системы научно-методического сопровождения – региона, муниципалитета и образовательной организации и были полностью реализованы в течение учебного года, что позволило восполнить профессиональные затруднения и дефициты педагогов, совершенствовать их профессиональные умения и навыки, а также актуализировать профессиональные ресурсы самой образовательной организации.

По итогам реализации индивидуальных образовательных маршрутов педагогов на пя-

том этапе проведена заключительная самодиагностика профессиональной деятельности педагогов по аутентичным материалам стартового онлайн анкетирования. Анализ результатов показал, что адресная и целенаправленная работа по компенсации профессиональных затруднений и дефицитов педагогов по функциям обучения и воспитания, отмеченных при стартовой самодиагностике, значительно снизила долю таких педагогов на заключительном этапе. Снижение уровня затруднений показали все заявленные в диагностике трудовые действия педагога, где средний показатель снижения составил 23 % (рис. 2). На наш взгляд, практические и индивидуальные формы методической работы показали наибольший эффект – очевиден прирост практических навыков педагогов и возможность их скорейшего применения в профессиональной деятельности.

Как показывает статистика, трудности педагогов в работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями и обучение в поликультурной среде большого снижения показателя не отражают, соответственно, они остаются актуальными для восполнения в следующем учебном году. Однако данное положение мы объясняем отсутствием такого рода контингента обучающихся в образовательной организации, что, в свою очередь, не позволяет педагогу, владеющему теоретическими знаниями, применить их на практике в образовательной деятельности.

Фрагментарно остановимся на наиболее дефицитарной функции педагогов по результатам стартового анкетирования – развитию. Несмотря на курсы повышения квалификации и практические занятия с психологом, по-прежнему вызывают сложности педагогов трудовые действия по совместной разработке со специалистами программ индивидуального развития обучающихся и понимание документации специалистов, то есть трудовые действия, которые одновременно компилируют знания узкого специалиста по вопросам развития или отклонений в развитии обучающихся и практический аспект деятельности педагога. Обозначенные профессиональные дефициты так-



Рис. 2. Динамика показателей профессиональных затруднений и дефицитов педагогов

же намечены для включения в индивидуальный образовательный маршрут и восполнения педагогами в дальнейшем, теперь уже посредством разных форм наставничества.

Подводя итоги исследования, мы делаем вывод, что индивидуальные образовательные маршруты педагогов реализованы и наблюдается определенный продуктивный результат – снижение уровня профессиональных дефицитов педагогов и приобретение ими новых знаний умений и навыков, что в целом подтверждает жизнеспособность нашего подхода: качественное выстраивание индивидуального образовательного маршрута посредством методических ресурсов регионального, муниципального и институционального уровней.

В целом в рамках исследования рассмотрен ряд актуальных вопросов персонализации профессионального развития педагогов и получен положительный практический опыт; рассмотрены возможности интеграции формального, неформального и информального образования педагогов; апробированы актуальные формы профессионального развития педагога в рамках реализации индивидуального образовательного маршрута ресурсами единого научно-методического пространства региона.

Модернизация методической работы на уровне образовательной организации процесс поступенчатый и многогранный, включающий, обновление содержания, форм и методов работы и, как итог, создание профессионально насыщенной развивающей среды педагога, призванной реализовать его творческий потенциал,

компенсировать профессиональные потребности и дефициты. Все это становится реальным и результативным при достаточно четкой организации и координации в процессе выстраивания индивидуального образовательного маршрута педагога доступными инструментами и ресурсами единого научно-методического пространства организации, города и региона, а соответственно, позволяет нивелировать профессиональные затруднения и восполнить дефициты, и как следствие, вывести профессиональную деятельность педагога на соответствующий нормативным документам уровень.

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается методическая работа образовательной организации по актуализации творческого потенциала педагога, компенсации его профессиональных потребностей и дефицитов посредством интеграции региональных, муниципальных и институциональных ресурсов (на примере Кемеровской области – Кузбасса). В статье представлена матрица организационных форм профессионального развития педагога, компилирующая формальное, неформальное и информальное образование педагога, что значительно повышает адресность образовательных событий и осознанность педагога в своем профессиональном развитии.

Ключевые слова: единая система научно-методического сопровождения педагога; образовательная событийность; профессиональное развитие педагога; индивидуальный образовательный маршрут педагога; персона-



лизация образования педагога; формальное, неформальное, информальное образование педагога.

SUMMARY

The article discusses the methodological work of an educational organization in the field of actualization of teacher's creative potential, compensation of professional needs and deficits through the regional, municipal and institutional resources integration (on the example of the Kemerovo region – Kuzbass). The article presents a matrix of teacher's professional development organizational forms in compilation of teacher's formal, non-formal and informal education, that significantly increases the teacher's targeting in educational events and awareness in his professional development.

Key words: Unified system of teacher's scientific and methodological support, educational eventfulness, teacher's professional development, teacher's individual educational route, personalization of a teacher's education, teacher's formal/ non-formal/ informal education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буров К. С. Методическая работа в образовательном учреждении // Человек. Спорт. Медицина. – 2007. – № 6 (78). – С. 37–42.
2. Гаврилова И. В., Запруднова Л. А. Формальная, неформальная и информальная модели образования // Молодой ученый. – 2016. – № 10 (114). – С. 1197–1200.
3. Ермолаева М. Г. Потенциал событийно-смыслового подхода к постдипломному педагогическому образованию // Science Time. – 2015. – № 12 (24). – С. 234–245.
4. Желязкова-Тя Т. К. Модели дифференциации формального, неформального и информального образования // Педагогика и психология образования. – 2018. – № 4. – С. 20–36.
5. Ковальчук О. В, Кошкина В. С. Методическая работа в школе: новый формат // ЧиО. – 2020. – № 3 (64). – С. 16–21.
6. Красношлыкова О. Г. Методология и методика развития профессионализма педагогов (Непрерывное профессиональное развитие педагогов: методологические подходы

к построению индивидуального образовательного маршрута и разработке научно-методического сопровождения этого процесса): монография. – Кемерово: Издательство КРИПКИПРО, 2021. – 389 с.

7. Куркин Е. Б. Событийное образование – технология будущего // Образовательная политика. – 2016. – № 1 (71). – С. 24–33.

8. Нарыкова Г. В. Обновление деятельности методической службы в современных социально-экономических условиях // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-3. – С. 188–191.

9. Нефедова Г. М. Специфика интеграции формального, неформального и информального образования // Ped. Rev. – 2017. – № 3 (17). – С. 127–133.

10. О грантах Президента Российской Федерации, предоставляемых на развитие гражданского общества: указ Президента Российской Федерации от 30.01.2019 № 30 [Электронный ресурс]. – URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/43944>.

11. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 [Электронный ресурс]. – URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/43027>.

12. Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста: распоряжение Правительства РФ от 31.12.2019 № 3273-р [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_342668/.

13. Об утверждении положения о структуре и составе региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров Кемеровской области – Кузбасса: приказ Министерства образования Кузбасса от 06.05.2022 № 1145 [Электронный ресурс]. – URL: <https://ipk.kuz-edu.ru/files/podrazdeleniya/cnppmp/prikaz%2006.05.2022%20%201145.pdf>.

14. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятель-



ность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>.

15. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию от 01.03.18 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/56957>.

16. Стратегический приоритет развития методической службы – адресное сопровождение учителя: новостная лента Минпросвещения России [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/press/5079/strategicheskii-prioritet-razvitiya-metodicheskoy-sluzhby-adresnoe-soprovozhdenie-uchitelya/>.

17. Ушатикова И. И. Реализация событийного подхода в управлении формированием профессиональной позиции будущих учителей // МНКО. – 2019. – № 1 (74). – С. 334–335.

18. Чередилина М. Ю. Событийность как категория в теории образования // Вестник Волгоградского института бизнеса. Бизнес. Образование. Право. – 2013. – № 1 (22). – С. 127–130.



L. A. Svarkovskaya, O. Y. Shervinskaya, V. G. Bazaliy

УДК 373.2

DEVELOPMENT OF A CHILD OF PRESCHOOL AGE IN GAME ACTIVITIES THROUGH OUTDOOR GAMES OF THE FOLKS OF CRIMEA

The foundation for the health and all-round development of a child's personality is laid at preschool age. The Federal State Educational Standard for Preschool Education (FSES PE) sets a number of important tasks: creating conditions for experiencing full-fledged preschool childhood and asserting its inherent value; developing the child in game activities, as the leading ones at this age; ensuring high-quality educational work, based on the integration of the cognitive, moral, social, and physical development of the child [19]. FSES PE notes the importance of developing physical qualities, accumulating motor experience, forming the need for motor activity in a child of preschool age. Among the tasks of socio-communicative and cognitive development is formation of ideas about the home city and Motherland, socio-cultural values of the native people, domestic traditions and holidays, diversity of countries and peoples of the world. In this regard, the teachers of preschool educational organizations need to find such means and conditions for organizing pedagogical work that would contribute to a comprehensive solution to these problems.

The leading activity and the main means of developing and shaping the abilities of a preschooler is the game. The results of studies of modern preschool game features (Ye. O. Smirnova, O. V. Gudareva [15, p. 158] etc.) showed that often the game in preschool education acts as a teaching medium. In this capacity, it is actually a response to a parent's request to prepare the child for school and, therefore, is replaced by game techniques and teaching methods, which is



also reflected in the terminology: game form, game tools, game activities, game technologies. The subject-spatial environment of the group supports the possibility of independent organization of role-playing games, but folk physical games with rules can only be observed in some festive thematic leisure activities. According to many researchers (A. Ya. Volchinskiy [4, p. 56], V. V. Zenkovskiy [7, p. 35], E. Ya. Stepanenkova [17, p. 210], etc.), folk physical games with rules are a unique, culturally designed «social simulator», directly affecting not only the enrichment of the child's motor experience, but also the development of valuable personality traits, love and respect for the native land, assimilation of knowledge about the historical and cultural heritage of their region. Special studies devoted to folk physical games of the Crimean people in the aspect of work with children of preschool age have not been conducted.

Aim of the article is to show the developing potential and consider the types of physical games of the Crimean people, peculiarities of children's acquaintance with them during physical education classes in a preschool organization.

The nature and psychological and pedagogical features of the game in different eras were studied by teachers, psychologists, philosophers, and culturologists. In the childhood subculture, the game occupies a very important place, being one of the ways of comprehensive development, education and health improvement. The issues of using folk physical games in the preschool children education were studied by many scientists (M. Astashina [1, p. 21–22], A. Ya. Volchinskiy [4, p. 35], N. I. Dvorkina [5, p. 158–159], Yu. V. Dolbilova [6, p. 56–57], V. V. Ivanova [8, p. 104–105], R. Ivanchikova [9, p. 16], A. V. Keneman [10, p. 135], M. A. Klyucheva [11, p. 179], V. A. Kudryavtsev [12, p. 12–13], L. A. Lyamina [14, p. 23], E. Ya. Stepanenkova [17, p. 211] and others). Their works emphasize that the folk physical game is not only a full-fledged means of physical education of a child, but also a means of solving problems related to forming national identity, enriching knowledge about the native land and folk traditions.

The content of folk games contains invaluable educational material that contributes to broadening one's horizons, clarifying knowledge and ideas about cultural heritage of the people. Folk physical games are an integral part of the patriotic, moral, and physical education of preschoolers. The joy of movement that physical games bring to children is combined with moral and spiritual enrichment, contributing not only to the development of children's motor activity, but also forming an interested, respectful attitude towards people of their own culture and people of other cultures.

Crimea and Sevastopol are multinational regions, where several dozen nationalities live: Russians, Ukrainians, Belarusians, Crimean Tatars, Armenians, Greeks, Karaites, Bulgarians, etc. Each nation has its own traditions, history and culture, national characteristics and heritage. The task of the teacher is to help children understand that people of different nationalities are united by love for the Crimea, interest in its multinational culture and art, friendship, and mutual respect. The content of folk physical games enables one to enrich children's ideas about the people around them, showing the features of their cultures, which are reflected in the plot, characters of the game, and the folklore material that accompanies it. Through movement in the physical games of the Crimean people, the culture and life of the people, traditions and features of work are displayed.

The folk physical game develops a number of value-significant qualities: attention, memory, ingenuity, speed of reaction, endurance, musicality, and plasticity. In the folk physical game, children get the opportunity to publicly experience personal victories and defeats, to develop the ability to communicate in a team and to regulate their relationships in accordance with the circumstances, which is of great importance for the formation of a child's personality. Multiple repetition of the game enables children to play the role of a loser and a winner, which trains their ability to experience failure. Such experience is traditionally of great importance in the personal development of the child. Public experience of victories and defeats, formation of stamina, enduren-



ce, and justice in the folk physical game is the direct opposite of the modern computer game, where a computer is the only witness of the results of the game. There is no shame or joy in front of the computer, there is no need to work in a team, to show restraint when experiencing failures.

In each game, the child gets used to the role and identifies himself with a certain character according to it. The opportunity to get used to the role enables one to have «adult» experiences, while remaining a child. In the educational aspect, it is important what the role model will be. Positive characters in folk physical games, game rules and texts are masculine and feminine images. It may seem that these are archaic images, but these are images of folk tales, lullabies, pestles, nursery rhymes, and jokes that introduce the child into the family and everyday culture of their people. In the age of technological progress, children's play culture has not created such texts. V. V. Zenkovskiy [7, p. 48] pointed out that the game is similar to a 'mental womb', where all our creative movements (aesthetic, ethical, and even religious) develop, therefore, the game is connected with the foundations of spiritual life. A. Ya. Volchinskiy [4, p. 120] noted that through folk games it is possible to form a part of a child's worldview, sow seeds of kindness, truth, beauty, feelings of love, mercy, affection and other qualities of universal morality in his trusting heart.

According to Ye. A. Timofeyeva [18, p. 43] and others, advantages of folk physical games over other means of upbringing and educational work are emotional richness, which is attractive to children, making it possible to mobilize the available strength and knowledge, bringing joy and pleasure from the actions performed.

Analysis of the scientific and methodological literature (Ye. A. Timofeyeva [18, p. 44], A. Ya. Volchinskiy [4, p. 121] and others) showed that there are several approaches to the classification of physical games (according to age, degree of mobility, types of movement, developed physical qualities, presence of plot content). In the context of this study, the works by

M. F. Litvinova [13, p.12] and V. V. Ivanova [8, p. 10], which propose a classification of folk physical games depending on the game task and folklore content: the games that reflect relationships of men with nature (Bear, Cuckoo, Wolf Hunting); the games that reflect life and culture of the people, daily activities of the ancestors (Hunting, Cabbage); the games measuring strength and dexterity (Jump over the sled, Sledding, etc.).

In the system of working with preschoolers in kindergarten, folk physical games can be used in various activities of a teacher with children: in physical education classes, when playing outdoors, during festivals, physical activity breaks and morning exercises. Folk physical games can be held both outdoors and indoors, used at different times of the year, during leisure activities, gatherings, folk holidays (Pancake week, Yule-songs, etc.).

Particular attention in the methodology of organizing folk physical games is given to learning a new game. This work, according to Yu. V. Dolbilova [6, p. 43], etc., should be carefully planned. Some preliminary work with children is important to create interest in the game and to better understand it. This work includes: looking at illustrations depicting plots related to the game; viewing reproductions of paintings depicting folk heroes, folk games and amusements; acquainting preschoolers with folk crafts, traditions, life, work, rest; reading short stories about the history of folk physical games; viewing video content on the topic; listening to folk songs, nursery rhymes, fairy tales; conducting classes to familiarize preschoolers with their hometown, region, country; learning folk rhymes, songs, calls that are used during games; recommending parents to visit historical places of their native city together with their children, learning counting rhymes, talking with parents, grandparents about their children's games and amusements.

When introducing preschoolers to the physical games of different peoples inhabiting the Crimea, it is important to show that many folk games have a lot in common, since we all live on the same land, in the same region, and we have common traditions. Thus, Russian, Ukrainian, Be-



Belarusian games reflect the tradition to go out together into the streets and dance, sing songs, play a game of catch, tags, compete for dexterity in the games of *lapta* and *gorodki*. These games have survived to this day. For example, an old game a blind man's buff was widespread throughout Russia and Ukraine and had different names (Blind frying pan, *Zhmachki*, Night blindness, Crooked rooster, Blind man's buff, *Panas*, Tumbling sack). The content of all these games is identical - the participants talk to the game leader in a chorus, make him spin several times, and then he begins to look for them with his eyes closed.

There are quite a lot of Russian, Ukrainian, Tatar, Armenian, Azerbaijani, German folk games related to the ability to accurately throw an object at a target, knock down a structure, catch a ball or hit a target with it. The names of these games were also different in the Crimea (the Cossacks, Quickly take and quickly put, Gentleman, Whose line will win, Running on tin cans, Grey wolf, etc.), but their common feature was the desire to win.

Physical games of many people reflect agricultural and domestic work (Belarusian – Radish, Planting potatoes, Pear; Ukrainian – Mowers in the field, Blacksmith; Greek – Nuts – *karidyia*; Crimean Tatar – Hello master, Three stones; German – Plants grow, Fisherman, is the water deep.

To educate preschoolers of a tolerant attitude towards different people, it will be useful to compare physical games, discuss the reasons for the differences caused by the natural conditions of the ethnic group, peculiarities of its material and spiritual culture.

The games of the Crimean Tatars also have their own centuries-old history. Many Crimean Tatar games are of a competitive nature (V. I. Filonenko [20, p. 243–244]), their motor basis is throwing, pushing a stone, climbing and carrying a load (Sell the pot, Pebbles, etc.), the task in these games is to develop the ability to manage one's behavior, honesty and discipline. According to M. A. Khairuddinov [21, p. 61], not a single event of social significance took place among the Crimean Tatars without games and sports competitions. Each person, according to

the traditional Crimean Tatar ideas, must have physical strength, be ready to compete in a tournament. Physical games were used by the people not only for entertainment, but also for a specific purpose: to identify the strongest, most dexterous, courageous, and enduring.

The studies of A. Ya. Volchinskiy [4, p. 35], O. P. Bauer [2, p. 46] note that Ukrainian folk games contain a large amount of humor, jokes, competitive enthusiasm (Wolf and goats, Color, Jingle, Crooked duck, etc.). They are filled with simple, precise and imaginative movements, which are often accompanied by unexpected funny moments, draws, nursery rhymes (Beaver, Oak, Day and night, Brood hen). Ukrainian folk physical games retain their artistic charm, aesthetic value and contain the most valuable gaming folklore.

According to V. V. Ivanova [8, p. 105], in Belarusian folk games, traditional projectiles are throwing sticks (bats), sticks for beating objects in the form of a spatula, a leather or rag ball (*apuka*), clubs, chocks, processed animal bones (*babki*), wooden circles – saw cuts, metal pegs (*trenziki*), and wooden balls. The main content of the Belarusian folk game is the presence of elements of folklore, folk theater, labor and military art. Unlike other people, the games of Belarusians often contain agricultural and hunting plots (Millet, Radish, *Khort*, Wolf, *Krumkach*, etc.). Many games are associated with religious and everyday rituals (*Zyazyulya*, *Yashchur*, Pancake, Tour). There are games related to the performances of buffoons and puppeteers (Bear, Running on stilts).

Physical games of the Crimean people captured in their content the boundless wealth of educational potential of folk pedagogy, thanks to which they invariably remain the property of various generations. Behind historically determined features of the language in games there is a variety of social positions, human relations, ethical norms and assessments. The need for their acquisition is not diminishing today, on the contrary, it is only increasing.

Conclusion. Thus, physical games of the Crimean people have a huge developmental potential and contribute to the development of an acti-



ve creative personality of a child, which combines spiritual wealth, a moral component and physical perfection. There are a number of approaches to the classification of folk physical games (according to age, degree of mobility, types of movement, types of game tasks, plot and folklore content).

When working with preschoolers, folk physical games can be used in various activities of a teacher with children: in physical education classes, when playing outdoors, during festivals, physical activity breaks and morning exercises. At the stage of acquaintance with a folk physical game, preliminary work with children is important, as it helps them to understand that people of different nationalities are united by love for the Crimea, interest in its multinational culture, art, friendship, and mutual respect.

SUMMARY

The article presents the results of theoretical analysis of the development of children of preschool age through folk games. It shows the educational value of folk physical games in solving problems of physical, moral, patriotic education, development of personal qualities, forming knowledge about the Crimea and the traditions of different nationalities inhabiting the peninsula. The classification of folk physical games for use in the educational work of the kindergarten is given. The content of the work of the teacher with the children of the senior preschool age at the preliminary stage of acquaintance with the folk games of the people of the Crimea is described.

Key words: game activities, folk physical games, children of preschool age, games of the people of the Crimea, classification of physical games, stage of familiarity with the game.

АННОТАЦИЯ

В статье изложены результаты теоретического анализа проблемы развития ребенка дошкольного возраста посредством народных подвижных игр. Показано воспитательное значение народных подвижных игр в решении задач физического, нравственного, патриотического воспитания; развития личностных качеств; формирования знаний о Крыме и традициях разных народов, населяющих полуостров. При-

ведена классификация народных подвижных игр для использования в образовательной работе детского сада. Раскрыто содержание работы воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста на предварительном этапе знакомства с народными подвижными играми народов Крыма.

Ключевые слова: игровая деятельность; народные подвижные игры; дети дошкольного возраста; игры народов Крыма; классификация подвижных игр; этап знакомства с игрой.

LITERATURE

1. Astashina M. P. Folklore in the physical education of preschoolers // *Preschool education*. – 1997. – № 3. – Pp. 21–28
2. Bauer O. P. Physical games. Theory and methods of physical education of preschoolers: a textbook for students. – St. Petersburg: VVM, 2014. – 475 p.
3. Vilchkovskiy Ye. S. Organization of active regime for children in preschool educational institutions. – Ternopol: Traveler, 2008. – 98 p.
4. Volchinskiy A. Ya. Pedagogical conditions for the use of Ukrainian folk physical games in the physical education of children aged 5-6. – Lutsk: Volyn State University named after Lesya Ukrainka, 1998. – 169 p.
5. Dvorkina N. I. Methods of conjugated development of physical qualities and mental processes in children aged 3-6 based on outdoor games. – M.: Prosvescheniye, 2015. – 417 p.
6. Dolbilova Yu. V. Games in walking boots. *Outdoor games*. – M.: Phoenix, 2018. – 256 p.
7. Zenkovskiy V. V. Psychology of childhood. – M.: Academy, 1996. – 276 p.
8. Ivanova V. V. Importance of folk physical games for the development of preschoolers // *Pedagogy today: problems and solutions: materials of the III Intern. scientific conf. (Kazan, March 2018)*. – Kazan: Young scientist, 2018. – Pp. 103–106.
9. Ivanchikova R. Folk games with children // *Preschool education*. – 2015. – № 4. – Pp. 16–19.
10. Keneman A. V. Folk children's physical games. – M.: Prosvescheniye, 1995. – 180 p.



11. Klyucheva M. A. Folk physical children's games. Modern folklore collection. – M.: Forum, Neolit, 2014. – 400 p.

12. Kudryavtsev V. A. Folk physical game as a source of spiritual and physical growth in preschool age // Preschool education. – 1998. – № 11. – Pp. 11–16.

13. Litvinova M. F. Russian folk physical games for preschool and primary school age. Practical guide. – M.: Iris-press, 2003. – 368 p.

14. Lyamina L. A. Folk games in kindergarten. – M.: Academy, 2008. – 84 p.

15. Smirnova Ye. O. State of play activity of modern preschoolers // Psychological science and education. – 2005. – № 2. – Pp. 158–164.

16. Smirnova Ye. O. Specifics of modern preschool childhood // Psychology of education. – 2019. – № 2 (34) – Pp. 58–66.

17. Stepanenkova E. Ya. Methods of conducting physical games. – M.: Mosaic-Synthesis, 2009. – 368 p.

18. Timofeyeva Ye. A. Physical games with preschool children – M.: Prosvescheniye, 1979. – 96 p.

19. Federal State Educational Standard for Preschool Education (approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated October 17, 2013, № 1155, registered with the Ministry of Justice of Russia dated November 14, 2013, № 30384). – M.: Sfera, 2020. – 96 p.

20. Filonenko V. I. Children games of the Crimean Tatars // ITUAK. – 2019. – № 56. – Pp. 242–266

21. Khairuddinov M. A. Wisdom of ages: A reading book on Crimean Tatar ethnopedagogy. – Simferopol, 1996. – 174 p.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ





**Ю. А. Бахмутская,
Т. А. Косачева,
О. Е. Лебедева**

УДК 811.111:63:378.4

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ АГРАРНОГО ВУЗА

Разработка современного учебного пособия для бакалавров-экономистов аграрных вузов призвана помочь студентам данного уровня подготовки качественно освоить профессионально-ориентированный учебный материал. Овладеть при этом основными методами изучения предмета, а также навыками устной и письменной речи в сфере основ экономических знаний, освоить навыки самостоятельной работы, повысить эффективность учебного процесса и интерес к изучению дисциплины «Иностранный язык». Освоение учебного материала бакалаврами экономических программ подготовки Алтайского государственного аграрного университета (Алтайский ГАУ) предполагает наличие языковых знаний и речевых умений в социально-бытовой и в социально-культурной сфере коммуникации.

Обучение иностранному языку бакалавров экономических направлений подготовки предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с самостоятельной внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся.

При разработке учебного пособия авторы уделяют особое внимание содержанию практических занятий по дисциплине «Иностранный язык», а также контрольным заданиям на

формирование умений и навыков общения на английском языке в сфере экономики и управления агропромышленным комплексом (АПК), которые обозначены в рабочей программе при тематическом планировании. Рабочая программа учебной дисциплины «Иностранный язык» предлагает современную коммуникативно направленную концепцию обучения иностранным языкам в неязыковых вузах, в ее основе формирование способности и готовности осуществлять деловую коммуникацию (устную и письменную) с использованием в качестве средства общения иностранного языка [4, с. 29].

Освоение курса предусматривает проведение лабораторных занятий, организацию самостоятельной работы бакалавров экономических направлений подготовки. Примерно 10 % аудиторного времени приходится на изучение профессиональной лексики, 10 % – на изучение грамматических конструкций, используемых при переводе текстов по специальности; 40 % – на чтение оригинальных текстов на английском языке экономической направленности и выполнение послетекстовых упражнений на выработку навыков и умений владения профессиональной лексикой, что соответствует знаниям данной отрасли; 10 % – на изучение разговорной речи на основе диалогов на английском языке, 10 % – на отработку навыков письменной речи, в основном навыков реферирования оригинальной литературы на иностранном языке по научным клише; 20 % – на изучение основ перевода текстов экономической направленности в сфере АПК. Учебные пособия по иностранному языку для студентов экономических направлений подготовки в Алтайском ГАУ состоят из разделов, которые логически между собой взаимосвязаны. При этом четко излагаются цель и задачи обучения навыкам устного и письменного иноязычного общения в экономической сфере знаний в процессе освоения дисциплины иностранный язык.

Раздел «История экономики. Современная экономика» («History of Economics. Modern Economics») посвящен особенностям развития экономических основ общества, основным



представителям экономических научных школ, видам экономики. Рассматриваются профессии в сфере экономики и аграрного сектора, дается анализ экономики и сельского хозяйства Великобритании. Обсуждаются такие понятия, как макро- и микроэкономика и их составляющие: спрос и предложение, безработица и инфляция.

Следующий раздел – «Организация бизнеса. Финансовый аспект коммерческой организации» («How a Business is Organised. The Financial Aspect of Business Organisation») – знакомит с понятиями бизнеса и основными формами собственности. В этом разделе тексты для чтения расширяют знания в области бухгалтерского учета и аудита, знакомят с профессией бухгалтера.

В разделе «Маркетинг. Управление» («Marketing. Management») представлены темы, связанные с основными способами продвижения товара на рынке, а также экономические основы управления на предприятиях АПК, предпринимательства и бизнеса. Опыт практической деятельности позволяет утверждать, что важным моментом при разработке подобных пособий является изучение такой темы, как «Устройство на работу» («Applying for a Job. Job Interview»). В этом разделе содержатся образцы деловых бесед по телефону, представлены ситуации, возникающие при приеме на работу. Эти знания необходимы молодому специалисту при устройстве на работу как в своей стране, так и за рубежом, если он будет владеть начальными навыками разговорной, профессиональной речи, а также применять иностранный язык на высоком профессиональном уровне в трудовой деятельности. Как уже было отмечено в предыдущих исследованиях, «одним из возможных условий соответствия современным требованиям аграрной экономики является знание иностранного языка, которое открывает перспективные возможности для профессионального роста, самосовершенствования и всестороннего развития» [5, с. 233].

Следует отметить, что учебное пособие соответствует федеральному государственному образовательному стандарту высшего образо-

вания подготовки «Экономика» (уровень бакалавриата) и имеет практическую направленность. Материал пособия ориентирован на активные и интенсивные методы обучения иностранному языку. В учебное пособие включены оригинальные и адаптированные текстовые материалы, разработанные на основе англо-американских научных источников и отечественных периодических изданий на английском языке. Учебный материал включает в себя тексты экономической направленности и упражнения к текстам.

Учитывая специфику обучения иностранному (английскому) языку бакалавров экономических направлений подготовки аграрного вуза, структурно пособие разработано следующим образом: учебный материал включает в себя тексты экономической направленности, и после – текстовые упражнения коммуникативного характера, которые предполагают вопросно-ответную работу в парах, комментированный пересказ, реферирование, групповое обсуждение проблем, ролевые игры.

Так как первостепенной задачей обучения иностранному языку на экономическом факультете аграрного вуза является устная и письменная коммуникация с учетом специфики экономической направленности, то лексический аспект включает в себя изучение профессиональной терминологии уже в первом семестре. Изучение новой лексики способствует также усвоению фонетических навыков правильного произношения терминов экономической направленности, прежде всего, для устного группового выполнения после текстовых упражнений коммуникативного характера. Чтение вслух коротких учебных текстов, которые представлены в пособии, также обеспечивает эффективную отработку фонетических навыков, что положительно влияет на подготовку дальнейших монологических и диалогических высказываний, предусмотренных рабочей программой дисциплины, а также при работе с грамматическим материалом на протяжении всего курса дисциплины.

Специфика преподавания иностранного языка заключается в предусмотрении лекси-



ческого минимума 30–40 слов к каждой теме и особый формат текстов по специальности, который соответствовал умениям и навыкам, характерным для данной профессиональной деятельности. Методические критерии отбора текста по содержанию должны соответствовать целям обучения, направленности на формирование основных речевых навыков: чтения, говорения, аудирования, письма, обучения переводу и реферированию. О. А. Крюкова для реферирования предлагает новостной текст, а также сформулировать свое мнение к проблеме текста [6, с. 14]. Введение вокабуляра с переводом предшествует чтению и переводу на определенные экономические темы. Обсуждение прочитанных текстов происходит в форме ответов на вопросы или дополнение предложений точной информацией по тексту. Заключительным этапом работы над текстом является составление, заучивание диалогов по данной теме, элементы ролевых игр, так как программа по иностранному языку для студентов экономических направлений подготовки включает в себя основы делового общения с целью подготовки бакалавров к их будущей профессиональной деятельности (умение вести переговоры, заключать контракты, выступать на конференциях). Также не менее важным аспектом при изучении иностранного языка является подготовка и выступление с докладами и презентациями на занятиях по иностранному языку по выбранной студентом экономической теме. Использование Интернет-источников приветствуется, так как специалист в любой области не может обойтись без обращения к Интернет-ресурсам. Традиционная форма контроля усвоения лексики студентами – это диктанты, а также устные или письменные переводы с английского на русский и с русского на английский язык.

Используя базу освоенной профессиональной терминологии, также следует концентрировать свое внимание на изучении общеупотребительных грамматических структур английского языка, которые наиболее часто встречаются в текстах профессионального плана. Особое внимание уделяется ряду граммати-

ческих явлений, которые свойственны только английскому языку, связанные с употреблением сложных причастных и инфинитивных оборотов, которые усложняют понимание прочитанного бакалаврами экономических специальностей. Это требует активизации умений и навыков за счет тренировки в различных речевых видах деятельности: чтение с целью поиска нужной информации, диалогической и монологической речи экономической направленности, элементов устного и письменного перевода и реферирования.

А. А. Рыбкина отмечает, что «эффективность процесса извлечения информации и последующего ее использования в профессиональной деятельности зависит от того, насколько хорошо будущий выпускник владеет умениями чтения. Базой формирования у будущих специалистов профессионально значимых умений чтения иноязычных источников в условиях ограниченного времени является текст» [6].

Поэтому считаем логическим, что именно обучение чтению и пониманию текстов по экономической специальности как одному из основных видов речевой деятельности должно вестись целенаправленно. Ведь именно работа с текстом требует от наших студентов, прежде всего, знание самого языка, а это включает знание лексики, правил грамматики, орфографии, лексических и синтаксических средств связности текста. А работа с текстом невозможна без расширения словарного запаса по специальности, который формируется только путем воспроизведения наизусть текстов, диалогов, а это в свою очередь, совершенствует диалогическую и монологическую формы речи, необходимые в дальнейшем для общения на профессиональном уровне.

Следовательно, обучение говорению и аудированию после работы с текстом экономической направленности должно быть ориентировано на выражение и понимание различной информации и разных коммуникативных намерений, характерных для данной деловой сферы будущих специалистов, для ситуаций бытового и профессионального общения, что, в



свою очередь, предполагает восприятие и понимание текстов и высказываний экономической тематики, а также формирование способности выступать с монологическим высказыванием и навыков диалогической речи, которая вырабатывается в процессе дискуссии с подготовленным или спонтанным выступлением.

Завершающим послетекстовым заданием является реферирование текстов на иностранном языке с использованием научных клише. Обучение реферированию текстов на иностранном языке является одним из основных факторов профессиональной подготовки студентов неязыковых специальностей и получает свое развитие уже во втором семестре первого года обучения.

Обучение реферированию текстов на иностранном языке играет важную роль в профессиональной подготовке бакалавров Алтайского ГАУ. При обучении реферированию студенты совершенствуют навыки чтения профессиональных текстов, расширяют терминологический запас, формируют навыки самостоятельной работы, умение анализировать информацию, ставить цель, выделять главную мысль, делать выводы, вести дискуссию и представлять результаты своей творческой работы. Однако, по мнению О. Е. Лебедевой, самоорганизация и самостоятельность в процессе языкового образования зачастую вызывает наибольшие затруднения у молодых людей, поскольку требуют не только непосредственно языковых компетенций, но и определенных личностных, нравственных и волевых ресурсов [7, с. 20]. Тексты для реферирования должны обладать информативностью и новизной, в этом случае студенты не только совершенствуют языковые навыки и речевые умения, но и расширяют свои знания по специальности на занятиях по иностранному языку. От современного бакалавра-экономиста ждут способности эффективно осуществлять профессиональную деятельность в иноязычной среде, молодым ученым необходимо следить за всеми тенденциями и достижениями в своей сфере, публиковаться в российских и зару-

бежных изданиях, участвовать в международных конференциях. Поэтому формирование навыков реферирования текстов на иностранном языке на начальном этапе в аграрном вузе становится ключевым направлением подготовки бакалавров экономических специальностей. Ю. А. Бахмутская неоднократно называла формирование навыков реферирования текстов на иностранном языке ключевым направлением подготовки высококвалифицированных кадров [3, с. 30–33].

Таким образом, в процессе изучения тем бакалавр-экономист накапливает лексику по специальности, изучает речевые обороты, грамматические явления, осваивает азы перевода и реферирования оригинальной литературы, выполняет творческие задания, получает опыт публичного выступления на иностранном языке. Методическое обеспечение языковой подготовки дает возможность преподавателям иностранного языка на основе специально разработанного учебного пособия расширить представления студентов-бакалавров о принципах и особенностях экономической деятельности как своей страны, так и англоговорящих стран. Поэтому преподавание иностранного языка студентам экономических направлений обладает рядом особенностей, которые включают многоуровневую систему подготовки будущих бакалавров в области экономики, а также ориентацию учебных программ на определенные задачи, соответствующие данному уровню подготовки.

При разработке учебно-методического языкового материала уже в бакалавриате следует ориентироваться на обучение студентов навыкам профессионально-ориентированного общения, а также включать в учебную программу дисциплины «Иностранный язык» и развивать понятие межкультурной компетенции, которая помогает достичь как практические цели, так и общеобразовательные, что является необходимым условием успешной профессиональной деятельности. Наконец, к особенностям преподавания иностранного языка указанной категории студентов и обеспечения языкового материала также относятся определен-



ные способы реализации учебного процесса, например, активное использование учебных интернет-ресурсов, повышающих эффективность образовательного процесса.

Итак, учебно-методическое обеспечение языковой подготовки бакалавров экономических направлений подготовки аграрного вуза – это сложный и комплексный процесс, требующий постоянного непрерывного совершенствования и серьезной работы преподавателей – авторов учебных пособий для совершенствования процесса изучения иностранного языка обучающимися, для дальнейшего развития коммуникативных навыков в магистратуре.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности учебно-методического обеспечения языковой подготовки бакалавров экономических направлений подготовки с учетом современных образовательных стандартов. Федеральные государственные образовательные стандарты бакалавриата направления подготовки «Менеджмент», направленности «Экономика и управление в организациях АПК», реализуемая в аграрном вузе, предусматривают изучение дисциплины «Иностранный язык». Разработка современных учебных пособий призвана помочь студентам данного уровня подготовки качественно освоить учебный материал экономического характера, овладеть основными методами изучения предмета, а также навыками устной и письменной речи в сфере основ экономических знаний системы управления и организации АПК, освоить навыки самостоятельной работы, повысить эффективность учебного процесса и интерес к изучению дисциплины «Иностранный язык». Особое внимание уделяется содержанию практических занятий по дисциплине, подбору языкового материала и контрольным заданиям, обозначенным в рабочей программе. Разработано авторское учебное пособие по английскому языку для бакалавров экономических специальностей аграрного вуза, которое содержит профессионально-ориентированные тексты для чтения и перевода со специальной лексикой и упражнения, способствующие формированию умений специалис-

тов общаться на английском языке в сфере экономики и управления в организациях АПК, а также послетекстовые упражнения коммуникативного характера, направленные на выработку умений и навыков устной и письменной речи английского языка в экономической сфере для сдачи экзамена по английскому языку.

Ключевые слова: учебно-методическое обеспечение, языковая подготовка, бакалавры экономических специальностей, экономика управления и организации АПК, аграрный вуз, бакалавриат, учебное пособие для бакалавров, дисциплина «Иностранный язык».

SUMMARY

The article deals with educational and methodological features of teaching language to bachelors of economic specialties in the system of management and organization of Agro-Industrial Complex of an Agrarian University in accordance with modern educational standards. The Federal state educational standards of bachelor course in the direction “Management”, specialization “Economics and management in the organization of Agro-Industrial Complex”, carried out in the Agrarian University, involve the study of a discipline “Foreign language”. The development of modern textbooks aims to help students of this training level to learn the material of an economic nature efficiently, to master the main methods of studying the subject, as well as the skills of oral and written speech in sphere of economic bases of management system and organization of Agro-Industrial Complex, to develop the skills of independent work, increase the efficiency of the educational process and interest in the study of a discipline “Foreign language”. Special attention is paid to the contents of practical training of the discipline, the selection of language material and control tasks indicated in the educational program. The authors developed the textbook on the English language for bachelors of economic specialties of an Agrarian University. It contains professionally-oriented texts for reading and translation with special vocabulary and exercises that contribute to the formation of specialists' ability to communicate in English in the field of economics and management of agricultural orga-



nizations, as well as post-text exercises of a communicative nature aimed at developing skills of oral and written English in the economic sphere for passing the exam in English.

Key words: educational and methodological support, language training, bachelors of economic specialties, economics of management and organization of Agro-Industrial Complex, Agrarian University, bachelor course, textbook for bachelor students, discipline "Foreign language".

ЛИТЕРАТУРА

1. Английский язык: учебное пособие по развитию навыков устной и письменной речи в сфере делового (коммерческого) общения и основ экономических знаний для студентов экономических специальностей высших учебных заведений / Ю. А. Ляченко, О. А. Парпура, Г. А. Хромченко. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2012. – С. 130.
2. Бахмутская Ю. А. Некоторые аспекты профессионально-ориентированного подхода к обучению иностранному языку в аграрном вузе (на примере Алтайского ГАУ) // Аграрная наука – сельскому хозяйству: сборник материалов XV Международной научно-практической конференции (Барнаул, 12–13 марта 2020 г.). – Барнаул: Алтайский государственный аграрный университет, 2020. – С. 10–11.
3. Бахмутская Ю. А. Обучение реферированию текстов на иностранном языке как фактор профессиональной подготовки студентов неязыковых специальностей (на примере Алтайского ГАУ) // Избранные вопросы науки XXI века: сборник научных статей. – М.: Издательство «Перо», 2019. – С. 30–33.
4. Косачева Т. А. Компонент деловой коммуникации в процессе изучения иностранного языка (на примере аграрного вуза) // Аграрная наука – сельскому хозяйству: сборник материалов XV Международной научно-практической конференции (Барнаул, 12–13 марта 2020 г.). – Барнаул: Алтайский государственный аграрный университет, 2020. – С. 29–30.
5. Косачева Т. А., Парпура О. А. Методическое обеспечение языковой подготовки аспирантов в аграрном вузе // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 2 (69). – С. 233–234.
6. Крюкова О. А. Формирование УК-4 у магистрантов на занятиях по профессиональному иностранному языку в Алтайском ГАУ // Аграрная наука – сельскому хозяйству: сборник материалов XV Международной научно-практической конференции (Барнаул, 12–13 марта 2020 г.). – Барнаул: Алтайский государственный аграрный университет, 2022. – С. 14–15.
7. Лебедева О. Е. Парпура О. А. Вопросы преемственности языкового образования // Аграрная наука – сельскому хозяйству: сборник материалов XV Международной научно-практической конференции (Барнаул, 12–13 марта 2020 г.). – Барнаул: Алтайский государственный аграрный университет, 2022. – С. 19–20.
8. Рыбкина А. А. Принцип профессиональной целесообразности при обучении чтению в неязыковых вузах // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы XII Всероссийской науч.-практ. конф. (20 апреля 2011 г.). – М.; Челябинск: Изд-во ИИУМЦ Образование, 2011. – С. 208 – 210.
9. Чунихина А. А. Формирование умений делового общения средствами иностранного языка у студентов экономического профиля // Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования: материалы IV Всероссийской с межд. уч. конф. (20 апреля 2010 г.) – М.: РГСУ, 2010. – 179 – 184.





А. А. Глузман

УДК 371

ОБОБЩЕННЫЕ ПРИЕМЫ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Целью статьи является рассмотрение сущности и структуры обобщенных приемов учебной деятельности обучающихся высших образовательных учреждений в процессе изучения ими иностранных языков. Объективные трудности иноязычной подготовки специалистов гуманитарной сферы заключаются в ограниченных сроках учебы, небольшом количестве времени, отведенном учебными планами и программами для изучения иностранных языков, невысоким исходным уровнем студентов в данной области знаний. Субъективные трудности состоят в том, что обучающиеся за время обучения в вузе не овладевают методикой организации собственной учебной деятельности в области иноязычной подготовки, что в значительной степени ограничивает их возможности в будущей практической работе и самообразовании.

Проблема формирования системы обобщенных приемов учебной работы обучающихся высших образовательных учреждений обусловлена необходимостью интенсификации личностно-профессионального самосовершенствования будущего специалиста гуманитарного профиля, овладения интегративными способами его иноязычной подготовки. С целью формирования у студентов необходимого и достаточного количества профессиональных компетенций ведутся поиски различных путей интенсификации педагогического процесса. Од-

ним из них является формирование у будущих специалистов системы обобщенных приемов деятельности, позволяющих не только усваивать определенный объем информации, но и творчески применять ее в будущей практической работе. Большое значение для оптимизации учебного процесса имеет создание таких педагогических условий, которые позволят обучающимся в процессе овладения обобщенными приемами деятельности качественно улучшить самостоятельную работу, повысить познавательную активность в процессе изучения иностранного языка.

В последние годы осмысление путей трансформации высшего образования стало предметом исследований ряда отечественных ученых в области философии, психологии и педагогики. Иноязычная подготовка будущих специалистов в гуманитарной сфере становится важным фактором их конкурентоспособности на отечественном и зарубежном рынке труда.

Основные положения проблемы формирования обобщенных приемов учебной работы рассматриваются в психолого-педагогической и методической литературе. Здесь определились два основных подхода. *Первый* подход наиболее существенно представлен в трудах психологов: В. В. Давыдова, Д. Б. Богоявленской, Д. Н. Богоявленского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, Е. Н. Кабанова-Меллер, А. Е. Милеряна, Н. В. Талызиной, И. С. Якиманской. Предметом их теоретических и экспериментальных исследований являются различные комплексы логических и специфических приемов учебной работы, в результате применения которых обучающиеся овладевают знаниями о принципах построения учебного процесса и умениями его организовать. Достоинство таких приемов состоит в том, что они превращают обучающегося в подлинного субъекта учебной работы, способного самостоятельно и осознано планировать, осуществлять и контролировать свою деятельность.

Второй подход отражен в ряде работ педагогов: Ю. К. Бабанского, И. А. Володарской, Т. П. Герасимовой, И. К. Журавлева, Б. П. Есипова, И. Я. Лернера, В. М. Косатой, М. И. Мах-



мутова, П. И. Пидкасистого, А. В. Усовой и других ученых и практиков, основным содержанием которых являются определенные совокупности приемов учебной работы, обобщенные межпредметным путем в процессе изучения ряда общеобразовательных дисциплин. Преимущество таких приемов заключается в том, что они наилучшим образом отвечают условиям освоения конкретных знаний и умений в пределах конкретной темы, раздела, модуля, курса.

Оба подхода взаимно дополняют и обогащают друг друга. Они используются при разработке методики обучения дисциплинам гуманитарного и естественно-научного циклов. Между тем обобщенные приемы учебной работы выделяются лишь по некоторым дисциплинам и широкого внедрения в педагогическую практику преподавателей высших учебных заведений еще не получили.

Рассматривая теоретические положения проблемы, определяем суть понятия «прием учебной работы», его различные стороны, своеобразие классификаций. Так, понятие «прием учебной работы» широко используется в научно-методической литературе и педагогической практике в различных значениях. Применение термина «прием учебной работы» связано с определенными целями и задачами, лежащими в основе исследований по проблеме активизации учения. Так, Д. Н. Богоявленский, рассматривая формирование приемов умственной деятельности как один из путей развития мышления, определял прием в качестве «совокупности, или вернее, системы умственных операций (действий), специально организованных для решения данного типа задач» [2, с. 75]. Аналогичное мнение о сущности понятия приема высказывала Н. Ф. Тальзина: «В процессе решения задач человек, как правило, использует не отдельные действия, а целые их системы. Обычно такую совокупность действий, приводящую к решению задач определенного класса, называют приемом, способом или методом решения. Поскольку нас процесс решения интересует со стороны выполнения человеком познавательной деятельности, будем называть та-

кую совокупность действий приемом (или методом) познавательной деятельности» [12, с. 196]. Таким образом, эти ученые одним из признаков приема считают то, что он включает определенную систему *действий*.

В трудах Е. Н. Кабановой-Меллер [5], М. И. Махмутова [9] в качестве существенного признака рассматриваемого явления указывается, что содержание приема учебной работы объективно раскрывается в действиях, из которых он состоит. Действия описываются в виде правил, инструкций, устных или письменных указаний, рекомендаций, где выражение действий приема дает общее направление для выполнения учебной деятельности, позволяя обучающимся реализовать индивидуальный подход к решению учебной задачи, а педагогам – гибко управлять процессом обучения. В зависимости от особенностей приема и степени усвоения обучающимися его содержания состав действий может изменяться, варьироваться, увеличиваться или сокращаться.

В психолого-педагогических исследованиях А. Е. Милеряна [10], И. Я. Лернера [8] одним из признаков приема учебной работы выделяются целенаправленность системы действий на достижение конкретного результата деятельности. «Приемом учебной работы, – писал И. Я. Лернер, – можно назвать конкретное действие (или совокупность конкретных действий), составляющее способ достижения частной цели, входящей в систему деятельности по достижению общей цели... Совокупность приемов и составляет конкретную тактическую систему, ведущую к достижению стратегической цели обучения» [8, с. 140–141].

И. К. Журавлев [3], И. С. Якиманская [15] отмечают процессуальный характер приема в ходе приобретения знаний. Так, И. К. Журавлев указывает на то, что «учебный предмет представляет собой некую целостность, включающую два блока: основной – в нем представлено содержание, подлежащее усвоению, и блок, условно названный процессуальным, в нем содержатся средства для усвоения содержания, развития и воспитания обучающихся» [3, с. 1].



Основными признаками усвоения приемов, по мнению Е. Н. Кабановой-Меллер [5], служит умение обучающихся осмыслить и раскрыть содержание действий, из которых состоит прием, и самостоятельно применить его в процессе решения новых разнообразных задач. Важным также является положение о том, что обобщение действий и приемов есть условие их широкого переноса.

Анализ психолого-педагогических трудов, в которых раскрываются основные признаки исследуемого феномена, позволяет говорить, что прием учебной работы – это система умственных и практических действий обучающихся, направленная на организацию активной познавательной деятельности, самостоятельный поиск решения задач, усвоение содержания обучения, и, в конечном счете, достижение поставленных целей.

Приемы учебной работы выступают как важное средство организации познавательной деятельности обучающихся. Учеными установлено, что в процессе формирования и функционирования приемов учебной работы познавательные возможности обучающихся значительно расширяются. Рассмотрим это положение подробнее.

Приемы учебной работы выступают в качестве одного из путей приобретения новых знаний и умений. «В иерархической структуре познавательной деятельности, – подчеркивает П. И. Пидкасистый, – приемы учебной работы являются первичными в процессе усвоения по отношению к знаниям, умениям и навыкам, которые вне деятельности (вне системы действий) теряют свою силу как стимул учения, как конкретные цели, как орудия и инструменты познания» [11, с. 91–92]. Посредством приемов усваиваемые обучающимися знания в ходе практической реализации совершенствуются, закрепляются и обеспечивают успешное выполнение учебных задач в различных изменяющихся условиях обучения. Овладение приемами подводит обучающихся к освоению умений. Исследуя проблемы общетрудовых умений, А. Е. Милерян отмечает, что «особое значение в формировании умений имеет ус-

воение человеком знаний о том, каким образом надо действовать в определенных условиях. Такого рода знания необходимы для овладения эффективными приемами и способами выполнения как практических, так и умственных действий» [10, с. 54].

Приемы учебной работы, являясь средством усвоения знаний и умений, создают определенные условия для осуществления самостоятельного поиска оптимального решения задач. Связано это с тем, что процесс формирования приемов включает в себя не только усвоение содержания действий, но и овладение умениями организовать, осуществлять, регулировать собственную учебную деятельность. Речь в данном случае идет о выработке у обучающихся «стиля самостоятельной умственной деятельности» (Ю. А. Самарин), который основывается на знаниях различных приемов работы и умениях оперировать ими.

Приемы учебной работы в процессе самостоятельной познавательной деятельности позволяют находить, конструировать и апробировать новые эффективные действия. Реализация приемов работы при усвоении знаний, умений, включающая перенос приемов и нахождение новых, способствует активизации умственного развития обучающихся. Психологи считают, что об умственном развитии говорит не столько наличие знаний, сколько возможность оперировать этими знаниями, применять их на практике. «Вот почему мы полагаем, – писала З. И. Калмыкова, – что компонентом умственного развития следует считать фонд действительных знаний, подчеркивая тем самым сознательный характер их приобретения» [6, с. 6]. Такое же мнение разделял Д. Б. Эльконин, который считал, что на интеллектуальное развитие человека большое влияние оказывает не столько комплекс знаний, сколько способность оперировать ими [14, с. 61].

Как отмечал А. А. Смирнов, целенаправленное овладение обобщенными приемами учебной работы, их самостоятельное выполнение и перенос в различные области знаний являются предпосылкой сознательного долговременного запоминания усваиваемого содержания обучения [12, с. 293].



Формирование обобщенных приемов учебной работы способствует также устранению перегрузок обучающихся. «Если с самого начала, – пишет Д. Б. Богоявленский, – учить рациональным способам использования знаний, с самого начала постепенно упорядочивать процессы мышления, то, несомненно, подобное вооружение обучающегося инструментом мышления в значительной степени избавило бы его от излишней затраты энергии и времени» [2, с. 78]. Данное положение подтверждалось результатами исследований Ю. Н. Кулоткина и Г. С. Сухобской, которые пришли к выводу о более эффективном усвоении учебного материала при использовании обучающимися логических приемов по сравнению с механическим заучиванием [7, с. 17].

Таким образом, в настоящее время в профессиональной педагогике признается тот факт, что в процессе учебно-познавательной деятельности у студентов должно происходить формирование обобщенных учебно-познавательных приемов деятельности. Обобщенные приемы учебной работы, представляя собой необходимый компонент содержания обучения, способствуют формированию у обучающихся навыков рациональной организации познавательной деятельности, самостоятельности и развитию мыслительных способностей.

Формирование обобщенных приемов в процессе иноязычной подготовки специалистов гуманитарного профиля в психолого-педагогической литературе выдвигается учеными в качестве специальной задачи. Так, в последние десятилетия по проблемам иноязычной подготовки будущих специалистов в различных сферах деятельности выполнен ряд докторских (С. С. Авганов, Н. И. Алмазова, Т. А. Болдова, М. Г. Евдокимова) и кандидатских диссертационных исследований (А. С. Балахонов, Н. А. Бахольская, М. Г. Бондарев, О. Б. Бессерт, А. Л. Буран, Н. В. Васькина, Е. К. Гизерская, М. Н. Горанская, М. С. Гришина, О. Д. Денисова, М. А. Дубровина, Л. М. Ермолаева, О. Ю. Иванова, И. П. Именитова, А. В. Иванов, Т. А. Ковалева, М. Т. Менлашев, Ф. Х. Тагаев и др.).

Интерес к изучению методологических, теоретических и практических аспектов формирования системы обобщенных приемов учебной работы в процессе иноязычной подготовки специалистов гуманитарной сферы не ослабевает. В русле данной проблематики в диссертационном исследовании К. В. Истоминой разработан, теоретически обоснован и апробирован комплекс педагогических условий повышения эффективности формирования обобщенных умений у обучающихся негосударственных образовательных учреждений в процессе иноязычной подготовки [4]. В ряде научных статей рассматриваются различные аспекты обучения иностранным языкам в современном высшем профессиональном образовательном учреждении, в том числе «развитие способности обучающихся вузов к общению на иностранном языке, формирование умений иноязычного общения на высоком уровне, в первую очередь умений, обладающих свойством широкого переноса, то есть обобщенных» [1, с. 10]. Формирование системы обобщенных приемов учебной работы у студентов – будущих преподавателей иностранных языков ориентировано на решение важной полифункциональной задачи: выполнение социального заказа на подготовку конкурентоспособных специалистов для научной и образовательной сферы, владеющих социокультурной, психолого-педагогической и лингвистической компетенциями.

Таким образом, обобщенные приемы учебной работы в процессе обучения иностранному языку представляют собой способы действий, основанные на понимании их сущности, структуры и функций, самостоятельном определении рациональной последовательности выполнения деятельности, направленной на освоение содержания иноязычного материала. Владение обобщенными приемами учебной работы позволяют обучающимся использовать их при решении широкого круга познавательных задач не только в рамках одного предмета, но и на занятиях по другим учебным дисциплинам, а также в практической деятельности [5].



Основной целью подготовки учителей иностранного языка является развитие мотивации, интереса, потребностей, способностей и возможностей обучающихся, связанных с коммуникациями на иностранном языке, формированием системы обобщенных способов иноязычного общения на высоком уровне, в первую очередь приемов, обладающих свойством широкого переноса. Выдвижение ее в качестве стратегической цели в полной мере отражает общую направленность современной высшей школы на развитие и самосовершенствование обучающегося. Важной задачей процесса обучения иностранному языку является формирование у студентов системы обобщенных приемов и способов самостоятельного решения коммуникативно-познавательных задач при изучении цикла профессиональных дисциплин: теоретической и практической грамматики, фонетики, лексикологии, стилистики, история языка, теории и практики перевода, страноведения, практики устной и письменной речи, методики преподавания иностранного языка. В результате обучения будущих учителей в области иностранной филологии должны быть сформированы коммуникативные учебные приемы в областях говорения, аудирования, чтения, письма, обладающих свойством широкого переноса при решении полифункциональных задач.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволяет говорить о том, что в профессиональной педагогике и практике обучения иностранным языкам выделяются различные обобщенные приемы учебной работы. Как известно, система обобщенных приемов учебной работы будущих учителей иностранного языка в широком смысле слова включает несколько блоков: личностный, психолого-педагогический, содержательный, лингвистический, межкультурный и организационный (операциональный) компоненты.

Личностный блок системы обобщенных приемов учебной работы содержит действия, направленные на формирование мотивационно-ценностного отношения и установки сту-

дентов на развитие мотивов, интересов, потребностей, возможностей и способностей к овладению иноязычной компетентностью.

Психолого-педагогический блок включает информацию, связанную с психологическими и педагогическими основами иноязычного общения. Данная информация ориентирована на формирование приемов учебной работы, включающих действия, направленные на освоение основ профессионального общения, развитие личностных качеств, воли, внимания, памяти.

Содержательный блок предполагает усвоение информации, полученной из цикла профессиональных дисциплин в курсе изучения иностранного языка (теоретической и практической грамматики, фонетики, лексикологии, стилистики, история языка, теории и практики перевода, страноведения, практики устной и письменной речи, методики преподавания иностранного языка), направленной на овладение коммуникативными компетенциями, которые включают личностный и обобщенный опыт человечества в коммуникативной деятельности, отражение в сознании студентов коммуникативных ситуаций в их причинно-следственных связях и отношениях.

Лингвистический блок системы обобщенных приемов учебной работы включает действия, связанные с языковыми и речевыми компетенциями. В процессе иноязычного обучения студенты овладевают лингвистической компетентностью как в рецептивном, так и в продуктивном плане. Данный блок включает также формирование у студентов текстообразующей компетенции, то есть умения пополнять, углублять и совершенствовать лингвистические знания, кодировать и декодировать информацию.

Межкультурный блок включает обобщенные приемы учебной работы, направленные на формирование лингвострановедческой и культурологической компетенции студентов. Данный блок способствует формированию толерантности, расширению опыта студентов, что в целом позволяет повысить их эрудицию и оказывает положительное влияние на совершенствование его обобщенных приемов деятельности.



Содержание *организационного (операционального)* блока направлено на формирование коммуникативных действий, включающих целеполагание, формулирование и реализацию личностно-профессиональных задач, планирование и выполнение полифункциональных заданий, контроль, корректирование и оценивание результатов профессиональной деятельности, направленных на высокий уровень практической подготовленности обучающихся, позволяющий творчески использовать обобщенные знания для решения полифункциональных учебных и производственных задач.

Все блоки системы обобщенных приемов учебной работы связаны между собой и представляют единое целое, направленное на интенсификацию педагогического процесса.

При отборе содержания действий, которые входят в состав обобщенных приемов учебной работы, огромную роль имеют два фактора: в процессе обучения иностранному языку студенты овладевают полифункциональными знаниями и умениями, которые включаются в содержание иноязычного обучения на основе системной организации учебного процесса; процесс освоения грамматических действий и иноязычных речевых грамматических навыков будет эффективным на личностно-профессиональной основе.

Исходя из этого, формирование обобщенных приемов учебной деятельности будущих учителей иностранного языка будет максимально эффективным при индивидуально-профессиональном и дидактическом обеспечении, включающем:

– организацию личностно-ориентированного профессионально значимого диалогического общения в учебно-познавательной деятельности, основанного на мотивированном, заинтересованном взаимодействии обучающихся и преподавателей в процессе иноязычной подготовки и обеспечивающей формирование системы обобщенных приемов учебной и будущей производственной деятельности;

– определение необходимого и достаточно содержания аутентичных материалов в цикле профессионально-ориентированных дис-

циплин, отражающих взаимосвязь иностранного языка и профессионального образования и обеспечивающих диалог культур;

– обоснованность, разработанность и реализацию системы практических приемов, выполняющих роль ориентировочной основы действий и обеспечивающих целенаправленный и творческий характер иноязычной подготовки студентов.

Таким образом, эффективное владение иностранным языком на современном этапе предполагает сформированность у обучающихся системы обобщенных приемов учебной работы, направленных на самостоятельное изучение иностранного языка, эффективное освоение новой иноязычной информации, позволяющей самосовершенствовать собственную коммуникативную и информационную культуру. Эффективная иноязычная подготовка будущих учителей иностранного языка определяется не только социальным заказом, но и потребностями личности в самопознании, самоутверждении, саморазвитии, поисках призвания и смысла жизни, самореализации, которые в совокупности определяют стратегию жизнедеятельности современного специалиста в области иностранной филологии.

АННОТАЦИЯ

Раскрывается содержание и структура обобщенных приемов учебной работы в процессе изучения иностранного языка. Рассматриваются основные положения системы формирования обобщенных приемов, ее структурные компоненты и функции. Представлен опыт классификации приемов учебной работы в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: обобщенные приемы учебной работы, классификация, процессуальные, содержательные и технологические приемы учебной работы, подготовка специалистов, изучение иностранного языка.

SUMMARY

The content and structure of generalized methods of educational work in the process of learning a foreign language are revealed. The main provisions of the system for the formation of generalized techniques, its structural compo-



nents and functions are considered. The experience of classifying methods of educational work in the process of learning a foreign language is presented.

Key words: generalized methods of educational work, classification, procedural, content and technological methods of educational work, training of specialists, learning a foreign language.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беликов В. А., Долгалева Е. Е. Формирование обобщенных умений студентов в процессе иноязычной подготовки в непрофильных вузах // Сибирский педагогический журнал: Профессиональное образование. – 2008. – № 5. – С. 8–16.
2. Богоявленский Д. Н. Формирование приемов умственной деятельности учащихся как путь развития мышления и активизации учения // Вопросы психологии. – 1962. – № 4. – С. 74–82.
3. Журавлев И. К. Зависимость методов и приемов обучения от ведущей функции учебного предмета. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1984. – 19 с.
4. Истомина К. В. Формирование обобщенных умений учащихся в процессе иноязычной подготовки в негосударственных образовательных учреждениях: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 166 с.
5. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
6. Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения. – М.: Знания, 1979. – 48 с.
7. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы: Самоорганизация познавательной активности личности как основы готовности к самообразованию. – М.: Педагогика, 1977. – 152 с.
8. Лернер И. Я. Дидактические основы методов. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
9. Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
10. Милерян А. Е. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. – М.: Педагогика, 1973. – 300 с.
11. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
12. Смирнов А. А. Развитие памяти // Психологическая наука в СССР.– М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – Т. I. – 600 с.
13. Тальзина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.
14. Эльконин Д. Б. К вопросу о методологии и методике психического развития детей: материалы XVIII Международного конгресса психологов: Симпозиум 29. – М.: Знание, 1966. – С. 59–64.
15. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 285 с.





А. О. Пирожкова

УДК 378.147: 811.111: 908: 004.85

**ИСКУССТВЕННЫЙ
ИНТЕЛЛЕКТ
И ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ
В ФОРМИРОВАНИИ
КРАЕВЕДЧЕСКИХ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
У БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ
НА ЗАНЯТИЯХ
ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Согласно статье 69 «Высшее образование» ФЗ «Об образовании», «высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» [18]. В современной системе подготовки в условиях высшего образования вопросы использования искусственного интеллекта позволяют значительно расширить возможности подготовки будущих специалистов в области языка. Под искусственным интеллектом в нашем исследовании будем понимать систему компьютеризованных инструментов, применяемых в образовательном процессе и направленных на облегчение и совершенствование работы педагога, а также на формирование интереса к учению со стороны обучающихся. В 1980-е годы данное понятие было связано исключительно с информатикой и кибернетикой, однако со временем искусственный интеллект проник практически в каждую сферу деятельности.

Вопросами искусственного интеллекта занимались Е. В. Болгарина, Д. В. Лукашенко, Д. Д. Бахаева, С. А. Грязнов и др. Согласно Е. В. Болгариной, относительно термина «искусственный интеллект» отсутствует единое мнение. Он может быть рассмотрен как особая технология, не отличающаяся от других, уже существующих, подобных технологий. В то же время, некоторые говорят о том, что создание искусственного интеллекта возможно, но не на текущем этапе развития человечества [3]. Помимо искусственного интеллекта, педагог не может обойтись без информационно-коммуникационных технологий (комплекс объектов, действий и правил, которые используются в процессе подготовки и передачи данных, необходимых для личной, массовой или производственной коммуникации). Назначением подобных технологий является обеспечение людей информационной базой для принятия тех или иных решений [10].

Введение элементов краеведения в процесс подготовки специалистов напрямую влияет на формирование разностороннего и глубоко образованного специалиста гуманитарного профиля. Для филологов открываются перспективы дальнейшего расширения сферы деятельности, в том числе в области экскурсоведения и написания научных и публицистических трудов в области изучения родного края, проведения лекций по данному аспекту гуманитарного знания, в том числе в области литературного, художественного, исторического и педагогического краеведения. Тем не менее традиционно считается, что краеведение – приоритет будущих историков или географов. Однако мы считаем, что данный аспект подготовки должен отображаться в программе подготовки любого специалиста, чья работа предполагает общение с детьми или взрослыми с просветительской целью.

Проблемой формирования краеведческих представлений на занятиях по английскому языку в образовательных учреждениях высшего образования и школе занимались А. Д. Горева, Д. Н. Асеева, Н. Г. Егوشيца, Е. Е. Григорьева, Т. А. Маркова, В. Л. Попова, Г. В. По-



горелая, Е. Н. Пятыгина, Т. Г. Хренникова, Д. И. Словцова. Вопросами крымоведения в работе образовательного учреждения занимались А. А. Непомнящий, Т. О. Скрыбина.

Цель статьи – раскрыть возможности использования элементов искусственного интеллекта и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в рамках краеведческого образования в процессе подготовки будущих филологов.

Краеведение представляет собой интегративную науку, которая объединяет учебные отрасли, целенаправленно изучающие определенные части края: страны, района, города и других поселений, представляющих самостоятельную целостность.

Под искусственным интеллектом мы понимаем комплекс технологий и процессов, включающих:

- обработку текста на естественном языке;
- машинное обучение;
- экспертные системы;
- виртуальные агенты (чат-боты и виртуальные помощники);
- системы рекомендаций [7].

Тема формирования краеведческих представлений у филологов средствами искусственного интеллекта актуальна в условиях поликультурного региона, которым является Крым. Республика Крым представляет особый интерес как в культурном, так и в историческом и природном аспектах. Искусственная изоляция Крыма от мирового культурно-исторического процесса неспособна повлиять на развитие региона в глобальном смысле. Именно поэтому работа образовательных учреждений высшего образования в Республике Крым нацелена на формирование любви и интереса к истории и развитию края у специалистов, которые будут работать здесь. И это не связано напрямую с направлением подготовки, поскольку образовательное учреждение также участвует в формировании патриотизма и любви к малой Родине, продолжая работу, начатую в школе. В то же время в процессе подготовки будущих филологов (английский язык) данный аспект оставался малоизученным. При этом ис-

пользование средств искусственного интеллекта позволяет разнообразить и расширить деятельность преподавателя в этой сфере.

Анализ научной литературы позволил в развитии краеведения на территории нашей страны выделить такие этапы, как донаучный (до начала XVII века) период Российской империи (нач. XVII – нач. XX века), советский период (1917–1991 гг.) и постсоветский период (1991 г. – наше время) [14].

В развитии краеведения как науки большое значение имели школы, университеты и научно-технический прогресс XVIII–XIX веков, а также работа научных обществ (Истории и древностей Российских (1804 г.), Географического (1845 г.), Археологического (1846 г.)).

В конце XVIII–XIX в. большую роль в изучении старых и новых регионов стали играть путешественники К. И. Габлиц, В. Ф. Зуев, П. С. Паллас, П. И. Сумароков и др. Именно в это время начинается подробное и всестороннее изучение Крыма как нового региона России. Таврическая учёная архивная комиссия (1887 г.) – одна из 35 подобных комиссий, организованных в губернских центрах России [12, с. 253].

С приходом Советской власти краеведение оставалось одним из приоритетных направлений работы со стороны государства и общественных организаций, расширив, в том числе, перечень периодических изданий краеведческого характера. На новый уровень в нашей стране данная работа вышла после Великой отечественной войны, направив усилия краеведов на исследование героев войны, а также героев социалистического труда, боевых традиций родного края, истории возникновения партийных и комсомольских организаций.

В настоящее время в изучении краеведения намечилось наиболее чёткое разделение по видам. В частности, к гуманитарному направлению относят археологическое, историческое и педагогическое краеведение, к естественно-научному – географическое, биологическое и экологическое, к социально-экономическому – этнографическое и экономическое



краеведение и к искусствоведческому направлению относят художественное, литературное, архитектурное и музыкальное.

Изучение Крыма началось задолго до возникновения Киевской Руси (Геродот (V в. до н. э.), Аммиан Марцеллин (IV в. до н. э.), Страбон (64 г. до н. э. – 23/24 г. н. э.) и др. Археологические раскопки активно начались в XVIII–XIX веке, однако долгое время эти раскопки носили грабительский характер и организовывались скорее с целью наживы, чем для изучения истории Крыма, и только в конце XVIII века появились систематичные труды по изучению Крыма, которые, согласно А. Непомнящему [12], условно разделены на две группы: отчёты научных экспедиций, организованных по заказу государства и записки путешественников. Большую роль в становлении крымоведения сыграли ученые (А. Л. Бертье-Делагард, В. И. Вернадский, П. И. Кеппен, Е. Л. Марков, Х.Х. Стевен и др.) и деятели культуры (А.Грин, М. А. Волошин, М. Горький, Л. Н. Толстой, А. П. Чехов и др.).

В наше время в Крыму проводятся различные фестивали, симпозиумы, конференции, встречи с представителями культуры и учёного мира, что позволяет говорить о развитии краеведения как науки на территории Республики Крым.

Рассмотрим, каким образом можно систематически формировать краеведческие представления у будущих филологов на занятиях по английскому языку, применяя в том числе средства искусственного интеллекта. В первую очередь, это зависит от того, по какой программе занимаются будущие филологи, какие дисциплины входят в их подготовку.

В частности, для формирования профессиональных компетенций в магистратуре (направление подготовки «Социальная лингвистика (английский язык)») предлагаются такие дисциплины, как «Крымоведение» (на английском языке) и «История Крыма в англоязычной литературе». Предполагаются как лекционные, так и практические занятия. Данные дисциплины призваны не только поднять уровень владения английским языком, но и сформировать

непосредственно представление о Крыме с разных точек зрения. Формируя ПК-3 (способен осуществлять перевод (устный и/или письменный) различных типов текстов с английского языка на русский язык и с русского языка на английский, с учётом использования основных формул речевого этикета, соответствующих коммуникативной ситуации) [19], педагог уделяет внимание краеведческой составляющей исходя из целей дисциплины и её содержания. Так, при составлении лекций и тематики практических занятий по дисциплине «Крымоведение» (на английском языке) преподаватель даёт материал, формирующий знание обучающимися основную информацию о Республике Крым, специфику культурной жизни региона, его географические особенности, значимые события в истории Крыма. В результате изучения дисциплины обучающийся должен уметь распознавать культурно значимые параметры ситуации общения; правильно интерпретировать конкретные проявления коммуникативного поведения в различных культурах; рассказать о родном крае; выстраивать диалог культур. По итогу изучения дисциплины обучающийся будет владеть понятийным и терминологическим аппаратом изучаемой дисциплины; системой представлений о связи языка и культуры Крыма на английском языке; базовыми методами и методиками анализа культурной специфики и межкультурных взаимодействий, включая методы анализа, интерпретации и оценки текстов и культурных ситуаций; основами политкорректности при общении с носителями англоязычной культуры. Важно помнить, что данная дисциплина читается на английском языке, поэтому усвоенный материал может быть использован не просто для изучения языка на краеведческих примерах, а как первый этап подготовки к дальнейшей педагогической деятельности, а также для работы экскурсовода и обозревателя достопримечательностей для средств массовой информации (работа в области журналистики). В программу дисциплины входят такие разделы, как географическое, историческое, литературное, художественное краеведение. С учётом того,



что дисциплина разработана для филологов, особый акцент делается на деятелях литературы и искусства Крыма конца XIX–XX века. Кроме того, изучаются достопримечательности в контексте культурной жизни полуострова.

В процессе работы по дисциплине педагог может использовать несколько моделей взаимодействия с обучающимися. Например, модель линейных программ (позволяют последовательно преподавать обучающимся информацию программы); пример такой программы можно найти на сайте www.wonders.eburg.wednet.edu.

Вторая модель – это использование нелинейных программ (такая модель позволяет пользователям совершать самостоятельное обучение по индивидуальным образовательным траекториям, изменяя разные образовательные стратегии); пример такой программы можно найти на сайте www.whale.wheelock.edu/Welcome.html.

Если говорить о цифровых сервисах, используемых педагогами высшей школы, то особой популярностью пользуются такие площадки, как Miro <https://miro.com> – для создания схем, таблиц, гистограмм; наглядность в виде презентаций делается на сайте <https://www.canva.com>, а также банк тестов (<https://bank-testov.ru/>).

Помимо дисциплины «Краеведение» учебным планом предусмотрена такая дисциплина, как «История Крыма в англоязычной литературе». Формируемая ПК-3 подразумевает, что обучающийся способен осуществлять перевод (устный и/или письменный) различных типов текстов с английского языка на русский язык и с русского языка на английский, с учётом использования основных формул речевого этикета, соответствующих коммуникативной ситуации [19].

В результате изучения дисциплины обучающийся должен знать ряд литературных источников, освещающих значимые события в истории Крыма, в частности на английском языке, уметь распознавать исторически значимые события, произошедшие в истории Крыма, рассказывать о них, основываясь на про-

читанной литературе, о родном крае; выстраивать диалог культур, используя информацию из англоязычных текстов разных жанров (художественные, публицистические); владеть понятийным и терминологическим аппаратом изучаемой дисциплины; системой представлений о связи языка и культуры Крыма на английском языке; базовыми методами и методиками анализа культурной специфики и межкультурных взаимодействий, включая методы анализа, интерпретации и оценки текстов и культурных ситуаций; основами политкорректности при общении с носителями англоязычной культуры. Работа в рамках дисциплины предполагает ознакомление с двумя типами текстов – художественные и публицистические. С учётом того, что программой предусмотрено изучение истории Крыма в англоязычной литературе, преподаватель должен очень тщательно отбирать и вычитывать тексты, особенно по современной истории Крыма, поскольку именно англоязычная пресса формирует ложный взгляд на исторические и культурные процессы в Крыму.

Особый интерес для работы по этой дисциплине представляет сайт <https://archive.org/details/historyofrussia0047solo/page/14/mode/2up?q=Girey>. Сайт научной литературы на иностранных языках нужен и полезен как источник уникальных произведений, доступных на языке оригинала. В работе с этими текстами обучающиеся используют знания, сформированные на занятиях по практическому курсу английского языка, теории и практике перевода, лексикологии и практической грамматике. Для организации занятий, направленных на контроль знаний, удобен сайт Quizizz (<https://quizizz.com/>). Контроль можно делать по темам, поэтому он значительно облегчает процесс создания викторин и опросов для педагога. Сайт QuizLet (<https://quizlet.com/ru>) поможет педагогу в формировании флэш-карточек для разных целей.

Вторым источником формирования краеведческих представлений после учебных дисциплин у будущих филологов становится воспитательная работа. Она представлена таки-



ми формами работы, как кураторские часы краеведческой тематики, экскурсии (как по городу, так и за его пределами), походами и развлекательно-просветительскими мероприятиями (викторинами, тематическими КВН и конкурсами). При подготовке к кураторскому часу можно разработать совместно с отдельными обучающимися презентацию или видеоролик о родном крае или его отдельных достопримечательностях, озвучить этот материал на английском языке или снабдить субтитрами. Работу можно распределить по степени трудности с учётом интересов и способностей обучающихся. Экскурсии и походы должны быть тщательно спланированы. Если предполагается проведение экскурсии на английском языке, то преподаватель должен выбрать наиболее адекватный темп, адаптировать лексику, используемую в тексте экскурсии, согласно уровню подготовки будущего специалиста, возможно, разработать словарики, в том числе, иллюстрированный, с которым необходимо предварительно познакомить обучающихся (особенно, термины из области архитектуры, ботаники, географии). Подготовка к викторинам и другим мероприятиям такого типа вызывает особый интерес у наиболее активных обучающихся. Как правило, подобные мероприятия приурочены к праздничным событиям или знаменательным датам (например, годовщина Крымской весны или освобождение Севастополя от немецко-фашистских захватчиков). При подготовке вопросов необходимо пользоваться достоверными источниками и проверить правильность формулировок заданий, избегая ошибок, которые могут быть допущены в процессе использования онлайн-переводчиков.

Отдельную нишу в подготовке будущих специалистов занимает олимпиадное движение и научно-исследовательская работа. Уже с первых курсов обучающиеся участвуют в научных конференциях (сначала – как слушатели, а потом и как участники), поэтому написание в магистратуре статей уже не является чем-то сложным и недоступным. Тематика статей может разрабатываться в рамках работы науч-

ного кружка (например, «Краеведение/Крымоведение на английском языке»). Для написания хорошей статьи руководитель совместно с обучающимся прорабатывает план статьи, корректирует работу над содержанием, подсказывает, какие литературные источники можно использовать для более глубокого изучения темы. Статьи могут раскрывать как исторический аспект развития Крыма, например, – литература Крыма в историческом аспекте, так и нести методическую составляющую (методы и формы работы с обучающимися школьниками по ознакомлению с родным краем на уроках английского языка и во внеурочной деятельности). Олимпиады краеведческой направленности, как правило, на межрегиональном уровне устраиваются для будущих учителей истории, однако можно провести внутривузовскую олимпиаду с приглашением участников из других вузов общеразвивающего характера, которая будет охватывать разные направления подготовки (история, филология, изобразительное искусство и т. д.). Задания к проведению этапов олимпиады должны быть разноуровневыми и разноплановыми, включающие тестовые задания, развёрнутые ответы, задания методического характера (разработать конспект урока, сценарий праздника и т. д.), например, как те, что представлены на сайте <https://konkursita.ru/quizzes/subjects/local-studies>. Подведение итогов олимпиады не должно затягиваться на долгое время, результаты доводятся до всех участников, предусматривается награждение. Такая работа способствует формированию мотивации и особого интереса к изучению родного края независимо от специальности, которую получает обучающийся.

Анализ научной литературы в широком временном диапазоне позволяет утверждать об актуальности изучения истории и традиций родного края, в частности Крыма, на протяжении столетий. Именно поэтому подготовка будущих специалистов в области языка должна включать материал о родном крае, ознакомление с текстами и подготовку собственных текстов на английском и русском языках о малой родине. Востребованность специалистов фило-



логической направленности широкого профиля с богатым кругозором не оставляет сомнений в необходимости таких акцентов в подготовке будущих филологов, как краеведческая работа (например, направление подготовки «Социоллингвистика (английский язык)»). Результаты исследования возможностей применения искусственного интеллекта и использование новых информационно-коммуникационных технологий показали возможности положительного влияния на образовательный процесс, а именно:

- способствует увеличению информационной культуры обучающихся независимо от направленности подготовки;

- расширяет их языковую и социокультурную компетенции;

- изменяют в положительную сторону мотивы изучения английского языка.

Для полноты такой работы необходимо задействовать как возможности учебного плана, так и воспитательную и научную деятельность в стенах вуза. При систематическом применении всех трёх направлений работы можно считать, что будущий филолог овладеет необходимым комплексом знаний о родном крае и сможет использовать данные знания в работе, в том числе на английском языке.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрыта проблема ознакомления будущих филологов с краеведческим материалом (на примере Республики Крым) с применением элементов искусственного интеллекта и ИКТ в образовательном процессе. Перечислены авторы, занимавшиеся вопросами краеведения в различных отраслях образования и, в частности, крымоведения. Представлены этапы развития краеведения как науки, отмечены авторы, внёсшие особый вклад в изучение Крыма. Объясняется актуальность статьи в условиях работы в поликультурном регионе. Приводятся три формы краеведческой деятельности с обучающимися: в рамках учебного процесса, воспитательная работа и научная деятельность обучающихся. Указаны основные компетенции, которыми овладевают будущие филологи при изучении родного края. Рассказано об элементах искусственного интеллекта на занятиях с будущими филологами.

Ключевые слова: филологи, искусственный интеллект, ИКТ, высшее образование, краеведение, английский язык, крымоведение, Республика Крым, профессиональное образование.

SUMMARY

The article reveals the problem of familiarization of future philologists with local history material (on the example of the Republic of Crimea) with the use of artificial intelligence elements in the educational process. The authors who dealt with the issues of local lore in various branches of education and, in particular, Crimean studies are listed. The stages of the development of local history as a science are presented, authors who have made a special contribution to the study of the Crimea are noted. The relevance of the article in the conditions of work in a multicultural region is explained. Three forms of local history activity with students are given: within the framework of the educational process, educational work and scientific activity of students. The main competencies that future philologists master when studying their native land are indicated. It is told about the elements of an artificial element in classes with future philologists.

Key words: philologists, artificial intelligence, information and communication technologies, higher education, local history, English, Crimean studies, Republic of Crimea, vocational education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асеева Д. Н. Воспитание патриотизма на уроках русского и английского языка посредством краеведения // Вестник научных конференций. – 2020. – № 10–1 (62). – С. 10–12.

2. Бахаева Д. Д., Тюкина Л. А. Где человек? Искусственный интеллект в переводоведении // Семьдесят первая всероссийская научно-техническая конференция студентов, магистрантов и аспирантов высших учебных заведений с международным участием: сборник материалов конференции (Ярославль, 18–20 апреля 2018 г.). – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2018. – С. 830–834.

3. Болгарина Е. В. Омелькова И. П. Гуманитарные вопросы искусственного интел-



лекта // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты: материалы III Международной научно-практической конференции (Воронеж, 29 мая 2015 г.). – Воронеж: Воронежский центр научно-технической информации, 2015. – С. 19–24.

4. Григорьева Е. Е., Ксенофонтова Н. В. Роль краеведения при обучении школьников иностранному языку // Международный научно-образовательный Форум «Education, forward!» «Образование в течение всей жизни: непрерывное образование в условиях глобализации»: материалы форума (Якутск, 21–26 июня 2015 г.). – Якутск: ООО Издательство «Мир науки», 2015. – С. 183–188.

5. Грязнов С.А. О роли искусственного интеллекта в современном образовании // Инновации в образовании. – 2022. – № 3. – С. 61–68.

6. Егошина Н. Г. Патриотическое воспитание подростков средствами краеведения на уроках английского языка: дисс. ... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2007. – 221 с.

7. Искусственный интеллект (ИИ) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.tadviser.ru>.

8. История Крыма: с древнейших времен до наших дней (в очерках). – Симферополь: Атлас-компакт, 2006. – 380 с.

9. К вопросу об использовании краеведческого материала на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе (на примере материала о Вологодской области) / Д. И. Словоцова, В. Л. Попова, А. Д. Горева, Т. А. Маркова // Образовательные технологии в современном вузе: вопросы теории и практики: Коллективная монография. – Вологда: Фонд развития филиала МГЮА имени О. Е. Кутафина, 2020. – С. 248–264.

10. Коммуникационные системы [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.sviaz-expro.ru/ru/ui/17170/>.

11. Лукашенко Д. В. Digital education: digital technologies in education // Естественные и технические науки. – 2021. – № 1 (152). – С. 124–125.

12. Непомнящий А. А. Развитие исторического краеведения в Крыму во второй половине XIX – нач. XX веков: дисс. ... канд. ист. наук. – Симферополь, 1996. – 273 с.

13. Омарова С. К. Характеристика и дидактический потенциал мобильно-цифровых технологий обучения иностранному языку [Электронный ресурс] // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2018. – № 1 (190). – С. 52–58. – URL: [file:///C:/Users/1/Downloads/harakteristika-i-didakticheskiy-potentsial-mobilno-tsifrovyyh-tehnologiy-obucheniya-inostrannym-yazykam%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/1/Downloads/harakteristika-i-didakticheskiy-potentsial-mobilno-tsifrovyyh-tehnologiy-obucheniya-inostrannym-yazykam%20(1).pdf) (дата обращения: 22.09.2022).

14. Пирожкова А. О. Подготовка будущих учителей к историко-краеведческой работе с учащимися начальных классов в Автономной Республике Крым: дисс. ... канд. пед. наук. – Ялта, 2008. – 281 с.

15. Погорелая Г. В. Реализация принципа краеведения в обучении школьников иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 1. – С. 62–66.

16. Пятыхина Е. Н. Развитие коммуникативной компетенции учащихся на основе использования элементов краеведения на уроках английского языка // Биоэкологическое краеведение: мировые, российские и региональные проблемы: материалы III всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию юбилею естественно-географического факультета ПГСГА (Самара, 14 ноября 2014 г.). – Самара: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 2014. – С. 424–428.

17. Скрыбина Т.О. Особенности факультативной работы по крымоведению // Актуальные проблемы гуманитарных наук: Труды IV Всероссийской научно-практической конференции (Евпатория, 25 мая 2018 г.). – Евпатория: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2018. – С. 176–180.

18. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 14.07.2022) (с изм. и доп., вступ. в силу с 25.07.2022).

19. Федеральный государственный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 45.04.01 Филология [Электронный ресурс]. – URL: <https://files.omstu.ru/soo/st/st-450401+.pdf>.

20. Хренникова Т. Г. Использование краеведческого аспекта в содержании обучения английскому языку // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – № 6. – С. 209–212.



**Н. У. Ремизова, Е. Н. Гребенюк,
Б. В. Рыкова, Ю. Ю. Курбангалиева**

УДК 37.03+004.5

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Мы живем в период «взрывного» развития цифровых технологий и их проникновения во все сферы жизни. Только за последние несколько лет возникли совершенно новые понятия и отрасли, которые в ближайшем будущем могут кардинально изменить среду, в которой мы живем и работаем. Соответствующая запросам времени система обучения должна учитывать результаты стремительного совершенствования информационных технологий и быть направлена на конкурентоспособного специалиста, который может ориентироваться в современных технологических трендах и умеет применять их в своей профессиональной деятельности.

Внедрение цифровых технологий, не сопровождаемое опережающей подготовкой специалистов, приводит к нарушению равновесия в профессиональной деятельности. Решение проблемы опережающей подготовки в системе дополнительного профессионального образования может обеспечить существенное сокращение времени освоения цифровых технологий и повысить качество подготовки специалистов.

Цель – формирование у обучающихся цифровых компетенций, навыков применения современных цифровых технологий в профессионально-педагогической деятельности.

Актуальность данного исследования обусловлена наличием следующих противоречий:

– между требованиями современного общества к цифровым компетенциям специали-

стов и недостаточной теоретической и практической разработанностью системы их формирования;

– между опережающими темпами развития цифровых технологий и недостаточной их актуализацией в содержании основного и дополнительного профессионального образования.

Новизна: разработана и апробирована каскадная модель формирования цифровых компетенций и навыков использования цифровых технологий у обучающихся.

В рассмотренных нами исследованиях (Б. С. Гершунский, И. А. Зимняя, В. А. Сластёнин, А. П. Тряпицына) [1; 3; 7; 9] профессиональная компетентность трактуется по-разному. Теоретический анализ показал, что обусловлено это наличием различных научных подходов к пониманию сущности профессиональной компетентности: деятельностного, культурологического, личностного, системного и др. Компетентностный подход, на наш взгляд, объединяет все эти подходы. Сущность компетентностного подхода заключается в реализации такой организации образовательного процесса, которая обеспечивает развитие потенциала личности, наращивание ее компетенций. Концепция компетентностного подхода к процессу формирования личности и анализ структуры процесса обучения позволяют определить профессиональную компетентность как интегральную характеристику личности, отражающую ее способность к личностному и профессиональному росту. В нашем исследовании мы рассматриваем цифровые компетенции, относящиеся к ключевым компетенциям современных специалистов.

Будем понимать цифровые компетенции как способность личности к решению профессиональных задач на основе знаний и умений эффективного применения цифровых технологий.

Информационно-образовательная политика в Астраханском государственном университете имени В. Н. Татищева основана на реализации следующих принципов:

– принцип информатизации обеспечивается созданием информационной образователь-



ной среды, разработкой компетентностно-ориентированных программ, использованием цифровых технологий Blockchain, Big data, Internet of things и др.;

– принцип стратегического партнерства реализуется активным участием IT-компаний в разработке программ, предоставлении тем для реального проектирования и др.;

– принцип непрерывного образования обеспечивается созданием в вузе для обучающихся возможностей одновременного освоения основной профессиональной образовательной программы высшего образования с дополнительной профессиональной программой, что способствует формированию у выпускников дополнительных компетенций, востребованных на рынке труда.

Практической экспериментальной работе в нашем исследовании предшествовал этап мысленного эксперимента, основой которого явилась разработка каскадной модели формирования цифровых компетенций.

Создание каскадной модели было ориентировано на проектирование и реализацию целенаправленного, стадийного процесса формирования у обучающихся информационной культуры, цифровых компетенций и навыков освоения новых информационных технологий. Структура модели отражает логику усложнения формируемого уровня цифровых компетенций. Уровень цифровых компетенций мы определяем по степени сформированности основных показателей, характерных для личности, владеющей цифровыми технологиями. Мы считаем возможным отразить в уровнях не только цифровые проявления личности, но и ее продвижение в самореализации. В структуре цифровых компетенций (ЦК) нами выделены три составляющие (компонента): знания; способы деятельности, умения; личностные качества.

1. Знания

Низкий уровень ЦК. Знания о цифровых технологиях бессистемны, неглубоки, неосознанны; не ориентированы на дальнейшее пополнение, самостоятельный поиск.

Средний уровень ЦК. Знания о цифровых технологиях широки, но недостаточно система-

тизированы. Эпизодически знания добываются самостоятельно и проявляется выбор информации. Накопление новых знаний осуществляется без обобщения и выявления закономерностей.

Высокий уровень ЦК. Интерес к причинно-следственным связям, обобщению и выявлению закономерностей. Постоянное стремление к поиску новой информации; свободный выбор актуальных знаний. Знания теоретического характера осознанны, системны, действительны.

2. Способы деятельности, умения

Низкий уровень ЦК. Умения и навыки использования цифровых технологий сформированы недостаточно. Отсутствует ориентация на поиск разных способов деятельности.

Средний уровень ЦК. Цифровые компетенции в основном сформированы. Имеет место ориентация на поиск способов решения информационной задачи, однако достаточной углубленности в цифровой процесс не наблюдается.

Высокий уровень ЦК. Самостоятельность в постановке целей, в поиске нестандартных способов решения информационных задач. Умение применять цифровые технологии.

3. Личностные качества

Низкий уровень ЦК. Самопознание неглубоко. Равнодушен к оценке деятельности. Низкая способность к рефлексии. Самооценка неадекватна. Интерес к цифровым технологиям узкий, изолированный, без осмысления логики деятельности.

Средний уровень ЦК. Мотивационная готовность к решению информационных задач ситуативна. Интерес к цифровым технологиям обобщенный, широкий, неконцентрированный. Степень осознанности и активности в их применении достаточно велика.

Высокий уровень ЦК. Мотивация достижения результата. Способность и готовность применять цифровые технологии. Наличие специальных социально-проектных знаний.

Выявленные показатели уровней будут служить основой для диагностики и формирования ЦК.

Каскадная модель была апробирована на базе управления среднего профессионального и дополнительного образования в Астраханском



государственном университете имени В. Н. Таищева. В эксперименте приняли участие студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Им была предоставлена возможность одновременного освоения основной профессиональной образовательной программы и дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки «Цифровые технологии в образовании».

Данная модель, согласно которой осуществлялся процесс формирования ЦК, включает последовательность трех этапов (поисково-констатирующий, содержательно-деятельностный, результативный), обусловленных сущностью, логикой и динамикой данного процесса.

Целью поисково-констатирующего этапа являлась диагностика у слушателей исходного уровня развития базовых цифровых навыков, умений использования и освоения новых цифровых технологий и конструирование на этой основе индивидуальной образовательной траектории. В начале экспериментальной работы мы определили уровень сформированности цифровых компетенций слушателей. Распределение обучающихся по уровням сформированности ЦК представлено в таблице 1.

Таблица 1

**Уровни сформированности
ЦК до прохождения курсов
профессиональной переподготовки**

Количество слушателей	Уровни ЦК		
	Низкий	Средний	Высокий
186	105	66	15

Данные результаты были учтены нами на содержательно-деятельностном этапе. В целях формирования ЦК и навыков использования цифровых технологий была разработана система ситуаций, позволяющая последовательно формировать у слушателей навыки использования цифровых технологий; развивать базовые цифровые навыки использования обучающих платформ и сервисов в профессиональной деятельности. Разработанная нами последовательность учебных ситуаций включала три блока.

Первый блок. У слушателей формируются представления об учебных действиях, последовательности их осуществления, алгоритме действий, способах решения познавательных проблем; основы взаимодействия с участниками образовательных отношений в рамках реализации программ деятельности с использованием цифровых технологий, информационной и медийной культуры взаимодействия в условиях цифровой образовательной деятельности.

Второй блок. Целью ситуаций данного блока было подключение обучающихся к выполнению традиционно осваиваемой части учебной деятельности (формирование у слушателей способов отбора информации, размещенной на электронных ресурсах и сервисах для организации образовательной деятельности; навыков работы с цифровыми инструментами, позволяющих автоматизировать процесс обучения и осуществлять мониторинг учебных достижений обучающихся).

Третий блок. Проведенное ранее исследование обеспечило конструктивным материалом по организации проектной деятельности обучающихся. Слушателям необходимо было подготовить проект-презентацию по одной из технологий: Blockchain, Машинное обучение и искусственный интеллект (Machine learning/AI), Большие данные (Big data), Криптовалюты / ICO, Дополненная и виртуальная реальность (Augmented reality and Virtual reality), Облачные вычисления, программное обеспечение как услуга (Cloud computing, «Software as a Service» / SaaS), Интернет вещей (Internet of things).

В презентации необходимо было отразить как минимум следующие вопросы:

- Что собой представляет технология?
- Где и как применяется сейчас? Какие основные игроки на рынке?
- Какие перспективы применения?
- Сложности, проблемы, опасности и вызовы, связанные с технологией.
- Возможности применения технологии в вашей деятельности. Какие проблемы необходимо будет решить для ее применения? Какие барьеры и ограничения имеются и как они могут быть сняты? Какие ресурсы потребуются для ее применения?



На результативном этапе была проведена итоговая диагностика уровней сформированности ЦК на основе показателей, раскрытых в структуре цифровых компетенций (ЦК).

Результаты экспериментальной работы проявились в том, что у слушателей:

– сформировались цифровые навыки поисковой научно-практической и инновационной деятельности; умения планировать профессиональную деятельность в области цифровизации образования, выбирать эффективные подходы работы с информацией для осуществления профессиональной деятельности;

– значительно увеличилось число слушателей со средним и высоким уровнем сформированности ЦК (табл. 2).

Таблица 2

Уровни сформированности ЦК после прохождения курсов профессиональной переподготовки

Количество слушателей	Уровни ЦК		
	Низкий	Средний	Высокий
186	21	147	18

Таким образом, оправдала свою целесообразность логика процесса формирования ЦК и навыков использования цифровых технологий, состоящая из трех этапов и оснащенная системой учебных ситуаций, выступающих в качестве основного дидактического средства.

В процессе профессиональной подготовки особую актуальность приобретает система дополнительного профессионального образования, направленная на опережающее развитие специалистов, востребованных в быстроменяющихся социально-экономических условиях.

Разработанная каскадная модель формирования цифровых компетенций и навыков использования цифровых технологий у обучающихся рассматривается как стадийный процесс, включающий последовательность трех этапов: поисково-констатирующий, содержательно-деятельностный, результативный.

Дидактическим инвариантом в системе средств исследуемого процесса выступает учебная ситуация. Применение последовательности вариативных учебных ситуаций, направленных на овладение цифровыми навыками,

позволило успешно решить задачи формирования ЦК и навыков использования цифровых технологий.

Проведенное исследование не охватывает всего круга вопросов, связанных с формированием цифровых компетенций. Перспективными являются исследование роли педагога в цифровой модели образования; разработка единой методической системы цифровой трансформации профессионального образования.

АННОТАЦИЯ

Авторами разработана целедостигающая каскадная модель формирования цифровых компетенций и навыков использования цифровых технологий у будущих педагогов. Данная модель рассматривается как стадийный процесс, включающий последовательность трех этапов: поисково-констатирующий, содержательно-деятельностный, результативный. В структуре цифровых компетенций выделены три составляющие: знания; способы деятельности, умения; личностные качества, которые выступают показателями исследуемого уровня сформированности цифровых компетенций. В ходе экспериментального исследования получены значительные результаты, свидетельствующие о позитивных изменениях в исследуемом качестве у студентов.

Ключевые слова: информационно-образовательная политика, цифровые компетенции, цифровые технологии, каскадная модель, дополнительное профессиональное образование.

SUMMARY

The authors have developed a goal-oriented cascade model for the formation of digital competencies and skills in the use of digital technologies for future teachers. This model is considered as a step-by-step process that includes a sequence of three stages: search-ascertaining, content-activity, and productive. Three components (components) are identified in the structure of digital competencies: knowledge; methods of activity, skills; personal qualities, which act as indicators of the studied level of formation of digital competencies. In the course of the experimental study, significant results were obtained, indicating positive changes in the quality of the studied students.



Key words: information and educational policy, digital competencies, digital technologies, cascade model, additional professional education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 768 с.
2. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2015. – 192 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов: учебник для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. и психологич. направл. и специальностям. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 447 с.
4. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – 368 с.
5. Ремизова Н. У., Миляева Л. М., Рыкова Б. В. Организация проектной деятельности в системе повышения квалификации педагогических кадров // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2021. – № 4 (56). – С. 22–26.
6. Руденко Т. В. Дидактические функции и возможности применения информационно-коммуникационных технологий в образовании [Электронный ресурс]. – Томск, 2006. – USB: http://ido.tsu.ru/other_res/ep/ikt_umk/.
7. Сластиенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.
8. Трайнев В. А., Трайнев И. В. Информационные коммуникационные педагогические технологии: учеб. пособие. – М.: Изд.-торг. корпорация «Дашков и К0», 2017. – С. 9–110.
9. Тряпицына А. П. Подготовка педагогических кадров и задачи современной школы // Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 11 (85). – С. 16–18.

Н. А. Рыбачук

УДК. 796.011.1: 378

ОРГАНИЗАЦИЯ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ»

Уровень здоровья снижается и приобретает устойчивый характер. По результатам медицинского освидетельствования 2021–2022 учебного года, количество студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья, в некоторых российских вузах достигает 25 %, в Кубанском государственном университете – 40 % от общего числа вновь поступивших. К тому же отсутствует мотивация студентов к двигательной активности, нет финансовых условий или свободного времени для посещения фитнес-клубов, спортивных секций.

Сейчас недостаточно иметь поверхностные знания, которые заключены в содержании определений «Что такое физическая культура?» и «Что такое физическое воспитание?» Нужны более глубокие знания о дисциплине, способные мотивировать молодежь на двигательную активность. В новых государственных стандартах определено сокращение часов на аудиторные практические занятия с 400 до 140. Практически уже в 2022–2023 учебном году запланировано по 2 часа практических занятий на 1–3 курсах. Остальные объемы нагрузки определены на самостоятельную работу. Это неконтролируемая самостоятельная работа, которая не входит в учебную нагрузку преподавателя. Ее нет в учебном расписании. Но не следует забывать, что дисциплина «Физическая культура и спорт» – это специфический предмет. Фактически нужно понимать, что от качественного обучения дисциплине зависит успешное или неуспешное освоение образовательных программ. Как нам представляется, самостоятельной работе по данной дис-



циплине следует обучать! Второе занятие в неделю должно иметь характер факультатива и быть внесено в учебную нагрузку преподавателя и общее расписание занятий.

Цель исследования – обеспечить эффективность организации и содержания онлайн-обучения, которая позволит самостоятельно осваивать компетенции по дисциплине «Физическая культура и спорт».

Объект исследования – процесс физического воспитания в вузе.

Предмет исследования – разработка педагогической модели онлайн-обучения, которая позволит самостоятельно осваивать компетенции по дисциплине «Физическая культура и спорт».

Задачи исследования:

1. Разработать обучающую педагогическую модель онлайн, содержание которой интегрирует теоретическую подготовку по освоению компетенций по сохранению здоровья с практической – двигательной активностью.

2. Экспериментально подтвердить эффективность онлайн-обучения. Если центром образовательного процесса всегда были знания, которые получал студент от преподавателя, то сегодня в полной мере осуществлен переход к компетентностному подходу, когда студент должен быть ориентирован на самостоятельное получение профессиональных знаний для приобретения и развития способностей решать профессиональные проблемы [3]. В новых условиях освоения Федеральных образовательных программ дисциплин студент сам может определять вектор своего профессионального развития. Он сам вправе выбирать дисциплины для получения знаний и сам определяет, какие знания ему необходимы, чтобы достойно конкурировать на рынке труда и быть востребованным в профессиональном плане.

Как нам представляется, по физическому воспитанию студент тоже может выбрать вид активности, в частности и вид спорта, которым он хотел бы заниматься в процессе профессиональной подготовки. Если в прошлые годы он мог обучаться физическим упражнениям по специализации, если он имеет определенные

навыки в виде спорта, то в настоящий момент, достаточно его желания. Не случайно в программах ФГОС ВО третьего поколения процесс физического воспитания на первом курсе состоит из двух дисциплин:

- «Физическая культура и спорт»;
- «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту».

В нашем исследовании мы предлагаем проверку эффективности 4 уровней тестов-заданий. В исследовании приняли участия девушки 1 курса филологического факультета (n=60). 45.03.01 Филология. Русский язык и литература, Отечественная филология. Исследования проводились в течение 2021–2022 учебного года. Разработанные нами уровни тестов-заданий позволяют усложнять задания. После освоения первого уровня тестов-заданий можно переходить к освоению других, более сложных. Здесь используется педагогический принцип «от простого – к сложному». Как нам представляется, результатом решения тестов-заданий, основанных на содержании метапредметного обучения, должна стать мотивация студента к двигательной активности. Процесс метапредметного обучения – это система, которая позволяет накапливать, трансформировать объем знаний, осваивая компетенции, и самостоятельно применять эти знания. Но при соучастии, доверии преподавателя и по его заданию [8]. Для сравнения результатов исследования использовался ф-угловой критерий Фишера [2].

1 уровень – тесты-знакомства с содержанием двух дисциплин, тесты-знания. Элементарные знания об основах дисциплины ознакомительного плана.

2 уровень – репродуктивный (под руководством преподавателя, т.е. методико-практические задания).

3 уровень – продуктивный, связующее звено к рефлексии уже имеющегося знания, но переработанного, переосмысленного. Моделирование собственного физического развития и проектирование собственного задания для самостоятельной работы.

4 уровень – решение двигательных задач, когда нужно глубоко знать проблему и принять правильное решение к действию.



В процессе исследований нами выявлены положительные возможности теста-задания:

- тестирование практически не дает возможности преподавателю вмешиваться в процедуру решения теста-задания;
- решение тестов-заданий не требует много времени;
- возможность использования содержания теста-задания в различных вариантах долгое время;
- содержание тестов-заданий охватывает межпредметные связи, где в полной мере интегрируются науки: биология, физиология, педагогика, психология, экология, наука о питании;
- психологическая комфортность. Необходимо работать с интернет-ресурсами. Допускается работа в команде;
- проверка знаний в процессе онлайн-обучения;
- возможно использование тестов-заданий преподавателями для повышения профессиональной компетенции.

Одним из недостатков при составлении теста-задания является трудоемкость и длительность по времени, а также требуется высокий уровень профессионализма.

Новые учебные программы ориентированы на способность студентов к свободному выбору двигательной активности, что позволит мотивировать студентов на самостоятельные занятия для улучшения здоровья и развитие профессионально значимых физических качеств для успешной трудовой деятельности.

В результате наблюдений и непосредственного психолого-педагогического сопровождения студенток, было определено, что на начальном этапе обучения в экспериментальной группе (ЭГ) – 67,8 % студенток находились на уровне удовлетворительной адаптации. 28,3 % – имели напряжение механизмов адаптации и только 3,9 % – неудовлетворительную. Адаптационный потенциал системы кровообращения мы определяли по методике Г. Л. Апанасенко (2000). После 1 месяца онлайн-обучения (16 ч.) число студенток, имеющих удовлетворительный уровень, снизилось с 67,8 %

до 39,6 %, возросло количество девушек, имеющих напряжение механизмов адаптации, до 56,5 %. Число студенток, имеющих неудовлетворительную адаптацию, осталось на прежнем уровне – 3,9 % [4].

Проблема организации и содержания самостоятельной работы по дисциплине «Физическая культура и спорт» в условиях онлайн-обучения вышла на приоритетную позицию. Уже сегодня можно предположить, что успешное освоение профессиональных компетенций на 50 % зависит от самостоятельной работы, в том числе и от знаний, умений и навыков применения физических упражнений для сохранения здоровья.

При анализе научно-методической литературы по данной проблеме автор обратил внимание на научную статью Т. А. Борзовой. В процессе обучения самостоятельной работе по дисциплине «Русский язык и культура речи» у студентов первого курса Т. А. Борзова применяет технологию «перевернутый класс». В эту технологию включены традиционные лекционные занятия на первом этапе и видеолекции с обратной связью (feedback) [1], что и составляет их принципиальное отличие от традиционной лекции.

Метод «смешанное обучение» был использован в модели обучения студентов-спортсменов. Ученые (J. Bergman, A. Sams, H. Marsbal, A. Wrona, L. Mibai) сформулировали основные принципы в организации модели самостоятельной работы:

- непрерывность, систематичность, регулярность;
- интенсивность и оптимальность нагрузки;
- интерактивность;
- индивидуализация;
- обратная связь и контроль, эффективность деятельности.

В процессе специально организованных занятий авторы выявили способность к развитию навыков самообразования, собственной организации труда и личностных качеств: самостоятельность, активность, сознательность и ответственность. Разработанная модель имеет специальную организацию и методические рекомендации и функционирует в несколько этапов:



I этап – видеолекция с обратной связью (feedback);

II этап – онлайн-курс, внеаудиторная работа (видеоинструкция преподавателя и видео-концептуальные карты (video concept maps);

III этап – (team-work) аудиторная работа в группах с оценкой результатов опроса и тестирования. В итоге такого процесса самостоятельной работы и аудиторной достигается ситуация когда все в выигрыше (win-win).

Авторы также отмечают, что успех освоения профессиональных и общекультурных компетенций зависит от того, насколько хорошо студент подготовлен к самостоятельной работе [5; 6; 7; 8; 9]. Помним при этом, что в условиях онлайн-обучения способность самоорганизации и самодисциплины стоит особенно остро.

В ходе исследования нами были проведены следующие действия, позволившие прийти к основным результатам исследования.

1. В условиях онлайн-обучения мы использовали специальную модель обучения. На первом этапе автор предлагает мини-лекцию онлайн. Ее организация обеспечивает участие каждого студента. При этом обучающийся получает рекомендации по разработке информационных заданий. Студент сам разрабатывает тесты-задания и затем сам решает эти тесты. В конце лекции студенты получают ссылку на видеоролики, где в роли консультанта – преподаватель, проводивший практико-ориентированные занятия в учебной группе. Таким образом, в данной ситуации происходит интеграция теоретических информационных заданий для самостоятельной работы с практическими. Тематику онлайн-мини-лекций с элементами дискуссии студенты учебной группы выбирают самостоятельно и сообщают об этом преподавателю.

2. В содержание и организацию авторской модели были включены интерактивные методы обучения:

- проблемные мини-лекции с элементами диспута;
- модельно-проектировочная деятельность;
- информационные задания (тесты-задания) по решению двигательных задач, учебных ситуаций;

– маршрутная карта студенческого труда и отдыха, формирующая способность соблюдать определенный режим студенческого труда и отдыха, личностные качества, сохранение собственного здоровья.

3. Результаты эксперимента по апробации тестов-заданий доказали эффективность.

По окончании эксперимента в контрольной группе (КГ) низкий уровень знаний показали 43,30 %. Средний уровень – 33,30 %, высокий – 23,40 % (ф, р 1,89 < 0,05). В экспериментальной группе (ЭГ) низкий уровень знаний у 28,30 %, средний – у 38,30 %, высокий – у 34,40% (ф, р 1,76 < 0,05). При сравнении суммы показателей знаний определено, что в низком и среднем уровнях находились 76,60% студентов КГ и 66,60% – ЭГ. Если сравнивать по сумме показателей знаний, выявлено, что средний и высокий уровень после эксперимента имели 56,70 % студентов КГ и 72,70 % – ЭГ. На 16 % улучшились показатели знаний студентов ЭГ. Студенты КГ не участвовали в апробации тестов, поэтому большая их часть находится в низком и среднем уровне – 76,60 %.

4. В результате исследований определено, что на начальном этапе обучения в экспериментальной группе (ЭГ) 67,8 % студентов находились на уровне удовлетворительной адаптации, 28,3 % – имели напряжение механизмов адаптации и только 3,9 % – неудовлетворительную. После 1 месяца онлайн-обучения число студенток, имеющих удовлетворительный уровень, снизилось с 67,8 % до 39,6 %. Возросло количество девушек, имеющих напряжение механизмов адаптации, до 56,5 %. Число студенток, имеющих неудовлетворительную адаптацию, осталось на прежнем уровне – 3,9 %.

5. У студенток ЭГ улучшилась физическая подготовка: отжимание лежа на бедрах (р < 0,05); наклоны туловища из исходного положения лежа на спине, руки за головой, ноги закреплены (р < 0,05); прыжок в длину с места (р < 0,05); 12-минутный бег (р < 0,05).

6. Определены позитивные преимущества предложенной нами модели в сравнении с традиционной:



– отказ от использования аудиторного фонда;

– возможность каждого студента учебной группы участвовать в дискуссии и выражать свое собственное мнение;

– приобретение знаний, умений и навыков для последующего использования в самостоятельной работе по предмету «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту»;

– возможность самостоятельного изучения проблемных вопросов в области «физическая культура и спорт» и обсуждение в группе.

7. Выявлены особенности и преимущества предложенной нами модели обучения:

– процесс физического воспитания не обеспечивает напрямую освоение профессиональных компетенций, но освоение общекультурных компетенций играет важную роль в сохранении здоровья и успешной трудовой деятельности;

– преподаватель выступает в роли управленца процессом обучения, педагога-психолога, и доля его деятельности в содержании обучения самостоятельной работе постепенно уменьшается и достигает 15 %, а студента – постепенно увеличивается до 85 %;

– все двигательные действия, практико-ориентированные задания, теоретические тесты-задания выполняются в совместной деятельности при соучастии, доверительных отношениях преподавателя и студента;

– возможность участия каждого студента во всех формах самостоятельных занятий с возможностью проявить способности, показать уровень знаний дает возможность понять студенту и преподавателю степень освоения компетенций;

– создание соревновательной ситуации для возможности всех участников нового учебного процесса – участия в соревновательной деятельности;

– возможность подготовки и участия в воспитательных мероприятиях, праздниках, специальных акциях, где каждый желающий может проявить свои способности, и не только физические;

– студент не может оставаться пассивным участником учебного процесса: происходит ак-

тивизация мыслительных процессов, учебная группа работает как единая команда;

– центральная роль в учебном процессе принадлежит студенту;

– обсуждение всех проблемных заданий и решение тестов-заданий происходит индивидуально или в малых группах;

– каждому студенту дается право выбора физической нагрузки в зависимости от самочувствия и других субъективных причин «здесь и сейчас»;

– отсутствие принуждения, обстановка доброжелательности, контакт при взаимодействии;

– целевая направленность каждого занятия на получение новых знаний и позитивных эмоций, заинтересованность каждого студента знать больше, чтобы использовать в самостоятельной работе в режиме студенческого труда и досуга;

– модель онлайн-обучения формирует ответственность (самоопределение), обеспечивает подбор способов решения проблемных ситуаций по использованию средств физического воспитания на основе конструкторской деятельности и трансформации знаний; уверенность в возможностях, толерантность.

АННОТАЦИЯ

В статье представлена модель смешанного плана обучения онлайн. Содержание модели обучения, разработанной нами, базируется на трех этапах, предложенных Т. А. Борзовой. Первый этап – видеолекция с обратной связью. Второй этап – онлайн-курс, внеаудиторная работа (видеоинструкция преподавателя и видеоконцептуальные карты). Третий этап – работа в команде или группе, которая завершается и оценивается по результатам опроса и тестирования (теоретический аспект). Посредством интеграции самостоятельной и аудиторной работы в процессе онлайн-обучения обеспечиваются условия для победы всех участвующих в учебном процессе.

Ключевые слова: онлайн, самостоятельная работа, студенты, двигательная активность.

SUMMARY

This article presents a model for a blended learning plan online. The content of the training



model developed by us is based on the three stages suggested by T. A. Borzova. The first stage is a video lecture with feedback. The second stage is online course, extracurricular work (teacher's video instruction and video concept maps). The third stage is team or group work, which is completed and assessed by questioning and testing (theoretical aspect). By integrating both independent and classroom work in the online learning process, the conditions for everyone involved in the learning process to win are ensured.

Key words: online, independent work, students, physical activity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борзова Т. А. Принципы организации самостоятельной работы студентов первого курса в технологии «Перевернутый класс» // Высшее образование в России. – 2018. – № 8–9. – С. 80–85.

2. Новиков Д. А. «Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи)». – М.: МЗ Пресс, 2004. – 67 с.

3. Рыбачук Н. А. Проблема содержания и организации самостоятельной работы по дисциплине «Физическая культура и спорт» // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2020. – Т. 5. № 1. – С. 13–18.

4. Рыбачук Н. А. Эффективность онлайн-обучения по дисциплине «Физическая культура и спорт» // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2020. – Т. 5. № 3. – С. 7–13.

5. Bergmann J. Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. ISTE: International Society for Technology in Education. – 2012. – 122 p.

6. Bergmann J., Sams A. Flipped Learning: Gateway to Student Engagement, Moorabbin: Victoria Hawker Brownlow. – 2014. – 182 p.

7. Marsbol H. Three reasons to flip your classroom // Bilingual-Multilingual Education Interest Section. August [Электронный ресурс]. – URL: <http://newsmanager.commpartnerets.com/telsolbeis/issues-2013-08-28/6.html>

8. Wrona A. Flipped Classrooms: Why and How to flip education? [Электронный ресурс]. – URL: <http://elearningindustry.com/18/03/-2018>.

9. Mibai L. Flipped Classroom Benefits for Students and Teachers [Электронный ресурс]. – URL: <http://elearningindustry.Com/13/10/-2016>.

И. В. Соколова

УДК 796.011.1

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ЧАСТЬ ГУМАНИТАРНОЙ НАУКИ

Современными учеными физическая культура и спорт рассматриваются как социальное явление [4; 6; 17], которое сформировалось в результате общественно-исторического прогресса. Элементарная потребность человека выжить в сложных условиях – экологических, демографических, социальных и др. – постепенно преобразовалась в необходимость для комфортного проживания и сохранения здоровья [15].

Физическая культура и спорт занимают важное место в современном обществе [1; 10; 16]. Поэтому социальный институт спорта – одна из самых устойчивых и динамично развивающихся структур современного социума [8]. Культурологический аспект физической культуры и спорта является одним из основополагающих. Он понимается как «совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психической жизни (в том числе сферы образования и педагогики) через призму системообразующих культурологических понятий, таких как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы и т. д.» [7, с. 65]. Следовательно, физическая культура должна рассматриваться в системе общей культуры, в контексте ценностно-личностного содержания, и создавать предпосылки для развития его культурологического содержания [9].

Развитие физической культуры связано с человеком, который рассматривается как целостность, как интегрированная система, результатом освоения которой должно стать освоение культурных ценностей, способных сформировать личность нового типа [16]. В



процессе физкультурной деятельности происходит развитие физической культуры личности через потребность в духовном и социальном совершенствовании и развитии индивида, что позволяет осознанно осмыслить суть физической культуры как части общей культуры [16]. Физическая культура как культура, а не просто как физическое состояние человека, включает в себя помимо прочего ряд явлений духовного мира, знания, мотивы, нормы и образцы поведения. Человек с высокой физической культурой должен хорошо знать закономерности функционирования и развития организма, пути, механизмы и средства воздействия на него. У человека должна быть выработана потребность в воздействии на свое физическое состояние с целью изменения его в нужном направлении [14]. Не менее важной является гуманистическая составляющая физической культуры, в основе которой лежит ответственность личности за свое здоровье, являющееся социальной ценностью. В связи с этим процесс обучения не должен сводиться только к воспитанию двигательных умений и навыков, необходимых для практического применения; а содействовать гармоничному развитию личности, повышению работоспособности организма, приобретению жизненно важных знаний в области гигиены и медицины для сохранения здоровья; обеспечению соответственного физического развития.

В реализации этих положений могут оказать большую помощь идеи выдающихся педагогов-гуманистов конца XIX – начала XX века: П. Ф. Лесгафта (1837–1909), П. Ф. Каптерева (1857–1922). Эти наиболее яркие представители отечественной педагогики принадлежали к различным направлениям российской гуманистической мысли и опубликовали замечательные труды, в которых изложены многие основополагающие идеи физического образования.

Видный представитель отечественной педагогики – П. Ф. Каптерев – был автором трудов в области теории воспитания, физического образования. Он утверждал, что «...физическое образование должно вносить в раз-

витие личности не то, что в нем есть общего с другими сторонами гуманистического воспитания, а то, что делает его своеобразным, оригинальным, чего не могут дать никакие другие упражнения». П. Ф. Каптерев выделял следующие задачи:

- физического образования;
- укрепление здоровья, физических сил;
- выработка легкости и красоты движений;
- умение разъединять движения, сравнивать, сочетать [12].

Всеми государственными органами России признается роль физической культуры и спорта в оздоровлении общества. Однако многочисленные исследования отмечают отклонение от норм физического развития студенческой молодежи, прогрессирование дефицита двигательной активности, значительный рост функциональных изменений, хронических заболеваний. Модернизация образовательной системы, происходящая сегодня в нашей стране, неизбежно должна затронуть и вузовское физическое воспитание.

В государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования физическая культура является обязательной в цикле общегуманитарных и социально-экономических дисциплин, на нее выделяется 408 учебных часов. Целью физкультурного воспитания в вузе является формирование физической культуры студента как системного и интегративного качества личности, неотъемлемого компонента общей культуры будущего специалиста [15].

В учебной программе для высших учебных заведений физическая культура представлена теоретическим, практическим и контрольным разделами. Итоговая оценка, как правило, складывается в результате определения физической подготовленности студентов, выявления их теоретических знаний и технической подготовленности. Для этого кафедрами физического воспитания разрабатываются теоретические вопросы и контрольные нормативы [15].

Модернизации системы образования в Российской Федерации началась в 2001 году. Термин «модернизация» относительно образова-



ния приобретает культурологическое и социально-философское содержание, обозначающее особый способ организации образования, отличающийся целенаправленным и управляющим характером [5].

Считается, что наиболее адекватным для описания результатов образования является язык компетенций.

Компетенции предполагают способность взаимодействовать с реальным миром, всегда проявляются в деятельности, имеют характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях. В проектах ГОС ВПО третьего поколения представлена классификация общих (ключевых) компетенций, среди которых компетенции в сфере личной и общественной экологической безопасности – основа бытия человека не только как биологического существа, но и социального субъекта, для которого главным является осознание важности здорового образа жизни. Также можно предположить, что многообразие профессий предусматривает некую специфику в подготовленности специалиста в сфере физической культуры, то есть наличие ряда профессиональных компетенций.

Таким образом, для обеспечения правильной постановки целей, планирования процесса и результата обучения, создания инновационных технологий в системе физического воспитания в высших учебных заведениях требуется поиск и разработка конкретных компетенций, инструментария для проверки не знаний, а уровня владения этими компетенциями и умениями действовать в реальной ситуации.

В современном образовании существует острая потребность в выделении и формировании системы ценностных ориентаций как основы определения студентами и преподавателем целей обучения, поскольку мотивация и положительное отношение к предмету являются важнейшими условиями активизации процесса обучения и учебно-познавательной деятельности [11].

Главными системообразующими факторами нового образовательного стандарта дисцип-

лины «Физическая культура», связанного с модернизацией системы вузовского образования, концепцией образовательной парадигмы физического воспитания, выступают теоретические, методические и технологические знания. Они обеспечивают концептуальность образовательно-обучающей деятельности, смыслообразующей целью которой является физическая культура личности студента. Движущей силой деятельности выступают потребности и их модификации – мотивы, стремления, ценностно-смысловые ориентации. Доминирующие ценности создают вектор интенции мотивации, личностную позицию и вектор интенции целей, целевых средств деятельности. Онтогенез физической культуры личности студента – это процесс приобретения, развития и интериоризации (П. Я. Гальперин, Л. С. Выготский) инструментальных, методологических, когнитивных и технологических физкультурно-спортивных компетенций и формирование в совокупности с индивидуальными типологическими особенностями проявлений свойств нервной системы и личностными особенностями индивидуального стиля деятельности как интегральной характеристики личности. Методологическая компетентность активизирует семантические механизмы физкультурной деятельности – ее смыслопостижение и смыслотворчество, направляет творческий поиск. Универсальные методологические принципы экстраполируются на любую гностическую, оценочную и преобразовательную деятельность. В этом отличие методологических принципов от методики как совокупности методов деятельности, операционно-технических подходов к предмету деятельности. Методологическая направленность обучения, в отличие от информационно-описательного, призвана обеспечить переход от ретрансляционного получения теоретических и методико-практических знаний к конструктивно-деятельностному. Креативность мышления, способность решать проблемы, готовность и умение учиться важнее приобретаемого предметного знания. Задача состоит не только в освоении специальных знаний, но и развитии у студентов способности к овладению этими знаниями и, что



существенно, творческих способностей и компетенций в подходах и методах освоения и актуализации теоретических, методических и технологических знаний. Теоретические знания – это прежде всего система логически взаимосвязанных понятий и категорий, адекватно представляющих сущность предмета, его структурно-логический каркас; это система смысловых репрезентаторов, составляющих специфический тезаурус предметно-дисциплинарной области; это система законов и закономерностей действительности, сформулированных в процессе обобщения научного знания и на его основе в сфере предметно-дисциплинарной деятельности.

Теория развивается, чтобы стать методом, а метод служит основой решения предметных задач, основой технологии образовательного процесса. Технология – это активированные теоретико-методические знания, когда «теория оборачивается в метод». Обобщающее понятие «теоретико-методическое знание» конгруэнтно объединяет составные этого знания – знание, обращенное к объекту (гносеологическое знание), и знание, обращенное к деятельности, к субъекту деятельности, к процессу получения новых знаний и их применения в деятельности.

В образовательных технологиях методика – это кластер частных специализированных средств, методов и методических приемов деятельности, объединенных единством целей, задач и решений [10]. Усвоение программных знаний, системы ценностей, конкретных и обобщенных способов деятельности обеспечивают частные методики. Важнейшей задачей вузовского физкультурного образования является технологизация научных знаний на базе дидактического единства структуры изучаемого и практикуемого объекта кинезиологической деятельности структуры знаний о нем. Именно в форме такого дидактического единства, на базе изучения закономерностей реального педагогического процесса в различных видах физкультурной и спортивной деятельности, где каждый из изучаемых видов двигательных действий являет собой основу для раскрытия всей совокупности закономерностей и явлений, при-

сущих сфере физкультурно-спортивной деятельности в целом, представляется оптимальным метод освоения предусмотренных учебной программой по физической культуре теоретических, методико-практических знаний, умений и навыков, технологизации научных знаний – метод «контекстного обучения» (В. И. Михеев).

Акцентуация направленности образовательных технологий учебно-методических комплексов физкультурного образования смещается с обучения действиям по алгоритмическим предписаниям программного обучения к формированию деятельностной компетенции создавать алгоритмы освоения двигательных действий и усвоения способов теоретико-методической и практической физкультурно-спортивной деятельности.

Воспитание физической культуры студента осуществляется через осознанную двигательную деятельность и работу с его внутренним миром, через приобретение необходимых знаний, способствующих развитию двигательных умений и навыков. Поэтому в качестве приоритетных задач физической культуры студентов являются образование, воспитание и оздоровление (табл. 1).

Таблица 1

Задачи физической культуры в вузе

Задачи физической культуры		
Образовательная	Воспитательная	Оздоровительная
1. Формирование мировоззрения. 2. Становление культуры личности. 3. Развитие способности воспринимать и воспроизводить культурные, духовные и материальные ценности.	1. Развитие духовных и двигательных качеств. 2. Умение работать в команде, поддерживать партнерские отношения с окружающими 3. Быть терпеливым в достижении цели.	1. Гармоничное развитие систем и функций организма. 2. Укрепление здоровья. 3. Повышение устойчивой сопротивляемости организма к заболеваниям. 4. Умение противостоять утомлению.



Помимо решения основных задач, в процессе занятий физической культурой у студентов формируются профессиональные компетенции, происходит развитие социальной мобильности, ответственности, самостоятельности, критического мышления, становление гражданской социальной позиции и развитие других социально-значимых качеств [2, с. 121].

Целенаправленная деятельность в процессе активных занятий физической культурой влияет на развитие личности, здоровьесбережение, взаимоотношения людей [13].

Таким образом, физическая культура выступает как средство культурного и социального становления студентов и имеет существенные возможности для развития гармонически развитой и социально активной личности.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается понятие «физическая культура» как культурологическое и социальное явление. Физическая культура понимается не только как средство развития физических качеств и способностей, но и как средство общения, социализации, привития необходимых качеств для формирования общекультурных ценностей. Являясь составной частью общей культуры человека, физическая культура становится средством формирования значимых качеств, которые воздействуют не только на здоровье человека и его образ жизни, но и на его социальную значимость в обществе. В основе занятий физической культурой необходимо учитывать гуманитарное значение. Формирование профессиональных компетенций должно способствовать развитию социально значимых качеств человека (ответственность, самостоятельность, терпимость и другие) с учетом его индивидуальных особенностей.

Ключевые слова: физическая культура, студенты, социальная значимость, гуманистическая направленность

SUMMARY

The article examines the concept of physical culture as a cultural and social phenomenon. Physical culture is understood not only as a means of development of physical qualities and abilities, but also as a means of communication, socializa-

tion, instilling the necessary qualities for the formation of general cultural values. As an integral part of a person's general culture, physical culture also means the formation of important qualities that influence not only a person's health and way of life, but also his or her social significance in society. The human significance of physical education should be taken into account at the basis of physical education. The formation of professional competences should contribute to the development of socially significant human qualities (responsibility, autonomy, tolerance and others), taking into account the individual's characteristics.

Key words: physical culture, students, social significance, humanism.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бальсевич В. К. Спортивный вектор физического воспитания в российской школе: монография. – М.: Теория и практика физической культуры и спорта, 2006. – 111 с.
2. Барабанова В. Б. Спорт в мире культуры // Вестник российского философского общества. – 2012. – № 1 (61). – С. 119–123.
3. Барабанова В. Б. К проблеме истории и современного состояния социально воспитательной деятельности средствами физического воспитания и спорта // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 6. – С. 4.–7.
4. Белевцова К. А. Физическая культура как социальное явление, часть культуры общества и личности // Управление социально-экономическим развитием регионов: проблемы и пути их решения: Сборник научных статей XIX Международной научно-практической конференции: в 3-х томах (Курск, 28 июня 2019 года). – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2019. – С. 66–69.
5. Справочник. Главное направление модернизации российского образования [Электронный ресурс]. – URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/glavnoe_napravlenie_modernizacii_rossiyskogo_obrazovaniya.
6. Головин С. М., Романова Е. В. Физкультурно-спортивное самоопределение студентов университета // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2017. – № 3 (6). – С. 3–12.



7. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: учеб. пособие. – М.: Ключ – С, 1999. – 123 с.

8. Зданович О. С. Моделирование организации школьного спорта на основе спортивного клуба: дисс. ... канд. пед. наук. – Чайковский, 2011. – 205 с.

9. Лубышева Л. И. Феномен спортивной культуры в аспекте методологического анализа // Теория и практика физической культуры. – 2009. – № 3. – С. 10–13

10. Передельский А. А. Спорт в контексте философского познания // Проблемы и перспективы спортивной науки: сб. трудов Всероссийского НИИ физической культуры и спорта, 15-16 декабря 2008 г. – М., 2008. – 145 с.

11. Гузева Н. Ю. Ценностно-ориентированное обучение русскому языку: методология и практика. – Ульяновск: Зебра, 2015. – 98 с.

12. Попова М. А., Шкитырь О. Н., Сысоев В. В., Использование гуманистического подхода отечественных педагогов-гуманистов конца XIX – первой половины XX века в современной практике физической культуры школьников // Успехи современной науки. – 2017. – Т. 2. – № 3. – С. 87–90.

13. Славко А. Л. Мотивационная основа физкультурно-спортивной деятельности студенческой молодежи [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.analiculturolog.ru/journal/archive/item/781-6.html>.

14. Соколова И. В. Оздоровительная физическая культура в философском аспекте // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62 (4). – С. 208–211.

15. Старкова Е. В. Физическая культура системы высшего образования России в условиях внедрения новых стандартов // Физическая культура и спорт в системе образования России: инновации и перспективы развития. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 07 ноября 2014 года. – СПб.: 2014. – С. 126–130.

16. Столяров В. И. Социология физической культуры и спорта: учеб. / В. И. Столяров. – М., 2005. – 187 с.

17. Теплухин Е. И. Крыжановская О. О., Митрохин Е. А., Самсонова Е. А. Тенденции

популярности физической культуры как культурного социального явления // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 5 (72). – С. 205–209.

18. Хохлова В. В. Социокультурное взаимодействие субъектов образовательного пространства в информационном обществе: дисс. ... док. социол. наук. – Нижний Новгород, 2002. – 401 с.



Е. А. Вакарина, О. И. Дубровина

УДК 159.923

ДИЛЕММЫ ХУДОЖНИКОВ ПРИ ПОВТОРНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ

Выпускники вузов, а также те, кто находится на этапе первичной профессионализации, испытывают трудности, связанные с профессиональной самореализацией. Так, из общего числа выпускников высших учебных заведений России 2010–2015 гг. (10 726,3 тыс. чел.) трудоустроены 88,9%, при том, что не по полученной профессии – 34 % (3 270,9 тыс. чел.) [1]. Выбор профессии, как и в целом профессиональное самоопределение, – тот процесс, который может продолжаться и после окончания среднего специального или высшего учебного заведения.

Изучением профессионального самоопределения занимались Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Е. А. Кли-



мов, Э. Ф. Зеер, Н. С. Пряжников и др. [4, с. 23; 8, с. 44; 10, с. 145]. Большинство исследователей отмечают как первоначальный выбор профессии, то есть когда человек входит в профессию впервые, так и повторное профессиональное самоопределение. Повторный выбор профессии может означать как переход в иную или смежную область деятельности, так и уход из профессии окончательно. Профессиональное самоопределение личности, по мнению И. В. Гусевой, связано с реализацией принятого решения, потому что в ситуации выбора ответственность возлагается на личность, а не на окружение или посторонние факторы извне [3, с. 80]. Развитие таких волевых качеств, как целеустремленность, настойчивость, инициативность и другие, делают процесс профессионального самоопределения более обоснованным и осмысленным. Схожие взгляды наблюдаются у Г. И. Гороховой, которая говорит о том, что развитие карьеры будет зависеть от будущего специалиста, а именно его активности, требовательности, профессионального самосознания, потребности в самореализации и раскрытии творческого потенциала [2, с. 13]. Готовность реализовать себя исходит из внутренней цели, воли и мотивации человека, а также от определенных ожиданий. Так, Е. А. Кольцова рассматривает в своем исследовании карьерные ориентации, которые предложил Э. Г. Шейн: техническая компетентность, организаторская компетентность, автономия, стабильность и др. [7, с. 61; 15]. Данные ожидания наполняют профессиональную деятельность содержанием и отражают потребности личности, которые позволяют в полной мере раскрыть собственное «Я» посредством творческой самореализации.

Творчество – это культурный и социальный процесс, который возникает внутри социальных пространств, которые соединяются друг с другом, то есть выстраиваются контакты между различными культурами, национальностями [14, с. 97–98; 11, с. 206–207]. Выражение не только индивидуальности, но и опыта предшествующих поколений в произведениях искусства становится стимулом для объе-

динения культурных и профессиональных сообществ, которые способствуют сохранению целостности как отдельной личности, так и общества в целом. Находясь внутри профессионального сообщества, творческая личность вынуждена доказывать свою значимость, обосновывать идеи и тщательно разрабатывать проекты. Создание атмосферы сотрудничества в коллективе позволяет расширять социальные контакты, что является необходимым условием при продвижении творчества и самой личности художника [12, с. 136]. Например, И. П. Попова говорит о том, что художникам присуще менять виды профессиональной деятельности, но при этом сохранять чувство принадлежности к конкретной группе профессионалов, которая окажется для них референтной в данный момент времени [9, с. 94].

Несмотря на то, что профессиональная идентичность значима для художников, В. В. Карпова и Л. А. Дикая выяснили, что творческие личности предпочитают погружаться в собственные переживания и уединяться, чтобы справиться с проблемами самостоятельно [5, с. 75–85]. Вследствие этого художники сталкиваются с различными противоречиями в профессиональной деятельности, что становится триггером к смене профессии как таковой. Например, Б. Якобсен выделил жизненные (экзистенциальные) дилеммы, где выбор осуществляется между построением личной жизни и построением карьеры [13, с. 100]. Соблюдение баланса может осилить не каждый человек, так как требуется затрачивать больше времени и ресурсов, обладать широким спектром знаний, чтобы одна сфера не перекрывала другую.

И. А. Каташев, В. В. Линьков в своей статье уделяют внимание моральным дилеммам, которые описал в свое время Л. Кольберг [6, с. 197]. Каждый этап морального развития предполагает прохождение стадий, формирующих правильность принятия решений и совершения поступков. Данные стадии морального развития личности показывают возрастание самостоятельности и независимости при вынесении суждений, а также умение находить



способ решения дилеммы наиболее выгодно как для себя, так и для социума в целом. Исходя из этого, мы приходим к выводу о том, что художники находятся на некой грани, предполагающей постоянный моральный выбор, что, в свою очередь, говорит о подверженности художников прохождению кризисов. Художникам, возможно, следует быть готовыми к преодолению проблемных моментов, так как данная творческая профессия предполагает постижение смысла жизни и ориентацию на моральные и ценностные устои общества.

Наряду с экзистенциальными и моральными дилеммами, творческие специалисты сталкиваются и с профессиональными противоречиями. Художники, проходя этапы профессионализации, сталкиваются с дилеммами, которые связаны с потребностью совершить выбор в отношении профессионального будущего. Подобная стадия творческого становления личности приобретает характер кризиса, который нарушает равновесие в устойчивой ситуации профессионального развития художника. В ходе профессионализации художник выстраивает систему ценностей, которая может влиять на его творчество, содержательные аспекты деятельности, а также выступать ориентиром при оценивании окружающей действительности. Следовательно, цель исследования состоит в том, чтобы выявить типичные профессиональные дилеммы художников при повторном профессиональном самоопределении. Гипотеза исследования заключается в том, что профессиональные дилеммы художников при повторном самоопределении отличаются от дилемм, решаемых представителями других профессий.

Участниками исследования выступили 64 человека в возрасте от 23 до 35 лет: художники ($n = 34$) и инженеры ($n = 30$), получившие профильное образование в высших или средних специальных учебных заведениях. Отбор участников исследования осуществлялся следующим образом: для экспериментальной выборки (художники) нами выбирались специалисты, получившие профильное образование – художественное. Так, в исследовании приня-

ли участие художники-живописцы, художники-иконописцы, художники-графики, художники-иллюстраторы и другие из г. Тюмени, Москвы, Санкт-Петербурга, Красноярска, Краснодара, Новосибирска, Ростова-на-Дону и т. д. Обоснованием выборки служило профильное образование, поэтому стоит отметить учебные заведения, где обучались художники: Тюменский государственный институт культуры, Московский архитектурный институт, Всероссийский государственный институт кинематографии им. С. А. Герасимова, Санкт-Петербургская государственная академия художеств им. И. Е. Репина и т. д.

Для контрольной выборки (инженеры) были отобраны специалисты, получившие профильное образование – техническое. В исследовании приняли участие инженеры-технологи, инженеры-строители, инженеры-металлофизики, инженеры-гидрогеологи и другие из г. Тюмени, Екатеринбурга, Москвы, Санкт-Петербурга, Саратова, Калининграда, Астрахани и т. д. Также необходимо отметить профильные учебные заведения, где прошли обучение инженеры: Тюменский государственный индустриальный университет, Уральский федеральный университет, Санкт-Петербургский государственный университет и т. д.

Исследование проходило в 2 этапа, в связи с этим применялись следующие методы исследования:

На 1 этапе для определения списка профессиональных дилемм нами использовалась работа в фокус-группах, в которые вошли представители творческой (художники) и технической (инженеры) профессий. Нами проведено структурированное интервью в фокус-группах, в ходе которого выделены противоречия и составлен банк из 31 профессиональной дилеммы.

На 2 этапе исследования для выявления типичных профессиональных дилемм нами разработана авторская анкета «Профессиональная дилемма». Опрос включает список из 31 дилеммы, который сформирован нами в банк на 1 этапе исследования. Противоречия (профессиональные дилеммы) между двумя аль-



тернативными решениями содержат в себе противоположные полюса (табл. 1).

Таблица 1

Полюса профессиональных дилемм

Положительный полюс	Отрицательный полюс
Саморазвитие: повышение квалификации (продолжение обучения)	Материальное благополучие: не повышать квалификацию, так как можно заработать в других сферах деятельности
Наличие гарантий: пойти туда, где гарантированно возьмут, и опыт не требуется (но не хочу)	Отсутствие гарантий: добиваться места, где я хочу работать (но не принимают в связи с недостатком опыта)
Профессиональная мобильность: пробовать совместить выбранную профессию с чем-то еще	Консерватизм: оставаться в рамках одной профессии
Самореализация: заниматься творчеством в свое удовольствие в соответствии со своими представлениями о том, как это важно для себя	Престижность: попытки соответствовать в профессиональном смысле ожиданиям и советам преподавателей, родителей, друзей, коллег, знакомых
Творчество в рамках авторского стиля: выбор тематики для работы	Работа на заказчика и т. д.

На данном этапе испытуемые заполняли анкету, отмечая актуальные дилеммы, после чего для каждого из них сформировался индивидуальный список профессиональных дилемм.

Обработка данных, полученных при помощи опроса «Профессиональная дилемма», осуществлялась методом частотного анализа. Данный анализ включает следующие этапы:

- получение индивидуальных матриц данных (количество выбранных профессиональных дилемм);
- получение общей матрицы данных (сведение данных);

– систематизация данных (ранжирование выбранных профессиональных дилемм);

– интерпретация полученных данных.

Нами использован авторский опрос «Профессиональная дилемма» для выявления типичных профессиональных дилемм представителей творческой и технической профессий. Результаты выстроены в четкой иерархии согласно обработки данных методом частотного анализа и представлены в таблице 2 и таблице 3.

Таблица 2

Типичные профессиональные дилеммы художников

№	Профессиональные дилеммы	Кол-во
1	Выбор направления в рамках профессии	26
2	Иметь свободный график или иметь строгий график работы	26
3	Посвятить себя искусству или просто зарабатывать на том, что пользуется спросом	24
4	Оставаться в привычной деятельности и реализовываться в ней или пробовать совершенно иное (то есть работать по специальности или работать не по специальности)	23
5	Выбор тематики для работы	23
6	Оставаться в рамках одной профессии или пробовать совместить выбранную профессию с чем-то еще	23
7-28
29	Выбор места работы по престижности организации: давно на рынке, лидер сегмента или недавно на рынке труда, молодая, но перспективная компания	6
30	Научная деятельность или практическая деятельность	5
31	Следование за семейными традициями (профессиональные династии: выбор одной профессии, одного учебного заведения, одного места работы или продолжение семейного бизнеса) или следование за собственными предпочтениями (интересами, мечтой, призванием)	5



В процессе интервью были выявлены типичные дилеммы художников и их специфичное наполнение (таблица 2): профессиональная дилемма, которая предполагает «выбор направления в рамках профессии» и подразумевает, что художники либо сохраняют свой авторский стиль, стараются выразить себя через искусство, работают сообразно своим предпочтениям, удовлетворяют собственные амбиции, либо ориентируются на вкусы потенциальной целевой аудитории, то есть работают на заказчика и создают то, что пользуется спросом у большинства. Стоит отметить, что возникает борьба между такими карьерными ожиданиями, как вызов (возможность быть востребованным) и служение обществу. Закономерным здесь является то, что большинство художников стараются вкладывать в произведения искусства свои мысли, эмоции и чувства, то есть стараются передавать культурные ценности через творчество и сохранить индивидуальность, но становятся заложниками своей целевой аудитории. Художникам может не нравиться то, что предпочитает аудитория, но здесь появляется возможность для материального обеспечения (узнаваемость бренда, окупаемость материалов), однако вместе с этим возникает риск утраты профессиональной идентичности и авторского стиля.

Следующей по приоритетности является профессиональная дилемма – «иметь свободный график или иметь строгий график работы». Данное противоречие может быть присуще не только художникам, но и представителям других профессий. Однако для художников все же более актуально в силу того, что у творческих личностей может повыситься продуктивность, а также появится больше ресурсов для самовыражения, так как перед ними не будет условных ограничений и рамок. Подобная дилемма включает в себя карьерное ожидание, связанное с автономностью, то есть возможностью быть свободным, не обремененным правилами и обстоятельствами и быть зависимым от дедлайнов и условий, которые предъявляют окружающие. Также эта дилемма тесно связана с предыдущей, потому что обе выра-

жают то, что художники видят свое развитие, прежде всего, независимым и свободным с тем, чтобы направить дальнейшее построение профессионального пути на выражение себя как автора.

В профессиональной дилемме «посвятить себя искусству или просто зарабатывать на том, что пользуется спросом», как и в первой дилемме по значимости для художников, основным является то, что художники выбирают между удовлетворением собственных амбиций и самовыражением, включенностью в профессиональное сообщество, и между материальным благополучием, то есть между духовными и материальными ценностями. Также выбор совершается между нестабильностью, непредсказуемостью и стабильностью, гарантиями, что также является одним из карьерных ожиданий художника. Опасность заключается в том, что необходимо тонко чувствовать своего зрителя, но при этом не забывать об индивидуальности из-за чего может повыситься тревожность (нестабильность), но в то же время художника может поглотить рутинная и, как следствие – депрессия (стабильность).

Типичные профессиональные дилеммы, выбранные инженерами, не несут в себе специфики данной профессии, но подтверждают то, что специалисты на этапе первичной профессионализации могут столкнуться с трудностями в профессиональной самореализации (таблица 3). Вследствие этого могут совершать повторный выбор профессии, как отражено в дилемме «оставаться в привычной деятельности и реализовываться в ней или попробовать совершенно иное (то есть работать по специальности или работать не по специальности)». В данном случае дилемма включает такие полюса, как стабильность, гарантии, консерватизм и нестабильность, непредсказуемость, саморазвитие. Примечательно, что данная дилемма художниками выбирается довольно часто (23), то есть представители творческой профессии также подвержены риску выхода из профессии и поиска себя в другой деятельности. Профессиональная дилемма «выбор тематики для работы» схожа с ведущей дилеммой художни-



Таблица 3

Типичные профессиональные дилеммы инженеров

№	Профессиональные дилеммы	Кол-во
1	Оставаться на рабочем месте или уволиться	25
2	Оставаться в привычной деятельности и реализовываться в ней или пробовать совершенно иное (то есть работать по специальности или работать не по специальности)	21
3	Выбор тематики для работы	21
4	Оставаться в рамках одной профессии или пробовать совместить выбранную профессию с чем-то еще	20
5	Интересно сразу несколько дел в конкретной сфере, варьирование времени между ними (при условии, что он получают одинаково хорошо) или сосредоточение на одном деле в конкретной сфере (посвящение всего времени только одной деятельности)	20
6-28
29	Следование за семейными традициями (профессиональные династии: выбор одной профессии, одного учебного заведения, одного места работы или продолжение семейного бизнеса) или следование за собственными предпочтениями (интересами, мечтой, призванием)	6
30	Выражение индивидуального своеобразия вразрез с модой или следование за модой, предпочтением большинства	5
31	Использование искусства как рычага давления (художник-рупор) или сокрытие актуальных социально-общественных проблем	4

ков (выбор направления в рамках профессии), которая предполагает либо работу на заказчика, либо работу, предполагающую выражение своего внутреннего творческого потенциала.

Стоит отметить, что существуют дилеммы, находящиеся за пределами значимости, как у художников, так и инженеров. Для художников такими дилеммами стали те, которые присущи и представителям других профессий, то есть не несут особенностей творческой составляющей профессии «художник»:

– «выбор места работы по престижности организации: давно на рынке, лидер сегмента или недавно на рынке труда, молодая, но перспективная компания» – у художников в приоритете творческая самореализация, стремление к прекрасному (что является высшей ценностью искусства), а не стереотипные представления общества о престижности и стабильности в построении своего профессионального пути.

– «научная деятельность или практическая деятельность» – одной из особенностей профессии «художник» является то, что их деятельность носит практико-ориентированный характер, направленный на создание культурных продуктов.

– «следование за семейными традициями (профессиональные династии: выбор одной профессии, одного учебного заведения, одного места работы или продолжение семейного бизнеса) или следование за собственными предпочтениями (интересами, мечтой, призванием)» – художники начинают свой путь с детства (зачастую, первое образование получают в школах искусств или художественных школах), то есть профессиональное самосознание формируется довольно рано. Художники находят подтверждение своего таланта через поддержку семьи (значимого окружения) и признание преподавателей, поэтому у них не возникает сомнений при выборе творческого пути.

Для инженеров следующие дилеммы имеют меньшее значение:

– «следование за семейными традициями (профессиональные династии: выбор одной профессии, одного учебного заведения, одного места работы или продолжение семейного бизнеса) или следование за собственными предпочтениями (интересами, мечтой, призванием)» – инженеры имеют способности к ана-



литике, естественным наукам, которые проявляются в детстве (как и у художников – творческий талант), поэтому они выбирают профессии из сферы «человек-техника».

– «выражение индивидуального своеобразия вразрез с модой или следование за модой, предпочтением большинства», а также «использование искусства как рычага давления (художник-рупор) или сокрытие актуальных социально-общественных проблем». Данные дилеммы являются специфичными для художников в рамках их профессиональной деятельности. Соответственно, эти противоречия не являются актуальными и типичными для инженеров.

Заслуживает внимания тот факт, что профессиональная дилемма «следование за семейными традициями (профессиональные династии: выбор одной профессии, одного учебного заведения, одного места работы или продолжение семейного бизнеса) или следование за собственными предпочтениями (интересами, мечтой, призванием)» находится в нижней части иерархии как у художников, так и инженеров.

Из вышесказанного следует, что гипотеза исследования о том, что профессиональные дилеммы художников при повторном самоопределении отличаются от дилемм, решаемых представителями других профессий, нашла свое подтверждение.

Профессиональные дилеммы художников при повторном выборе профессии отличаются от противоречий, решаемых представителями других профессий. Типичные профессиональные дилеммы художников наделены особенностями данной творческой профессии и включают их карьерные ожидания: автономность, вызов и служение, так как художники вынуждены заниматься укреплением своего «Я» в профессии. В связи с этим основными полюсами противоречий художников являются сохранение своего авторского стиля, удовлетворение собственных амбиций и материальное благополучие, ориентация на предпочтения целевой аудитории (заказчика).

Наличие дилемм говорит о том, что описанные в них альтернативы остаются актуаль-

ными в равной степени. Для художников (как и для представителей других профессий) не ясен инструмент разрешения выявленных дилемм. Данное положение определяет дискомфорт в повторной профессионализации. Решение дилемм затрагивает множество ресурсов разного рода: финансовых, временных. Дилеммы влияют на эмоциональные состояния молодых специалистов, их самоотношение. Создание подобного инструмента, или обсуждение вопросов, определяющих дилемму – все это может существенно повлиять на вторичную профессионализацию молодых специалистов.

АННОТАЦИЯ

Начинающие специалисты по окончании обучения сталкиваются с необходимостью повторно совершать выбор профессии: им приходится делать выбор варианта дальнейшей профессионализации или, что более парадоксально, менять сферу деятельности по разным соображениям. В большинстве случаев подобное решение связано с трудностью найти работу по специальности. Особенно остро этот вопрос стоит перед представителями творческих профессий. Художники предпочитают уединение и погружение в собственные переживания. Они начинают сомневаться в себе, творчестве, разочаровываются в достигнутых результатах. Профессиональные дилеммы отражают их сомнения, которые они стараются преодолеть самостоятельно, и которые не обнаруживали себя в период обучения. Отсюда следует цель исследования: выявить типичные профессиональные дилеммы художников при повторном профессиональном самоопределении. В ходе проведенного исследования выяснено, что противоречия художников при повторном профессиональном самоопределении отличаются от дилемм, решаемых представителями других профессий, так как являются специфичными для специалистов данных профессиональных областей.

Ключевые слова: профессиональные дилеммы, профессиональное самоопределение, художники, профессия, карьерные ожидания.

SUMMARY

Novice specialists upon graduation are faced with the need to re-choose a profession: they ha-



ve to choose the option of further professionalization or, more paradoxically, change the field of activity for various reasons. In most cases, such a decision is associated with the difficulty of finding a job in the specialty. This issue is especially acute in creative professions. Artists prefer solitude and immersion in their own experiences. They begin to doubt themselves, creativity, are disappointed in the results achieved. Professional dilemmas reflect their doubts, which they try to overcome on their own, and which did not reveal themselves during the training period. Hence follows the purpose of the study: to identify the typical professional dilemmas of artists during repeated professional self-determination. In the course of the study, it was found that the contradictions of artists during repeated professional self-determination differ from the dilemmas solved by representatives of other professions, since they are specific to specialists in these professional fields.

Key words: professional dilemmas, professional self-determination, artists, profession, career expectations.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анализ положения выпускников с высшим и средним профессиональным образованием на рынке труда в России [Электронный ресурс] // ФГБУ «ВНИИ труда» Министерство труда России. – URL: http://spravochnik.rosmintrud.ru/storage/app/media/Analiz%20polojeniya%20verucknikov_VNII%20tpuda.pdf (дата обращения: 02.05.2022).
2. Горохова Г. И. Особенности становления профессиональной карьеры личности в современных условиях // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 2 (63). – С. 11–14.
3. Гусева И. В. Влияние волевой организации личности на успешность выбора профессии студентами // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 8. – С. 77–80.
4. Кармазина Н. В., Шушара Т. В., Коваль Т. В. Профессиональное самоопределение: история вопроса // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2016. – № 2 (34). – С. 23–28.
5. Карпова В. В., Дикая Л. А. Индивидуально-психологические особенности специа-

листов сферы искусства с высоким уровнем продуктивности творческого воображения // Российский психологический журнал. – 2016. – № 13 (2). – С. 71–87.

6. Каташев И. А., Линьков В. В. Критерии нравственного развития // Наука и школа. – 2016. – № 2. – С. 196–206.

7. Кольцова Е. А. Взаимосвязь между удовлетворенностью жизнью и карьерными ориентациями личности [Электронный ресурс] // Организационная психология. – URL: <https://arxiv.gauqn.ru/s2312-59420000617-4-1-ru-110/> (дата обращения: 02.05.2022).

8. Медведева С. А., Белоцерковец Т. Е. Профессиональное самоопределение студентов художественного колледжа // Международный научно-исследовательский журнал – 2020. – № 1 (91). – С. 44–47.

9. Попова И. П. Творческая профессиональная карьера: как возможен профессиональный контроль? // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». – 2019. – № 2 (16). – С. 91–102.

10. Пряжников Н. С. Методы ориентировки в психологических «Пространствах» самоопределения // Национальный психологический словарь. – 2017. – № 3 (27). – С. 144–150.

11. Elisondo R. Creativity is always a social process // Theories – Research – Applications. – 2016. – Vol. 3. I. 2. – P. 194–210.

12. Hawlina H., Gillespie A., Zittoun T. Difficult differences: a socio-cultural analysis of how diversity can enable and inhibit creativity // Journal of creative behavior. – 2019. – Vol. 53. I. 2. – P. 133–144.

13. Jacobsen B. Invitation to Existential Psychology: A Psychology for the Unique Human Being and its Applications in Therapy [Электронный ресурс]. England: John Wiley & Sons, 2007. – 192 p. – URL: <https://books.google.ru/books?id=yjiHFW1RtaQC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>.

14. Manta A. Demystifying creativity: an assemblage perspective towards artistic creativity // Creativity studies. – 2018. – Vol. 11. I. 1. – P. 85–101.

15. Schein E. H. Career Anchors: Discovering your real values. – San Francisco: Pfeiffer & Company, 1990. – 65 pp.



**С. П. Грушевский,
Н. Ю. Добровольская, Е. А. Нигодин**

УДК 378.147

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОЛИМПИАДНОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ МЕТОДОВ МАШИННОГО 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».

Одной из составляющих качественной подготовки школьников является индивидуализация обучения, адаптивный подбор учебных заданий, объем и уровень подробности изложения нового материала. Особенно эта задача актуальна при подготовке школьников к олимпиадным задачам, которые требуют нестандартного подхода, умения адаптировать и интегрировать полученные навыки, анализировать результаты и синтезировать подходы, отличные от традиционных. Большинство заданий олимпиад сложно отнести к конкретному типу, а следовательно, сформулировать типичное решение. Подготовка к решению олимпиадных задач должна быть максимально индивидуализирована в связи с особенностями развития одаренных школьников. Опытный педагог может подобрать наборы учебных задач, соответствующих уровню того или иного школьника, а в условиях цифровизации образования, эту функцию может дополнить искусственный интеллект. В частности, алгоритмы машинного обучения позволяют классифицировать учебные задачи олимпиады, определять перечень заданий, необходимый для конкретного школьника.

С одной стороны, олимпиаду можно рассматривать как механизм развития способностей одаренных школьников, с другой стороны, олимпиада – это факультативное учебное мероприятие, которое расширяет предметную область, знакомит обучающихся с неформальными постановками задач, развивает их творческую составляющую, умение формализовать задачу, анализировать исходные данные.

Современные исследователи продолжают поиски эффективных методик индивидуализации траектории обучения с учетом индивидуальных особенностей и возможностей учащихся. В работах Э. Ф. Зеер, З. В. Александровой, Н. Ю. Шапошниковой данная проблематика освещается в высокой степени [2; 6; 14]. Вместе с тем обоснована рациональность использования индивидуальных подходов к обучению, в том числе при подготовке школьников к олимпиадам по информатике и математике [1; 4; 8].

Тема подготовки современных школьников к олимпиадам подробно раскрыта в исследованиях Н. Н. Авдошиной, В. Э. Гамановича, В. М. Кирюхина, Н. Н. Паньгиной и др. [1; 3–5; 7; 8]. Однако лишь некоторые авторы делают упор именно на использование технологий искусственного интеллекта, машинного обучения и нейронных сетей в образовательном процессе в целом и в олимпиадной подготовке школьников в частности. Примером таких работ служат исследования И. В. Роберт, Т. В. Смоленчука.

Вообще современный уровень цифровизации образования широко использует в педагогической практике технологии искусственного интеллекта. Так, в работах Ю. В. Таратухиной, А. В. Рябкова, А. А. Селезнева применяются алгоритмы рекомендательных систем, основанные на сборе данных об учениках при помощи тестирования и опросов [10–11; 13]. Большая часть авторов делают вывод о целесообразности применения рекомендательных систем, их эффективности в контексте применения в образовательном процессе при построении индивидуальных образовательных траекторий.



Отметим, что особый интерес представляет комбинирование существующих наработок в области подготовки школьников к олимпиадам и дидактических возможностей рекомендательных систем для построения индивидуальной траектории подготовки учащихся. Выделим дидактические особенности олимпиадных задач.

Олимпиадная задача находится на пересечении нескольких учебных тем, требует от обучаемого знаний смежных предметных областей. Условия заданий часто сложно формализуемы, учащийся должен самостоятельно выделить, что является основным, а что дополнительным. Наличие «творческой оболочки» задачи направлено на проверку умения выделить структуру учебной задачи и формализовать ее.

Олимпиадные задачи требуют нестандартных решений, комбинирование известных методов, анализ и интеграцию необходимых для решения базовых навыков. Решение олимпиадных задач необходимо не только одаренным школьникам. Нестандартные формулировки, нетипичные подходы к решению учебных задач позволят даже слабым учащимся сформировать системное мышление, навыки анализа постановки задачи, умение подбирать и комбинировать имеющиеся в арсенале методы решения.

Дидактические особенности олимпиадных задач позволяют использовать их на любом этапе обучения: как форму рубежного и итогового контроля, как элементы самостоятельной и дистанционной работы, на факультативах и кружках. Выделенные дидактические свойства позволяют говорить о целесообразности включения олимпиадной подготовки в учебный процесс по различным учебным дисциплинам.

Особенности олимпиадных задач определяют отличия в подготовке школьников к решению подобных учебных задач. В этом случае традиционной подготовки по предмету становится недостаточно, направления подготовки существенно зависят от уровня развития школьника, его аналитического мышления, ло-

гических навыков, умений синтезировать и анализировать информацию. Возникает противоречие между необходимостью в организации подготовки школьников к олимпиадным задачам и недостаточно разработанными технологиями индивидуализации этой подготовки. Указанное противоречие определяет проблему исследования – как с использованием технологий искусственного интеллекта построить индивидуальные траектории олимпиадной подготовки школьников.

Традиционно образовательная траектория строится и модифицируется на основе данных рубежного контроля знаний. Однако при олимпиадной подготовке такой подход не эффективен. С одной стороны, олимпиадные задачи часто являются комплексными, их решение требует комбинации знаний различных разделов. С другой стороны, олимпиадные задания отражают не только уровень знаний школьника по предмету, но и уровень его логического, образного мышления, способностей анализировать и синтезировать информацию, умение модифицировать традиционные решения.

В связи с указанными особенностями процесс построения индивидуальной траектории можно основывать на подобии. Имея в наличии базу данных учебных задач и результаты решения этих задач некоторым множеством учащихся, можно построить траекторию для текущего учащегося, подобрав наиболее близкую стратегию поведения. С такой задачей эффективно справляются рекомендательные системы.

Процессуальная модель олимпиадной подготовки школьников представлена на рисунке 1.

Аналитико-диагностический этап подготовки включает в себя изучение нормативно-теоретического базиса: федеральные государственные образовательные стандарты, рабочие программы дисциплин, поурочные планы. Дополнительно необходимо провести диагностику школьников с целью оценки их готовности к участию в олимпиадном движении. Здесь необходимо учитывать такие факторы, как мотивацию к изучению предмета, лидерские качества, навыки самостоятельной работы, твор-

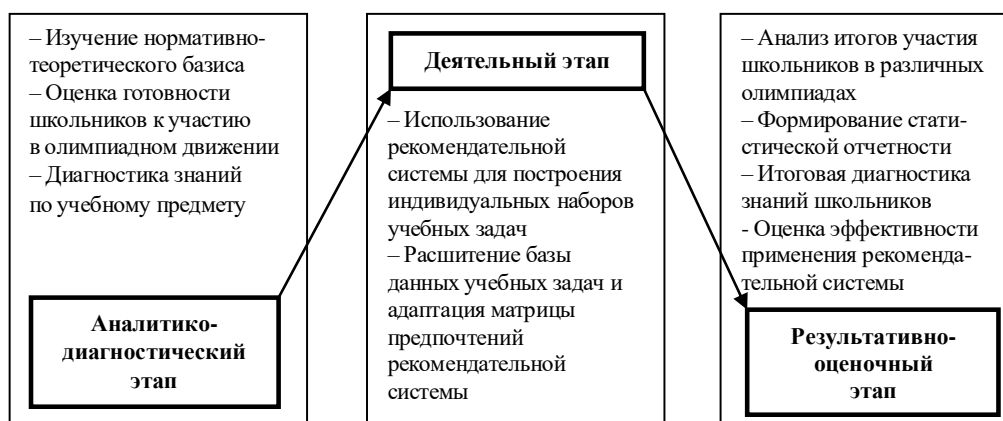


Рис.1. Процессуальная модель олимпиадной подготовки школьников

ческую направленность. На этом же этапе проводится диагностика знаний по учебному предмету. Формы диагностики могут быть различными: тестирование, опрос, результаты рубежного контроля знаний по предмету и др.

Деятельностный этап предполагает использование рекомендательной системы для построения индивидуальных наборов учебных задач. На этом же этапе педагог может самостоятельно разрабатывать новые наборы олимпиадных задач и результаты их выполнения учащимися добавлять в рекомендательную систему. Таким образом, происходит расширение базы данных учебных задач и адаптация матрицы предпочтений рекомендательной системы.

Результативно-оценочный этап модели предполагает анализ итогов участия школьников в различных олимпиадах, подготовка которых выполнялась с помощью рекомендательной системы, формирование соответствующей статистической отчетности. На этом этапе выполняется итоговая диагностика знаний школьников, принимающих участие в олимпиадах, причем эта диагностика должна учитывать не только оценку предметных знаний, но и изменение уровня мотивации к обучению, логического и аналитического мышления. Со стороны педагогов результативно-оценочный этап включает системную оценку эффективности применения рекомендательной системы как основного механизма подбора индивидуальных заданий.

Ядром рекомендательной системы является метод коллаборативной фильтрации, на основе которого строится матрица предпочтений – матрица учащихся и выполняемых олимпиадных задач. Реализация метода коллаборативной фильтрации может выполняться классическим методом k -средних, позволяющим выделить набор учащихся, стратегия решения которых наиболее близка к текущему учащемуся. Другим подходом реализации коллаборативной фильтрации является нейронная сеть типа Memory Augmented. Нейронная сеть определяет схожесть стратегий решения учащихся на основе функции схожести – косинусной меры схожести.

Матрица предпочтений по строкам включает идентификаторы учащихся, данные о стратегиях решений которых известны. Столбцы матрицы предпочтений представляют собой набор олимпиадных задач. Пересечение строки и столбца – балл, выставленный ученику за решение конкретной задачи.

На рисунке 2 представлена матрица предпочтений учащихся (u_k) и олимпиадных задач (i_k). Метод k -средних для текущего учащегося u_7 определяет набор учеников с наиболее схожими стратегиями решения. Это учащиеся u_1, u_3, u_4 . Для текущего ученика требуется определить его стратегию решения задач помеченных знаком ? (задания 1, 2, 5 и 7). Метод коллаборативной фильтрации определяет, что задания 1, 2, 5 и 7 скорее всего будут решены с балла-



	i1	i2	i3	i4	i5	i6	i7	i8
u1	?	4	4	2	1	2	?	?
u2	3	?	?	?	5	1	?	?
u3	3	?	?	3	2	2	?	3
u4	4	?	?	2	1	1	2	4
u5	1	1	?	?	?	?	?	1
u6	?	1	?	?	1	1	?	1
u7	?	?	4	3	?	1	?	5
R	3,5	4			1,3		2	

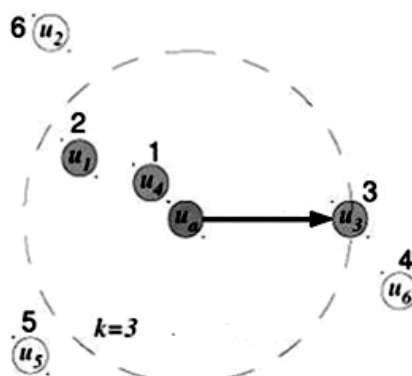


Рис. 2. Матрица предпочтений алгоритма коллаборативной фильтрации

ми 3.5, 4, 1.3 и 2 соответственно. На основе выполненного прогноза формируются рекомендации по расширению подготовки типов олимпиадных заданий 5 и 7.

Корреляцию баллов, выставленных за решение олимпиадных задач метод коллаборативной фильтрации определяет с помощью коэффициента Пирсона, в соответствии с формулой (1):

$$\rho = \frac{\sum_i (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_i (x_i - \bar{x})^2 \sum_i (y_i - \bar{y})^2}} \quad (1)$$

Алгоритм коллаборативной фильтрации заложен в основу технологии, позволяющей формировать рекомендации – наборы олимпиадных задач, предназначенные для решения конкретному учащемуся (рисунок 3).

Применение технологий искусственного интеллекта расширяют возможности индивидуализации обучения. Рекомендательные системы позволяют заложить основу адаптивных рекомендаций по обучению как со стороны педагогический воздействий, так и со стороны наборов учебных задач, предлагаемых к изучению школьникам. Особенности олимпиадной подготовки обуславливают условия нетрадиционных методов построения индивидуальных траекторий, базирующихся на подходе схожести стратегий решения обучаемых.

Во время процесса обучения матрица предпочтений обновляется, пополняется новой информацией о стратегиях решения, тем самым формируются более точные рекомендации.

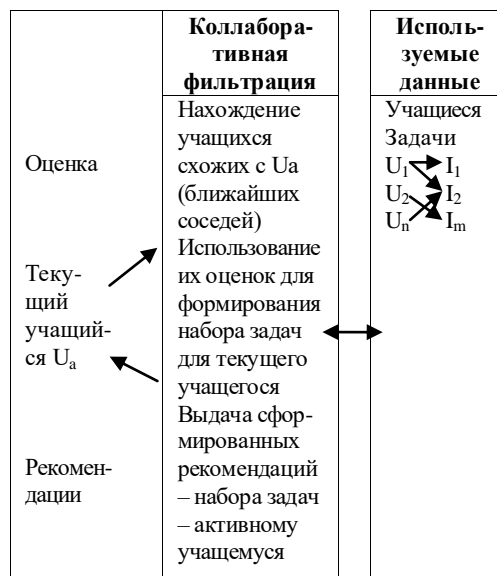


Рис. 3. Схема формирования рекомендаций наборов олимпиадных задач

Самонастраиваемость матрицы предпочтений отвечает основным принципам технологий искусственного интеллекта, обладающим свойством адаптивности. Алгоритмы рекомендательных систем позволяют конструировать адаптивные траектории обучения, отвечающие принципам личностно-ориентированного обучения и учитывающие личностные характеристики школьников.

АННОТАЦИЯ

В статье предлагается использование алгоритмов построения рекомендательных систем



тем при конструировании индивидуальной траектории обучения школьников при подготовке к олимпиадам. Выявлены дидактические особенности олимпиадных задач, разработана процессуальная модель олимпиадной подготовки школьников, приведена технология формирования рекомендаций наборов олимпиадных задач.

Ключевые слова: индивидуальная траектория обучения, алгоритмы рекомендательных систем, олимпиадная подготовка, цифровизация образования.

SUMMARY

The article suggests the use of algorithms for the construction of recommendation systems in the design of an individual learning trajectory of schoolchildren in preparation for the Olympiads. The didactic features of Olympiad tasks are revealed, a procedural model of Olympiad preparation of schoolchildren is developed, the technology of forming recommendations for sets of Olympiad tasks is given.

Key words: individual learning trajectory, algorithms of recommendation systems, Olympiad preparation, digitalization of education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдошина Н. Н. Система подготовки старших школьников к олимпиадам по информатике [Электронный ресурс] // Современная педагогика. – 2017. – № 1. – URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2017/01/6493>.

2. Александрова З. В. Система работы с одарёнными учащимися (подготовка к олимпиаде по информатике и ИКТ) [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/sistema-raboti-s-odaryonnimi-uchaschimisya-1672441.html>.

3. Гаманович В. Э. Вспомогательные технологии в образовании: учебное пособие / Сост.: В. Э. Гаманович, Е. Н. Сороко. – Минск: Мин. гор. институт развития образования, 2014. – 132 с.

4. Грушевский С. П., Добровольская Н. Ю., Колчанов А. В. Особенности организации межрегиональных интернет-олимпиад по информатике (на примере интернет-олимпиады «Созвездие талантов» – 2018) // Школьные технологии. – 2019. – № 1. – С. 29–36.

5. Грушевский С. П., Колчанов А. В., Титов Г. Н. Проект межрегиональной интернет-олимпиады по математике «Созвездие талантов» // Проблемы теории и практики обучения математике: Сборник научных работ, представленных на Международную научную конференцию «71 Герценовские чтения» / под ред. В. В. Орлова. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – С. 85–88.

6. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 74–82.

7. Кирюхин В. М., Цветкова М. С. Информатика. Программы внеурочной деятельности учащихся по подготовке к всероссийской олимпиаде школьников: 5-11 классы. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 224 с.

8. Паньгина Н. Н. Подготовка учеников к олимпиадам по информатике [Электронный ресурс] // КиберЛенинка – научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-uchenikov-k-olimpiadam-po-informatike/>.

9. Роберт И. В. Цифровая трансформация образования: ценностные ориентиры, перспективы развития [Электронный ресурс] // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2021. – №16-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya-tsennostnye-orientiry-perspektivy-razvitiya>.

10. Рябков А. В. Автоматизированная адаптация образовательного контента под конкретного пользователя путем создания рекомендательной системы // Экономика и управление: проблемы, решения. Учредители: ООО Издательский дом «Научная библиотека». – 2019. – № 9 (2). – С. 4-10.

11. Селезнев А.А. Система построения персональных образовательных траекторий // Сборник научных трудов III Международной научной конференции «Конвергентные когнитивно-информационные технологии» и XIII Международной научно-практической конференции «Современные информационные технологии и ИТ-образование». – М.: Издательство: Ла-



боратория Открытых Информационных Технологий факультета ВМК МГУ им. М. В. Ломоносова. – 2019. – С. 132–139.

12. Смоленчук Т. В. Метод коллаборативной фильтрации для рекомендательных сервисов [Электронный ресурс] // Вестник науки и образования. – 2019. – № 22-1 (76). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-kollaborativnoy-filtratsii-dlya-rekomendatelnih-servisov>.

13. Таратухина Ю. В., Барт Т. В., Власов В. В. Машинное обучение модели информационной рекомендательной системы по вопросам индивидуализации образования // Образовательные ресурсы и технологии. — 2019. – № 2 (27). – С. 7–14.

14. Шапошникова Н. Ю. Индивидуальные образовательные траектории в вузах России и Великобритании: теоретические аспекты // Вестник МГИМО-Университета. – 2015. – № 3 (42). – С. 128–133.



**Л. Т. Файзрахманова,
Р. Р. Султанова**

УДК 372.878+78.071.4

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
В. Н. ФРЕЙМАН В КОНТЕКСТЕ
РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ
МУЗЫКАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАНИ
(1920-1960)**

Успешное развитие системы музыкального образования в Казани, как показало проведенное исследование, в значительной степени зависело от активной позиции музыкантов, деятельность которых была направлена на выполнение профессиональных задач в любых исторических и социокультурных условиях. Судьбы этих уникальных личностей привлекают внимание казанских ученых: историков, краеведов, искусствоведов, музыкантов, а также журналистов и писателей, работающих в биографическом жанре. В определенной мере этот процесс обусловлен «всплеском интереса социума к проблеме роли личности в истории в последние десятилетия» [9, с. 444; 3, с. 44].

Наряду с названными причинами интерес к биографиям и опыту выдающихся мастеров прошлого в области музыкальной педагогики объясняется также трансформацией методологических принципов обучения, все большим отказом от авторитарных моделей, «поворотом» к личностно-ориентированному подходу в обучении, которое характеризуется высокой степенью индивидуализации, гибкостью образовательных траекторий в зависимости от потребностей и возможностей конкретного ребенка и семьи.

Индивидуальный подход (О. С. Газман, И. А. Зимняя, Н. К. Сергеев, В. В. Сериков) требует от преподавателя целенаправленного планирования учебного процесса, учета индивидуальных особенностей ребенка, его темперамента, характера, склонностей, способностей,



мотивов, интересов, «влияющих на поведение в различных жизненных ситуациях», а также «умения определять методы и формы воспитательного воздействия на каждого учащегося с целью достижения оптимальных результатов учебно-воспитательного процесса» [7]. Целью индивидуализации обучения является «сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребенка», что, в свою очередь, предполагает закрепление за ребенком права «быть самим собой». Осуществление данного подхода в обучении предполагает «индивидуально-ориентированную помощь детям в реализации базовых потребностей», «создание условий для максимальной реализации заданных природой способностей и возможностей, характерных именно для этого индивида», поддержка ребенка в автономном духовном саморазвитии, развитии способности к самоопределению» [5]. Концепция педагогической поддержки, выдвинутая О.С. Газманом, предполагает выполнение норм педагогического взаимодействия:

а) любовь к ребенку, безусловное принятие его личности, душевная теплота, отзывчивость, милосердие, терпимость и терпение, умение сопереживать и прощать;

б) приверженность к диалоговым формам общения с детьми; умение видеть и слышать, слушать и услышать;

в) вера в миссию каждого ребенка, уважение его достоинства и доверие к нему, понимание его интересов, ожиданий и устремлений [9, с. 268].

В контексте данной концепции особый интерес для педагогики приобретает деятельность преподавателей, реализовавших перечисленные нормы в практике, опиравшихся в своей деятельности на принципы личностно-ориентированного подхода и оказавших значимое влияние на становление личности своих воспитанников, на формирование их человеческих и профессиональных качеств. Изучение опыта работы педагогов неразрывно связано с изучением их биографий, в фокусе которых раскрывается «духовный мир», «сложность принятия волевых решений, обоснование целей и мотивов, поиск средств их реализации, комплекс надежд и разочарований» их профессионального пути [4].

В контексте сказанного обращение к биографии и опыту педагогической деятельности уникального казанского музыканта, Заслуженного деятеля искусств ТАССР Веры Николаевны Фрейман (1888–1968) является своевременным и исторически оправданным.

Целью исследования является изучение опыта и «реконструкция» фактов биографии известного казанского музыканта и педагога В. Н. Фрейман, анализ опыта ее педагогической деятельности в контексте развития начального и среднего музыкального образования в Казани (1920–1960 гг.).

В 20-е годы прошлого века в Казани возникла общность музыкантов, нацеленных на создание системы профессионального музыкального образования в новых социокультурных и экономических условиях, определяемых законодательством советского государства. Основы для организации всех структур музыкального образования (от начального до высшего) были созданы трудами казанских музыкантов еще в начале XX в. Многие из них – Р. А. Гуммерт, Р. Л. Поляков, М. А. Пятницкая и другие музыканты продолжали работать после революции 1917 г. в учебных заведениях, реорганизованных или созданных на основе прежних подразделений образования. Постепенно состав «старых спецов» пополнялся новыми именами: так, в 1919 г. в Казань приехали профессора Московской консерватории Н. Д. Кашкин, А. А. Авраамов, а в 1922 г. Казанское музыкальное училище (техникум) возглавил приглашенный в Казань скрипач и дирижер, ученик Л. С. Ауэра и И. В. Гржимали, стипендиат Н. Г. Рубинштейна и П. И. Чайковского, выпускник двух столичных российских консерваторий А. А. Литвинов.

В 1924 г. в Казань приезжает В. Н. Фрейман, и вся ее дальнейшая жизнь будет связана с Казанью. По воспоминаниям современников, Вера Николаевна была необыкновенной личностью – ее дворянское воспитание, музыкальная одаренность и отличное образование проявлялись в профессиональной деятельности, в общении с коллегами и учениками. Современники в своих воспоминаниях говорили о ней как о замечательном профессионале, высокообразованном, интеллигентном,



деликатном и доброжелательном человеке. Встретить такого педагога на своем пути – невероятная удача для ученика [1].

Вера Николаевна Фрейман родилась 12 мая 1886 г. в городе Выборге. В то время Выборг входил в состав Финляндии. Ее предки происходили из старинного рода балтийских немцев Лифляндской губернии, служивших верой и правдой русскому царю. Дед был военным и принимал участие в строительстве Кронштадтской крепости. По его примеру двое сыновей – Николай и Отто – также выбрали военную профессию. Отец Веры Николаевны – барон Николай Рудольфович фон Фрейман (1851 г.р., г. Киев) служил в артиллерии, являлся генералом русской армии, принимал участие в Русско-турецкой войне 1877–1878 гг. Круг его интересов выходил за рамки военной профессии, он обладал разносторонними знаниями и при этом страстно увлекался музыкой. Он и у своих подчиненных всячески поощрял тягу к знаниям и искусству. В 1880–1886 гг. Николай Рудольфович был направлен на службу во Владивосток, где был одним из основателей хорового общества (1881 г.), общества изучения Амурского края (Восточный филиал Русского географического общества), также активно участвовал в деятельности благотворительного общества. Был одним из инициаторов издания газеты «Владивосток» (1883 г.). Во Владивостоке состоялось его знакомство и последующее бракосочетание с дочерью генерала Дмитриева. Известно, что до замужества мать Веры Николаевны преподавала французский язык в гимназии [1].

В 1886 г. семья Фрейманов переезжает в Выборг, где и появилась на свет Вера Николаевна. В семье свободно говорили на французском и немецком языках. Раннее детство запомнилось Вере Николаевне рождественскими праздниками и Пасхой, детскими праздниками в дни рождения и именин, когда родители музицировали на рояле, в четыре руки исполняли вальсы, польки, романсы, звучала музыка И. С. Баха, Р. Шумана, Л. Бетховена. С детьми разгадывали шарады, организовывали литературные игры, ставили небольшие спектакли.

Позднее отца Веры Николаевны перевели на службу в Прибалтику. Начальное образование дети получили в Риге, но обучение шло на немецком языке, и родители решили, что детям необходимо дать самое лучшее российское образование, поэтому генерал добивается перевода в Петербург. Здесь он определил сына в инженерный корпус с тем, чтобы подготовить его к военной карьере, а дочь – в Смольный институт благородных девиц, считавшийся лучшим учебным заведением для девушек из дворянских семей. Для их обучения приглашались лучшие педагоги Петербурга. Например, уроки рисования преподавали художники из Академии художеств, в годы учебы Веры Николаевны приглашали В. Д. Поленова. По музыкальным дисциплинам обучали консерваторские педагоги, например, С. В. Рахманинов преподавал теорию музыки и хоровое пение, специально для хора он сочинил «Шесть хоров для женских или детских голосов». Танцам обучали преподаватели из Мариинского театра. Домой девушек отпускали только на каникулы: зимой – на рождественские и по завершении всех экзаменов – на летние. Следует отметить, что на балах в институте благородных девиц часто бывала царская семья, кроме того, девочек из старших классов приглашали на «взрослые» балы, где «смолянки» обретали новый круг знакомств. Из воспоминаний известно, что Вера Николаевна была знакома с Великими княжнами Татьяной и Анастасией, а Великий князь Константин писал ей поздравительные открытки на Рождество и Пасху, именины и дни рождения [1].

В начале 1900-х гг. Николай Рудольфович в звании генерал-майора был переведен в Ташкент, где вскоре скончался от тяжелой болезни (1904 г.). Семья с трудом переживала потерю родного человека. Возникли финансовые затруднения. Вера Николаевна занимается педагогической работой и одновременно в 1912 г. поступает в Петербургскую консерваторию в класс профессора А. А. Розановой-Нечаевой. Возглавлял консерваторию в те годы А. К. Глазунов, который стал не только музыкальным, но и духовным наставником для Веры Николаевны, заменив ей в какой-то



мере отца. О времени ее ученичества напоминала фотография А. К. Глазунова с дарственной надписью: «Любимой ученице». До последних дней жизни композитора Вера Николаевна состояла с ним в переписке [1].

По окончании консерватории Вера Николаевна работала преподавателем в музыкальных школах, а также концертмейстером в Мариинском театре, где аккомпанировала известным оперным певцам М. Б. Черкасской, Ф. И. Шаляпину. В 1923 г. пришла трагическая весть о гибели в Ташкенте любимого брата – офицера, сражавшегося на стороне «белых». Затем произошло еще одно событие, которое навсегда изменило ее жизнь: был написан донос о знакомстве Веры Николаевны с царской семьей (по другим данным – о ее дворянском происхождении). В ходе обыска были обнаружены поздравительные открытки Великого князя Константина, и Вера Николаевна была выслана в Казань. В течение всей жизни она тосковала по Петербургу и при любом удобном случае навещала любимый город, город ее отрочества, юности и молодости [1].

В Казани Вере Николаевне пришлось начинать новую жизнь, ее приняли в Казанское музыкальное училище на должность преподавателя по классу фортепиано и ансамбля для учащихся старшего возраста [6], некоторое время она работала в частной музыкальной школе им. Р. А. Гуммерта. Вера Николаевна сразу же включилась в музыкальную жизнь города и заняла соответствующий ей статус одного из ведущих казанских педагогов. С 1932 г. и до конца жизни она совмещала работу в Казанском музыкальном училище и в Первой детской музыкальной школе, где до 1948 г. была завучем и заведовала фортепианным отделом. Такая преемственность положительно отражалась на творческих контактах преподавателей учебных заведений, на профессиональном уровне требований, предъявляемых к обучению учащихся и на результатах деятельности детской музыкальной школы в целом. Коллеги отмечали, что «благодаря энтузиазму В. Н. Фрейман и ее неутомимой энергии в школе был организован слаженный учебный процесс, создана атмосфера высокой требователь-

ности и доброжелательности. Влияние ее личности испытывали как преподаватели, так и учащиеся <...> Человек большой души и замечательных душевных качеств, она жила для школы, отдавая ей все силы и знания» [2, с. 5].

За долгие годы педагогической деятельности ее фортепианный класс окончило большое число учащихся, многие из которых впоследствии стали известными музыкантами, деятелями культуры и образования. Ею подготовлено в классе фортепиано ДМШ № 1 с 1936 по 1962 г. 58 пианистов [1].

Назовем только некоторых из них: И. Гусельников (пианист, концертмейстер ведущих российских оперных певцов), Г. Касаткина (кандидат искусствоведения, профессор Казанской консерватории, заслуженный деятель искусств ТАССР), Л. Ахмедова (лауреат международных конкурсов, народная артистка ТАССР, доцент кафедры камерного ансамбля Казанской консерватории), Р. Сабитовская (директор Казанского музыкального колледжа, заслуженный работник культуры РФ), М. Дисман (профессор музыкального факультета Казанского педагогического университета), Е. Порьфирьева (кандидат искусствоведения, профессор Казанской консерватории).

Один из названных воспитанников заслуживает особого внимания, поскольку судьба распорядилась таким образом, что Игорь Гусельников в младенчестве попал в дом Веры Николаевны и стал для нее приемным сыном и лучшим учеником, в ее характеристике отмечено: «очень музыкальный, с абсолютным слухом, прекрасной памятью и ритмом». После окончания Казанской консерватории (ученик Г. М. Когана), Игорь Гусельников поступил в аспирантуру Московской консерватории в класс Г. Г. Нейгауза, позже выступал в качестве концертмейстера с ведущими оперными певцами, в том числе с И. Архиповой, М. Александровичем [8].

Вместе с тем среди выпускников Веры Николаевны было значительное число тех, кто выбрал в дальнейшем профессию не музыканта – врача, ученого-биохимика, физика-экспериментатора, преподавателя технического вуза, однако музыка осталась значимой частью



их жизни. Одним из них был Михаил Александрович Теплов, занимавший должности проректора по науке Казанского государственного университета и заведующего кафедрой квантовой электроники и радиоспектроскопии. «У этого выдающегося физика-экспериментатора было три страсти – сверхнизкие температуры, высокотемпературная сверхпроводимость и музыка», – сказал о нем профессор М. С. Тагиров.

Наряду с педагогическими качествами, необходимо отметить также организаторские способности В. Н. Фрейман, которые проявились в процессе создания сети музыкальных школ в Казани и республике в 30–40-е годы прошлого столетия. Возглавлял эту многотрудную работу директор Первой казанской музыкальной школы Р. Л. Поляков, а его соратницей во всех начинаниях была В. Н. Фрейман. Им удалось организовать учебный процесс в новых структурах детского музыкального образования, создать атмосферу высокой требовательности и одновременно доброжелательности в работе с учащимися музыкальных школ. В деятельности Веры Николаевны «находили отражение ведущие принципы советской (российской) педагогики, такие как высокий профессионализм и уважение к человеку, идейность и преданность делу» [1].

Их воплощению на практике способствовали личные качества В. Н. Фрейман: обширные знания, жизненный опыт, справедливость в оценке труда коллег и учеников, подлинная интеллигентность в общении. Все это невольно вызывало глубокое уважение, заставляло прислушиваться к ее мнению, служило признанию ее авторитета среди коллег, учеников и их родителей. Природная одаренность, безукоризненный музыкальный вкус, высокая культура делали Веру Николаевну незаменимой на экзаменах, педагогических совещаниях и во всех начинаниях школы.

Личность Веры Николаевны оказывала глубокое влияние на учащихся. В своей педагогической деятельности главной своей задачей В. Н. Фрейман видела общее музыкальное развитие ученика. На уроках в фортепианном классе она старалась формировать лич-

ность музыканта, что, по ее мнению, являлось целью обучения. Она умела рассмотреть в ученике самое главное, подходить к каждому очень индивидуально, видеть развитие ученика в перспективе [1]. Об этом свидетельствуют, бесспорно, отличные результаты ее деятельности, а также отношение к ней ее воспитанников.

В день окончания школы ученики дарили ей на память поздравительные открытки, где мы находим такие слова: «Вы заставляли каждого из нас следить за собой, подтягиваться, быть серьезно-внимательными и безупречно корректными, и в то же время каждый чувствовал вашу бесконечную ласку и теплоту» (1941 г.); «Занимаясь у Вас, мы учимся не только игре на фортепиано, мы учимся понимать музыку, начинаем по-настоящему увлекаться ею, любить ее» (17.07.1943 г.); «Вы для нас не только хороший педагог и энергичный, любящий свое дело руководитель, Вы наш друг, друг горячо любимый!» (21.04.1929 г.).

Профессионализм Веры Николаевны Фрейман, ее преданность профессии, служение любимому делу были отмечены присуждением ей звания Заслуженного деятеля искусств ТАССР (1939 г.).

Подводя некоторый итог, отметим, что в процессе исследования были изучены архивные документы, мемуарная литература, научные публикации, посвященные деятельности В. Н. Фрейман. Анализ указанных источников позволили реконструировать основные факты ее биографии, выстроить линию ее судьбы, в которой отражается насыщенный противоречиями и трагическими событиями XX в. Вместе с тем личность В. Н. Фрейман является примером деятельностного подхода в выборе траектории своего профессионального и жизненного пути. Ее личностная позиция еще раз заставляет обратить внимание на проблему роли личности в истории. Для современной науки педагогический опыт В. Н. Фрейман является актуальным, цели и результаты ее педагогической деятельности подтверждают важность личностно-ориентированного подхода в музыкальной педагогике. Концепция «педагогической поддержки» каждого ребенка в процессе обучения находит подтверждение в деятельности В. Н. Фрейман.



АННОТАЦИЯ

В статье на основе архивных документов, научных публикаций, мемуарной литературы воссозданы основные факты биографии ведущего казанского педагога Веры Николаевны Фрейман, в судьбе которой отражаются важнейшие процессы российской истории советского периода. На основе биографического подхода изучен процесс становления ее как музыканта-профессионала и педагога, показано значение ее деятельности для развития музыкального образования в Казани (1920–1960 гг.). Авторы выявляют принципы педагогической работы В. Н. Фрейман, акцентируют внимание на ее личностных качествах, обобщают результаты ее профессиональной деятельности, в основу которой был положен разрабатываемый в современной педагогической практике личностно-ориентированный подход, характеризующийся высокой степенью индивидуализации обучения.

Ключевые слова: В. Н. Фрейман, детская музыкальная школа, музыкальное образование, личностно-ориентированный подход, Казань.

SUMMARY

Based on archival documents, scientific publications, memoirs, the article recreates the main facts of the biography of the leading Kazan teacher Vera Nikolaevna Freiman, whose fate reflects the most important processes of Russian history of the Soviet period. Based on the biographical approach, the process of her formation as a professional musician and teacher is studied, the significance of her activities for the development of musical education in Kazan (1920–1960) is shown. The authors reveal the principles of V.N. Freiman, focus on her personal qualities, generalize the results of her professional activity, which was based on the personality-oriented approach developed in modern pedagogical practice, characterized by a high degree of individualization of education.

Key words: V. N. Freiman, children's music school, music education, person-centered approach, Kazan.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архив музея «ДМШ №1 им. П. И. Чайковского» г. Казани [Не описан].

2. Буклет к 80-летию МБУДО «ДМШ №1 им. П. И. Чайковского» г. Казани / сост. Н. М. Губина, Р. З. Камалова. – Казань, 2012 г. – 40 с.

3. Гринин Л. Е. Личность в истории: эволюция взглядов // История и современность. – 2010. – № 2 (12). – С. 3–45

4. Иконникова С. Н. Биография как социокультурное измерение истории [Электронный ресурс] // Культурологический журнал. – 2011. – № 4 (6). – С. 1–6. – URL: http://cjournal.ru/rus/journals/100.html&j_id=8 (дата обращения 19.11.2022).

5. Макеева Т. В. Концепция педагогики индивидуальности в русле оказания педагогической поддержки школьникам [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – № 4. – URL: <https://cyberl-ninka.ru/article/n/kontseptsiya-pedagogiki-individualnosti-v-rusle-okazaniya-pedagogicheskoy-podderzhki-shkolnikam> (дата обращения: 19.11.2022).

6. Национальный архив Республики Татарстан (НА РТ). Ф. Р-2812. Оп. 1. Д. 52. Л. 14 об. – Казанский Восточный музыкальный техникум.

7. Педагогический словарь-справочник [Электронный ресурс]. – Ч. 1. – 2016. – URL: <https://didacts.ru/slovari/pedagogicheskii-slovar-spravochnik-ch-1-uchebno-metodicheskoe-posobie-dlja-studentov-magistrantov-as.html> (дата обращения: 19.11.2022).

8. Семенов Э. А. Предощущение любви // Казань. – 2013. – № 8. – С. 34–39.

9. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М.; Ростов н/Д.: Март, 2005. – 447 с.

10. Файзрахманова Л. Т. Научная и педагогическая деятельность Н. И. Лобачевского и С. В. Смоленского в контексте социокультурных процессов (Казанская губерния, XIX в.) // Былые годы. – 2020. – № 1. – С. 2443–2455.





**ИНКЛЮЗИВНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА:
ТЕОРИЯ, ОПЫТ,
ПЕРСПЕКТИВЫ**



*Е. В. Моцовкина,
Ю. В. Козина,
Д. В. Оноприенко*

УДК 378

**РЕГИОНАЛЬНЫЕ
ОСОБЕННОСТИ
СОДЕЙСТВИЯ
ТРУДОУСТРОЙСТВУ
ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОВЗ**

Трудоустройство инвалидов и лиц с ОВЗ – важная и актуальная задача общества, требующая пристального внимания, использования имеющихся резервов, а также поиска новых необходимых ресурсов, технологий для повышения эффективности этой работы. Решение проблемы трудоустройства выпускников вузов с ограниченными возможностями здоровья включает в себя множество основных положений, определяющих направление деятельности высшего учебного заведения.

Система работы, способствующая трудоустройству людей с ограниченными возможностями, предполагает тесное сотрудничество с центрами занятости, медицинскими учреждениями, информирование и консультирование людей с ограниченными возможностями по вопросам трудоустройства, их психосоциальную поддержку, проведение мероприятий по содействию трудоустройству выпускников с ОВЗ и их профессиональную самореализацию, информирование об имеющихся вакансиях, а также мониторинг и анализ приема на работу данной категории выпускников.

«Конвенция о правах инвалидов» признает право инвалидов работать на равных с другими людьми, иметь возможность зарабатывать себе на жизнь работой, которую инвалид выбирает свободно или на которую он свободно соглашается в условиях, когда рынок труда и рабочая среда открыты, инклюзивны и доступны для людей с ограниченными возможностями [1].



В статье первой Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» дается следующее определение понятию инвалида: «Инвалид – лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты» [5].

Цель исследования – выделить региональные особенности в содействии трудоустройству инвалидов и лиц с ОВЗ в Республике Крым.

В ходе подготовки данного исследования использованы следующие методы: метод логико-теоретического анализа научных, педагогических методических работ, метод систематизации, обобщения и интерпретации теоретических данных, метод опроса, метод интерпретации результатов первичной апробации, систематизация и анализ нормативно-правовой базы.

Для рассмотрения региональных особенностей содействия трудоустройству инвалидов и лиц с ОВЗ обратимся, прежде всего, к нормативно-правовой базе, которая регулирует трудоустройство инвалидов и лиц с ОВЗ в Российской Федерации и Республике Крым.

Трудоустройство инвалидов регулируется ст. 20 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», где инвалидам предоставляются гарантии занятости со стороны федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации посредством следующих специальных мер по повышению их конкурентоспособности в рынках труда [5]:

- установление в организации обязательного минимального количества рабочих мест для инвалидов независимо от организационно-правовой формы и формы собственности предприятия;

- в организациях независимо от организационно-правовых форм и форм собственности лимитов приема на работу для инвалидов и минимального количества специальных рабочих мест для инвалидов;

- резервирование рабочих мест по профессиям, более подходящим для трудоустройства людей с ограниченными возможностями;

- поощрение создания компаниями, учредителями, организациями дополнительных рабочих мест (в том числе специальных) для трудоустройства людей с ограниченными возможностями;

- создание условий труда для людей с ограниченными возможностями в соответствии с индивидуальными программами реабилитации людей с ограниченными возможностями, условий для ведения предпринимательской деятельности для людей с ограниченными возможностями, организация обучения инвалидов новым профессиям [4].

К данной теме в своих работах обращались О. И. Спесивцева, А. А. Арбуз, К. Р. Шаймарданова, Е. В. Путенихина, Г. Т. Пономарева, А. С. Ефремова, И. В. Жданова, Л. Б. Можейкина, Л. В. Широкова, Е. И. Требушкова.

Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 1 февраля 2018 г. № 46 «Об утверждении методических рекомендаций для специалистов органов службы занятости населения по организации работы с инвалидами, в том числе по оценке значимости нарушенных функций организма инвалида для выполнения трудовых функций» разработан с целью организации поддержки со стороны специалистов службы занятости и других организаций, осуществляющих профориентацию и оказывающих помощь в трудоустройстве инвалидов, в организации работы с инвалидами, в том числе в оценке значимости нарушенных функций организма инвалида для выполнения трудовой деятельности, для рационального подбора рабочих мест для инвалидов по наиболее подходящим видам труда и профессиям; не рекомендуемыми и рекомендуемыми условиями труда, а также работодателями по созданию соответствующих условий труда и рабочих мест для инвалидов (в том числе специальных и квотированных), работающих на предприятиях и организациях.

Трудоустройство инвалида – это процесс, а не разовое мероприятие, и только постоян-



ные действия и поиск решений, в которых задействованы работодатель, работник с инвалидностью и специалист, могут привести к успеху этого процесса. Осуществление специалистами службы занятости указанных мероприятий также должно включать меры, способствующие размещению резюме инвалидов в информационно-аналитической системе «Общероссийская база вакансий «Работа в России» [3].

Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 3 августа 2018 г. № 518н «Об утверждении федерального государственного стандарта государственной услуги по организации сопровождения при содействии занятости инвалидов» регулирует предоставление государственных услуг, которые предоставляются государственными учреждениями службы занятости безработным инвалидам, которым необходимо оказывать индивидуальную помощь в виде организации поддержки при трудоустройстве с учетом рекомендаций, содержащихся в индивидуальной программе реабилитации или абилитации, разрабатываемой федеральным учреждением медико-социальной экспертизы [4]. Настоящий федеральный государственный стандарт направлен на обеспечение единства, полноты, качества предоставления и равной доступности государственных услуг по организации сопровождения при содействии трудоустройства инвалидов.

В Республике Крым существует установленный Постановлением Совета Министров Республики Крым регламент в содействии трудоустройства инвалидов и лиц с ОВЗ, где участниками межведомственного взаимодействия являются Министерство образования, науки и молодежи Республики Крым; Государственное казенное учреждение Республики Крым «Центр занятости населения»; Государственное бюджетное учреждение Республики Крым, осуществляющее обучение, «Крымский республиканский центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения»; органы местного самоуправления муниципальных образований в Республике Крым; образовательные организации, осуществляю-

щие образовательную деятельность по образовательным программам среднего общего, среднего профессионального и высшего образования.

Гарантированное предоставление бесплатных услуг молодым инвалидам и инвалидам по профессиональной ориентации и помощи в трудоустройстве включает предоставление социальных гарантий, перечислим несколько важных из них:

- содействие постоянному росту личного профессионализма;

- создание условий труда для инвалидов в соответствии с рекомендациями их индивидуальных программ реабилитации или абилитации;

- установление в организациях независимо от организационно-правовых форм и форм собственности квот приема на работу инвалидов и минимального количества специальных рабочих мест для людей с ограниченными возможностями;

- создание условий для реализации творческих способностей людей с ограниченными возможностями, обучения их социальной активности (конкурс профессионального мастерства для лиц с ограниченными возможностями и людей с инвалидностью «Абилимпикс») [2].

Согласно данным российского «Федерального реестра инвалидов», по состоянию на 1 ноября 2021 года в Крыму насчитывается 131 010 людей с инвалидностью. Из них детей-инвалидов – 7 090 человека (5,1 %) и взрослых (старше 18 лет) – 123 920 человек (94,6 %).

По уровню занятости инвалидов по итогам первого полугодия 2020 года Республика Крым заняла 7 место в рейтинговой таблице среди субъектов Российской Федерации. Уровень занятости для данной категории граждан составил 47,5 % и превысил среднероссийский уровень на 14,3 % (по информации из Доклада «Об основных итогах работы Министерства труда и социальной защиты Республики Крым за 2021 год и задачах на 2022 год»).

По состоянию на 1 января 2022 года в Республике Крым проживает 53,3 тысячи человек, из них инвалиды трудоспособного возраста

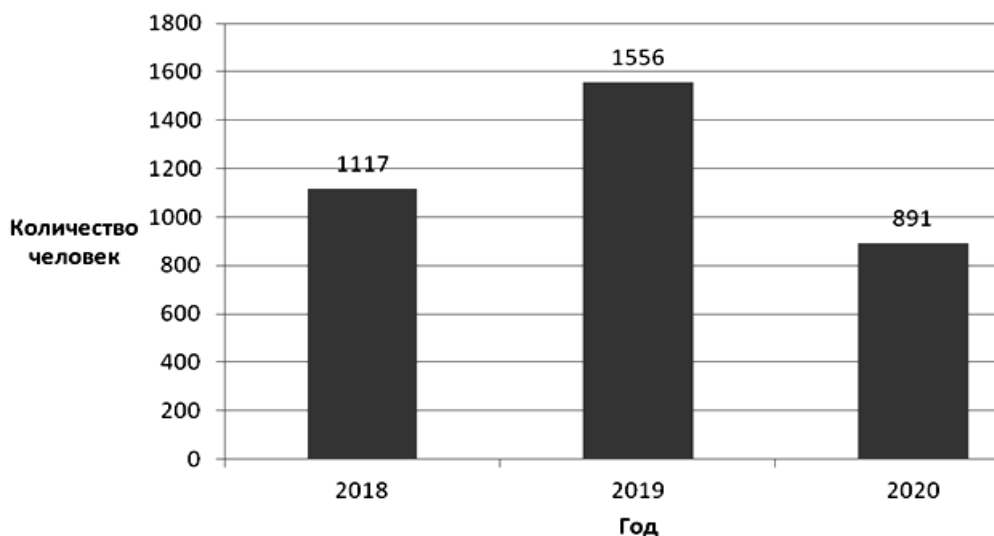


Рис. 1. Численность инвалидов, трудоустроенных при содействии органов службы занятости в Республике Крым

ста – 43,2 % (от общего числа инвалидов с установленной группой инвалидности). Количество инвалидов трудоспособного возраста на 1 января 2022 года составляет 14,5 тысяч человек.

Таким образом, уровень занятости инвалидов в Крыму составляет 27,3 % (при среднем уровне по России 26,3 %). Ограничительные меры из-за угрозы распространения новой коронавирусной инфекции внесли свои коррективы в процесс поиска работы и трудоустройства людей с ограниченными возможностями. В 2021 году в базу вакансий вошла информация о 2,4 тыс. вакансий для людей с ограниченными возможностями для трудоустройства в счет квоты.

В рамках Государственной программы труда и занятости населения Республики Крым в 2021 году реализован ряд мероприятий, направленных на сохранение и повышение уровня занятости инвалидов, реализацию мер финансовой поддержки работодателей, активно использующих труд инвалидов:

- 15 работодателям предоставлены субсидии в виде компенсаций на оборудование (оснащение) 17 рабочих мест (в том числе специальных) для трудоустройства инвалидов в общем объеме 1,6 млн. руб.;

- 5 работодателям предоставлены субсидии в виде компенсации части затрат по оплате труда 272 работающих инвалидов на общую сумму 5,9 млн. рублей;

- 3 работодателям предоставлены субсидии на возмещение затрат по организации стажировки инвалидов молодого возраста на общую сумму 54,4 тыс. рублей.

Большой объем помощи в трудоустройстве инвалидов и лиц с ограниченными возможностями оказывают образовательные организации, основной задачей которых является содействие в трудоустройстве выпускников и, как следствие, их успешная адаптация к условиям современного рынка. Программа содействия трудоустройства выпускников с ОВЗ и инвалидностью направлена на комплексную работу в сотрудничестве с работодателями на начальном этапе профессиональной карьеры выпускников. Также проводится содействие в подборе места трудоустройства, помощь в:

- установлении контакта с работодателем, консультационная поддержка выпускников с ограниченными возможностями и лицами с инвалидностью;

- организации и прохождении производственной практики для студентов на основании договоров с организациями;



– ведении работы с потенциальными работодателями.

Деятельность службы содействия трудоустройству студентов и выпускников направлена на социальную интеграцию лиц с ограниченными возможностями и лиц с инвалидностью через вовлечение их в профессиональную и трудовую деятельность, развитие трудовой мотивации и содействие в самозанятости.

На основании полученных данных о практике содействия трудоустройству людей с инвалидностью и лиц с ограниченными возможностями, взаимосвязи системы инклюзивного высшего образования с рынком труда, можно сделать вывод, что основная работа по поиску и предоставлению рабочих мест для инвалидов и выпускников с ограниченными возможностями в России осуществляется удаленно с использованием современных информационных технологий [6], однако информационная инфраструктура для облегчения трудоустройства инвалидов и лиц с ОВЗ нуждается в улучшении.

Таким образом, выделим региональные особенности содействия трудоустройству лиц с инвалидностью и ОВЗ в Республике Крым:

– субсидии работодателям для стажировки, компенсации затрат для оплаты труда инвалидам, а также оснащения оборудованием рабочего пространства, что приводит к увеличению рабочих мест для инвалидов и лиц с ОВЗ;

– обеспечение трудоустройства инвалидов на квотируемые рабочие места;

– создание условий для обучения социальной активности и осуществления творческих способностей людей с ограниченными возможностями;

– помощь образовательных организаций в прохождении практики, а также поиск потенциальных работодателей для инвалидов и лиц с ОВЗ.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются региональные особенности содействия трудоустройству инвалидов и лиц с ОВЗ, нормативно-правовая база, регулирующая трудоустройство инва-

лидов и лиц с ОВЗ в Российской Федерации и Республике Крым, представлен статистический фактаж, а также графический материал, отражающий реальное состояние трудоустройства инвалидов при содействии органов службы занятости в Республике Крым. Выделены региональные особенности содействия трудоустройству инвалидов и лиц с ОВЗ.

Ключевые слова: трудоустройство инвалидов, содействие в трудоустройстве инвалидов и лиц с ОВЗ, содействие в трудоустройстве инвалидов в Республике Крым.

SUMMARY

The article discusses the regional features of promoting the employment of disabled people and persons with disabilities, the regulatory framework governing the employment of disabled people and persons with disabilities in the Russian Federation and the Republic of Crimea, presents a statistical fact, as well as graphic material reflecting the real state of employment of disabled people with the assistance of the employment service bodies in the Republic of Crimea. The regional features of promoting the employment of disabled people and persons with disabilities are highlighted.

Key words: employment of disabled people, assistance in the employment of disabled people and persons with disabilities, assistance in the employment of disabled people in the Republic of Crimea.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конвенция о правах инвалидов, от 13 декабря 2006 года. // «Собрание законодательства РФ», 11.02.2013 г. № 6 ст. 468: ратифицирована Федеральным законом «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» от 3.05.2012 г. № 46-ФЗ.

2. Постановление Совета министров Республики Крым от 9 сентября 2021 года № 520 «Об утверждении Регламента межведомственного взаимодействия исполнительного органа государственной власти Республики Крым, осуществляющего государственное управление в сфере образования, и органов местного самоуправления муниципальных образований



в Республике Крым, осуществляющих управление в сфере образования, организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования, а также органов службы занятости населения в Республике Крым по организации профориентационной работы с инвалидами молодого возраста и лицами с ограниченными возможностями здоровья по содействию их трудоустройству».

3. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 1 февраля 2018 г. № 46 «Об утверждении методических рекомендаций для специалистов органов службы занятости населения по организации работы с инвалидами, в том числе по оценке значимости нарушенных функций организма инвалида для выполнения трудовых функций».

4. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 3 августа 2018 г. № 518н «Об утверждении федерального государственного стандарта государственной услуги по организации сопровождения при содействии занятости инвалидов».

5. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изменением 1 декабря 2014 г.) // Серия «Кодексы и Законы». – 2014. – С. 30.

6. Малолетко А. Н. [и др.]. Оптимизация информационных потоков как ключевой фактор для повышения эффективности непрерывного образования людей с ограниченными возможностями здоровья // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2016. – Т. 15. № 4 (137). – С. 4–6.



И. А. Каткова

УДК 376.42

РОЛЬ УРОКОВ ЧТЕНИЯ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Советская страна была самой читающей в мире. Неоспоримым фактом является то, что уровень социального интереса к книге и чтению изменился. Современная ситуация со снижением интереса к чтению может рассматриваться как кризис читательской культуры, кризис эпистолярного жанра, оскудение культуры речи и письма.

Национальная программа поддержки и развития чтения в Российской Федерации стартовала еще в 2007 году. Ее цель – поднять уровень культурной компетентности населения, способствовать его интеграции в многослойную российскую культуру, сместить фокус внимания у подрастающего поколения с гаджетов к содержательному чтению, вернуть молодежь в ранг активных интересующихся читателей.

Чтение всегда рассматривалось как источник развития собственного мировоззрения, воображения, увеличения словарного запаса, в нем черпали вдохновение и новые идеи. Символическое содержание, представленное в детской литературе, оказывало сильное воздействие на процесс социализации, способствуя формированию у школьников определенных ценностей и образцов поведения.

Дети в значительной мере усваивают роли и правила поведения в обществе от таких вторичных агентов социализации, как средства массовой информации (из телевизионных передач, газет, фильмов и др.) [6, с. 109].

Как быть лицам с психофизическими нарушениями, которые не могут усвоить материал без специального обучения? Означает ли это отказ от прочтения текстов и умаления значения чтения в социализации ребенка?



Вопросы социальной адаптации детей с нарушениями развития изучались такими исследователями, как Е. Л. Гончарова, А. Зарин, Е. В. Конева, О. И. Кукушкина, Е. Т. Логинова, Н. В. Москаленко, Н. А. Сементайн, В. К. Солондаев, А. М. Щербакова и др.

Работы исследователей говорят о важности подготовки к самостоятельной жизни детей с ментальными нарушениями. Наряду с педагогическими усилиями, направленными на стимуляцию развития познавательных процессов, «более важной представляется работа, обеспечивающая приобретение такими детьми необходимых в реальной жизни форм адаптирующего социального опыта, облегчающего им самостоятельное функционирование в обществе» [4, с. 21]. В своих работах автор данной статьи подчеркивает значение овладения навыком чтения в социализации школьников [2; 3]. Чтение развивает высшие психические функции, влияет на формирование речи учащихся [1]. Чтение рассматривается как надпредметное умение.

Л. Б. Баряева и Н. Л. Белопольская рекомендуют включать обучающихся в процесс активной практической деятельности. Книга может быть источником таких практических ситуаций. Уроки чтения могут помочь в развитии навыков социального взаимодействия. Символическое содержание, представленное в детской литературе, зачастую оказывает глубокое воздействие на процесс социализации, способствует формированию определенных ценностей и образцов поведения [6]. Предметные результаты освоения области «Язык и речевая практика» у школьника с ментальными нарушениями в части «Чтение» должны сформировать представления «о мире, человеке, обществе и социальных нормах, принятых в нем» [7].

Тренировка чтения, с одной стороны, и усвоение из текстов закономерностей ведения хозяйства, нравственных правил – с другой, будет способствовать подготовке младших школьников с ментальными нарушениями к курсу «Основы социальной жизни».

Тематика занятий по курсу «Основы социальной жизни», направленная на формирова-

ние жизненных компетенций: практическую подготовку детей к самостоятельной жизни и труду, на формирование у них знаний и умений, способствующих социальной адаптации, на повышение уровня общего развития учащихся, ведения домашнего хозяйства, ориентировки в окружающем, может быть педагогически отработана на уроках чтения. Как показала практика, умственно отсталому ребенку проще понять тексты бытового содержания. Почему бы не использовать этот выбор при составлении текстов, описывающих жизненные ситуации, при формировании навыка чтения в начальных классах?

Взаимосвязь уровня социальной адаптации, накопления собственного опыта и понимания адаптированных текстов на уроках чтения очевидна. Отсюда возникает необходимость соединить программные требования по программе «Основы социальной жизни» и программные требования по чтению. Уроки чтения могут быть стартовой площадкой для социального развития, тем более что тематический материал текстов учебного уже содержит в себе элементы социального, нравственного и эстетического развития.

Анализ содержания учебников по чтению за 2–4 класс показал, что во многих учебниках по чтению наиболее раскрыты темы времен года, где дети получают представления об отличительных сезонных признаках, знакомятся с научно-художественным отображением жизни леса и его обитателей. Много поэтических произведений, рассказывающих о красоте природы, сказок, благодаря которым происходит усвоение моральных ценностей. Достаточно произведений трудовой направленности. Однако язык сказок очень своеобразен. Он наполнен устаревшими словами, которые для умственно отсталого ребенка не являются понятными, никогда не войдут в его пассивный и активный словарь; при их усвоении ребенок с интеллектуальным нарушением будет испытывать трудности. В учебнике Г. М. Гусевой, Е. Н. Моргачевой «Уроки чтения в 3 классе» встречаются такие слова: «пряла» («Хаврошечка»), «амбар» («Котенок», Л. Толстой), «перина» («В гостях у Дедушки Мороза»,



В. Одоевский), «Крестьянин, гумно, снопы» («Заяц-хвастун», русская сказка) и пр. Дается информация об отношениях, взаимопомощи, опосредованно показан род занятий людей, но дети самостоятельно не понимают смысла этих сказок и не переносят их значение в современную действительность.

Герои сказок – купец, барин, господа и слуги – не встречаются в повседневной жизни, а провести аналогии для ребенка с интеллектуальными нарушениями достаточно сложно. Или сказки о животных, где главными героями становятся рыбы, звери, птицы, которые общаются друг с другом, хитрят, ссорятся и мирятся. Конечно, мы анализируем повадки животных, очеловечивая их, и ребенок с ментальными нарушениями получает отсюда представления о сосуществовании индивидуумов, народные представления о морали и нравственности, но все-таки, чтобы он закреплял успешнее полученные умения, следует добавлять для прочтения реальные ситуации, тогда ребенок будет «проживать» их, усвоение норм, правил поведения, ограничений и недопустимых поступков будет ему более понятным. Отдельные тексты учат находить различные варианты решений в жизненных ситуациях («Удивительная веревка» М. Басина, «Вот такая история» К. Киршина), формируют морально-этические представления, прививают любовь к животным, чувство ответственности за домашних питомцев («Уехали» А. Барто).

Учебники содержат тексты, направленные на социализацию ребенка, на приучение к самообслуживанию, на знакомство с различными навыками, которые пригодятся в жизни. Есть отдельные произведения о школе, труде (учебник по чтению С. Ю. Ильиной, А. А. Богдановой за 3 класс). Например, рассказ «Пуговица» В. Хомченко доступно объясняет, как владеть иглой с ниткой, последовательность операций: «А сейчас принеси пуговицу, приложи ее вот сюда. Воткни иглку в дырочку. Так, правильно. Теперь во вторую». Рассказ «Как я помогал маме мыть пол» В. Голявкина дает ребенку теоретический навык и школьник узнает, что нужно и не следует делать. Конечно, существующие тексты были составле-

ны для формирования техники чтения. Однако количество литературных произведений на социализацию ребенка могло быть больше. Они могли бы быть более современными и затрагивать различные актуальные жизненные темы.

С учетом требований ФГОС для детей с умственной отсталостью считаем, что текстовое наполнение для чтения может быть изменено, обеспечивая «перенос» с учетом изменяющихся условий учебных, познавательных <...> и других ситуаций» [7], дополняя учебники для чтения произведениями без иносказательности, меньшего объема, но бытового характера с современным содержанием, чтобы дети узнавали о разрешении конкретных ситуаций; отвечая на вопросы по тексту, закрепляли материал, таким образом, имели еще один вариант источника понятной информации по адаптации в социум.

Для лучшей наглядности обучения и социальной направленности следует дополнять чтение учебников большим количеством соответствующих ярких современных адаптированных текстов произведений, иллюстраций, тренировочных упражнений для формирования стойкого интереса к книге, для овладения социальными нормами, правилами и ценностями, знаниями, навыками, позволяющими умственно отсталому ребенку успешно адаптироваться в обществе.

Наши методические рекомендации по формированию читательского интереса ребенка с разной степенью умственной отсталости заключается в следующем: изображена картинка с ситуацией. Рядом ниже даны три небольших текста с вариантом исхода событий. Необходимо внимательно рассмотреть картинку, обсудить вслух изображенную ситуацию. Затем следует прочитать 3 текста и выбрать тот, что передает смысл картинки. Такие задания позволяют дифференцированно подойти к обучающимся с разным уровнем сформированности навыка чтения.

Будет чисто.

1. У нас уборка. Мама стирает. Папа гладит. Бабушка моет посуду. Я протираю пыль. Важно жить в чистоте!



2. Время убирать. Я мою пол. Мама стирает. Папа гладит. Будет чисто.

3. Утро. Суббота. Заправь постель! Сложи одежду! Собери игрушки! В комнате будет порядок!

Такие простые адаптированные тексты подходят для прочтения и понимания и детям с тяжелыми множественными нарушениями в развитии ребенка на этапе прочтения текстов. Подобранные же картинки помогут им лучше запомнить текст, пересказать его по картинному плану или быстро ответить на вопросы.

Все изображения в данных рекомендациях подобраны с учетом программы «Основы социальной жизни», соответствуют изучаемым темам. Текст состоит из простых адаптированных предложений, легко воспринимаемых для детей с нарушениями в развитии с учетом требований по чтению. Также исключены слова, вызывающие трудности при прочтении.

К карточкам с адаптированным текстом можно раздать соответствующие изображения и попросить продемонстрировать содержание прочитанного рассказа. В этом мы видим «индивидуализацию способов усвоения и воспроизводства социального опыта» [5, с. 11].

Например, прочитав текст «У меня много одежды. Верхняя одежда висит в шкафу в прихожей. Футболки и платья лежат на полках комода. Грязную одежду надо стирать!», школьник может разложить раздаточные картинки по нужным предметам мебели. Важны «условия создания и поддержания у ребенка субъективного ощущения психологического комфорта в ситуации школьного обучения» [4, с. 21].

Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа предлагает детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития изучать образовательное пространство за пределами образовательного учреждения. Однако предварительный этап такой работы может быть отработан на уроках чтения, разбирая доступные тексты о поведении и действии человека (ребенка) в театре, кафе, поликлинике, общественном транспорте, семье и др., формируя представления об этих социальных институтах, о моральных нормах.

Таким образом, уроки чтения вполне могут способствовать созданию среды активной социализации умственно отсталых школьников начальной школы, с одной стороны, а соответствующие короткие тексты с бытовым содержанием будут вызывать интерес своей простотой и созданием ситуации успеха – с другой.

Развитие самостоятельной читательской активности может решаться одновременно с формированием положительных личностных качеств и усвоением социального опыта из прочитанных адаптированных рассказов и воспроизведения его в своей деятельности.

Чтение можно считать одним из самых результативных средств социализации, поэтому следует применять его на протяжении всего процесса обучения. Научившийся читать школьник, приученный искать информацию в текстах, почти наверняка сможет найти нужные сведения в книгах, журналах и после окончания школы. Формируя читательский интерес, мы формируем моральный облик школьника. Ведь сколько красивых и умных произведений теперь будет доступно для понимания и ребенком с особыми образовательными потребностями.

АННОТАЦИЯ

Статья о важности подготовки к самостоятельной жизни детей с ментальными нарушениями. Книга может быть источником примеров таких ситуаций. Показаны возможности урока чтения в развитии навыков социального взаимодействия и формирования читательского интереса.

Ключевые слова: читательский интерес, умственная отсталость, социализация, тексты социальной направленности.

SUMMARY

An article is about the importance of preparing children with mental disabilities for an independent life. Books can be the source of these situations. The article is discussing the examples of possibilities of a reading lesson in the development of skills of social interaction and the formation of reader's interest.

Key words: mental retardation, socialization, texts for socialization, reading interest.



ЛИТЕРАТУРА

1. Каткова И. А. Пути преодоления трудностей обучения чтению умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями. Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 4. – С. 2199–2209.

2. Каткова И. А. Технология обучения чтению умственно отсталых детей со сложными нарушениями развития: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2017. – 25 с.

3. Каткова И. А. Варианты упражнений по формированию психологического базиса чтения у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2019. – Т. 18. – № 4 (153). – С. 163–175.

4. Коробейников И. А. Феноменология, генезис и критерии диагностики легкой умственной отсталости // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – № 1. – С. 16–22.

5. Коробейников И. А. Категория социализации в проблемном поле дефектологии // Сопровождение социализации детей с особыми образовательными потребностями: теория и практика: сборник научных трудов по итогам Всероссийской научно-практической конференции. – ФГБОУ ВО «ИГУ», 2020. – С. 8–17.

6. Смелзер Н. Социология: пер. с англ. – М.: Феникс, 1994. – 668 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/01/ФГОС-УО-от-редакторов-22.12.14.pdf>.



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ





А. Г. Абдуллин

УДК 152.32

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ НАСЕЛЕНИЮ В ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ

В современном мире вероятность попадания в психотравмирующую ситуацию любого человека непрерывно возрастает. Несмотря на большое количество теоретических и эмпирических исследований, (А. Г. Абдуллин, Ю. А. Баранов, Т. В. Власова, М. Е. Зеленова, Е. О. Лазебная, В. А. Моляко, Н. В. Тарабрина, С. В. Чермянин) [1], посвященных изучению психологических последствий пребывания человека в психотравмирующей ситуации, многие аспекты этой проблемы остаются дискуссионными либо нерешенными. Особенно это касается медико-психологических проблем травматического стресса, так как они требуют комплексного и междисциплинарного исследования.

В связи с введением в отечественную психологию термина «посттравматическое стрессовое расстройство» (ПТСР) интерес к исследованию в этой области значительно увеличился. В научный обиход термин ПТСР в 1980 году был введен американским психологом М. Горовицем. На английском – *posttraumatic stress disorder* (PTSD). Это тревожное расстройство относится к пограничным психическим заболеваниям. Такое психическое состояние возникает в результате повторяющихся психотравмирующих ситуаций, так как аварии, катастрофы, теракты, пожары, стихийные бедствия – это трагедии, которые продолжают действовать в поведении и сознании людей многие годы. В психологии такое явление называется флешбэк эффектом, когда кажется, что прошлое время от времени напоминает реальность. У определенной части населения формируются явления, характеризующиеся

дезадаптивными реакциями, негативизмом, отклоняющимся поведением. Это явление в клинической психологии называется «не терапевтическое сообщество». Нередко у такой части населения появляется «синдром жертвы». Причинами такого поведения людей является отсутствие опыта трудных жизненных ситуаций, ситуаций неожиданности возникновения опасности, отсутствие знаний возможных посттравматических последствий, элементарных правил безопасности в этой обстановке. Главное – отсутствие морально-психологической подготовки.

Человек, оказавшись в трудных посттравматических жизненных условиях, как правило, психологически и эмоционально напряжен. Некоторые могут мобилизовать внутренние жизненные ресурсы, у других – их большинство, – наоборот, происходит снижение психологического восприятия, ухудшение здоровья, которое сопровождается психологическими и физиологическими явлениями. Все вышесказанное зависит от индивидуальных особенностей организма, осведомленности, осознания и понимания опасности. Во всех трудных жизненных ситуациях, в том числе посттравматических, решающую роль играет психическое состояние и моральная готовность, уверенность, расчетливые и осознанные действия.

Теракты, стихийные бедствия, аварии, техногенные катастрофы, любая психотравмирующая ситуация и сильные переживания, выходящие за рамки обычной жизни, вызывающие крайнее перенапряжение эмоционально-волевой сферы, всегда имеют трагические последствия.

На психику любого человека крайне отрицательно воздействуют взрывы, разрушения, стихийные бедствия, картина опустошений, неопределенность. Все это может привести к неоправданному, чаще всего, непредсказуемым последствиям.

У психологически неподготовленных людей усиливается чувство страха, ослабевает или теряется полностью контроль сознания, нарушается дыхание, происходят спазмы кро-



веносных сосудов, меняется тембр голоса, может даже теряться дар речи. Ослабевают или теряется полностью контроль сознания над волей и чувствами, нарушаются когнитивные процессы.

Отсутствие достоверной и своевременной информации способствует появлению паники. Предпосылкой для паники является страх, он индивидуален, это своего рода психологическая защита. Эмоционально восприимчивые, неустойчивые люди легко поддаются групповому страху – панике. Здесь идет «взаимозаражение», видимо, срабатывают еще и зеркальные нейроны. Появляются слухи, кривотолки и рассказы «очевидцев», говоря современным языком, – «фейки»; человек не может воспринимать осмысленно сложившуюся обстановку и разумно оценивать свое поведение. Ввиду вышперечисленного необходимо всячески противостоять панике. Способов, как показывает практика, много, но лучшим методом борьбы с паническими настроениями является полная, достаточно убедительная и достоверная информация населения о сложившейся ситуации.

В доме номер 164 по улице К. Маркса г. Магнитогорска, где 31 декабря 2019 года в 5 часов 30 минут утра по до сих пор непонятным обстоятельствам произошел взрыв, в результате которого обрушился целый подъезд девятиэтажного дома, погибли 39 человек. Трагедия вызвала высокий общественный резонанс. В первые сутки люди испытывали потребность в получении информации. Информация была разная. В условиях сложившейся неопределенности люди оказались в ситуации неизвестности; привычная, устоявшаяся жизнь ломалась, повысилась эмоциональная возбудимость.

В такие моменты крайне необходима психологическая поддержка. Важную профессиональную роль в этом случае играет психолог, который выступает еще и как информационный проводник. Это в какой-то степени может улучшить психоэмоциональное состояние пострадавшего, облегчить степень переживания трагедии.

В Магнитогорске работала группа психологов из Москвы, Екатеринбургa, Челябинска. Работа велась в круглосуточном режиме. Команда специалистов понимала, что у чудом выживших людей травматическая ситуация может перерасти в неуправляемый процесс. Человек не может осмыслить сложившуюся ситуацию, так как эмоциональная возбудимость и восприятие повышается в разы, снижается ответственность за свои поступки. Если учесть, что трагедия произошла в 5 часов утра, когда все люди спали, о сознательной активности и адекватном поведении не могло быть и речи.

У людей, которым посчастливилось выжить, и остальных жителей 12-подъездного дома после трагедии была повышенная эмоциональная возбудимость, которая стимулировала импульсивные, иррациональные действия. По словам медиков скорой помощи, у значительной части проживающих в этом доме появились нервно-психические расстройства, даже реактивные психозы. Практически у всех жителей дома появлялись многочисленные жалобы соматического характера, наблюдался высочайший уровень тревожности, часто возникали беспомощность и депрессивные состояния психики.

Наша работа как психологов реализовывалась в двух направлениях: первое – взаимодействие со здоровой частью жителей дома (соседних подъездов), второе – психотерапия с людьми с развившимися посттравматическими нарушениями (жители разрушенного подъезда, оставшиеся в живых), где вместе с психологами работали врачи.

Конечно, поступавшая населению города Магнитогорска неадекватная, неавторитетная информация из сомнительных источников, а также всевозможные слухи и предположения сыграли немаловажную роль: воздействовали на психику, эмоциональные нарушения, физическое здоровье и поведение людей, не только переживших катастрофу, но и определенную часть населения города, так как сработал, благодаря фейкам, феномен переживания террористической угрозы.

По результатам исследования А. Г. Абдуллина (2003 г.), у человека, пережившего



катастрофу, изменяются ценностные ориентации, снижается личностно-мотивационная установка, наоборот, появляется установка на болезнь, чаще ложная, так как срабатывает психология жертвы. Такие люди ответственными за их личные проблемы склонны считать общество и руководство, а личная активность и ответственность снижается до безразличия. Возникает неуверенность, заниженная самооценка, ощущение собственной несостоятельности [2; 3].

Пребывающим в посттравматической ситуации людям с высоким уровнем тревожности, нами был разработан комплекс психологической, психотерапевтической, психокоррекционной и медицинской помощи. Были разработаны специальные занятия по активизации личностных установок по укреплению здоровья, осознанию человеком собственных возможностей, обретению уверенности в завтрашнем дне. Психологическая адаптация к новым изменившимся условиям жизни, стимуляция инициативы и активности населения в посттравматической ситуации, обретение уверенности – главное направление психологической помощи. Практика работы с пострадавшими показывает: тот, кто в связи с угрожающим жизненным событием пережил психоэмоциональный стресс, легче приспосабливается к новой жизненной ситуации, используя собственные механизмы психологической адаптации. Волевая саморегуляция, умение владеть собой, применение приемов самопомощи, самоуправления, и подготовленность человека к любым условиям жизнедеятельности – обязательный элемент подготовленности человека в посттравматической ситуации. К сожалению, из-за неквалифицированных педагогов по Основам безопасности жизнедеятельности этому не обучают в образовательных учреждениях, хотя концепция преподавания этого учебного предмета в образовательных учреждениях существует с 2018 года и включена в число обязательных предметов.

Многолетний опыт работы в качестве психолога показал, что кроме психодиагностики, психологического консультирования, психопрогностики и т. д., важна психопрофилакти-

ка. Для людей, переживших посттравматическую ситуацию, кроме кабинетов психологов, должна быть единая система психологической помощи. В ней интегративно должны объединяться различные виды консультативной, психопрофилактической поддержки. Кроме всего прочего должна оказываться методическая поддержка работающим в центре. В центре должны быть соматические стационары, психотерапевтические отделения, обязательно телефонные «службы доверия». Таких центров, к сожалению, слишком мало в стране.

В оказании психологической помощи в посттравматической ситуации индивидуальная работа, несомненно, является главным направлением (рис. 1).

Все блоки системы психологической помощи между собой взаимосвязаны, но каждый из них имеет свою содержательную направленность и специфику.

Психологическое консультирование должно быть ориентировано на здорового человека, который, однако, имеет психологические трудности в повседневной жизни, проблемы и жалобы невротического характера, страхи, связанные с пребыванием в травматической ситуации.

Умение владеть приемами самопомощи, самоуправления – это обязательный элемент в психотравмирующей ситуации. Особенно эти качества необходимы самим психологам, оказывающим психологическую помощь пострадавшим от аварий и катастроф, одним словом, тем, кто работает в экстремальных ситуациях.

Психологи сами испытывают тяжелую психологическую и физиологическую нагрузку, оказывая психологическую помощь пребывающим в посттравматической ситуации, так как психологическое и эмоциональное напряжение клиентов, естественно, передается им. Эти явления, скорее, связаны с работой зеркальных нейронов.

Поэтому работающие в экстремальных ситуациях психологи должны пройти специализацию в данном направлении, быть стрессоустойчивыми, иметь достаточный опыт работы с пострадавшими.

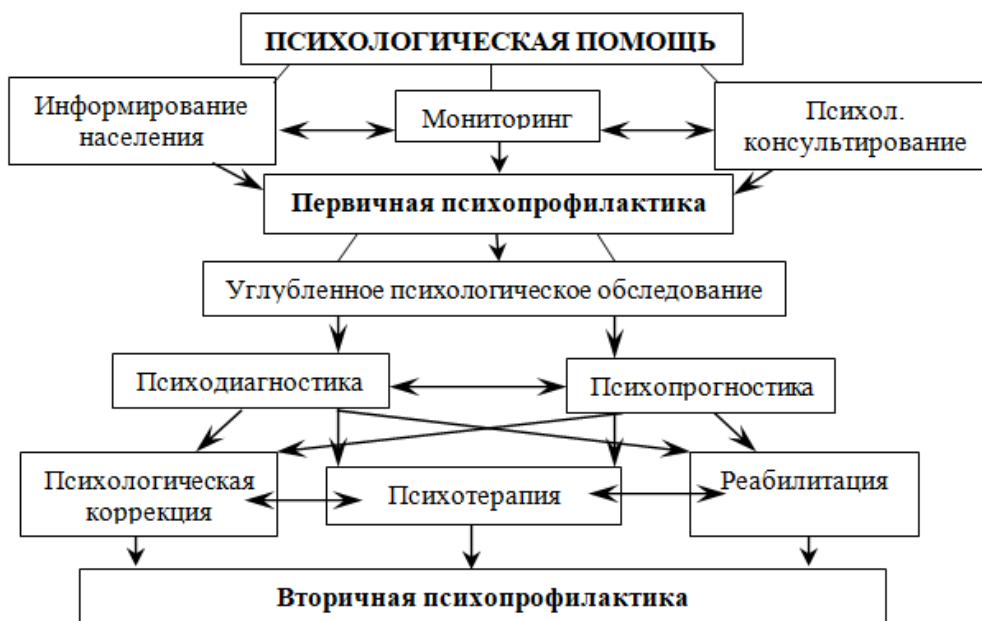


Рис. 1. Структура психологической помощи населению, пережившему психотравмирующую ситуацию

Должна быть единая система обучения специалистов-психологов, позволяющая оказывать помощь с единых методических позиций пострадавшим при катастрофах, авариях и других психотравмирующих ситуациях.

Последствия пребывания человека в посттравматической ситуации разные: некоторых может надломить и обессилить, а других – наоборот, мобилизовать и закалить. Психологически грамотно построенная подготовка пребывания человека в психотравмирующей ситуации позволяет приобрести опыт, подготовиться и обеспечить успех в преодолении любых психологически трудных жизненных ситуаций.

Современная жизнь, особенно в последние десятилетия, насыщена сложными жизненными и чрезвычайными ситуациями, предъявляет каждому человеку высокие требования. Современный человек должен быть готов к встрече с испытаниями и трудностями жизни. Сегодня, как никогда, нужны развитые экстремальные способности и подготовленность, которые отвечают высоким требованиям современной жизнедеятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье дается обоснование психологической закономерности поведения человека в условиях аварий, терактов, катастроф, последствий пребывания человека в посттравматической жизненной ситуации. Рассматриваются особенности психологической помощи пострадавшим в результате аварий, стихийных бедствий, катастроф, посттравматических ситуаций.

Ключевые слова: авария, катастрофа, посткатастрофный период, психоэмоциональное состояние, адаптация, дезадаптация, психологическая помощь, психопрофилактика.

SUMMARY

The article provides a rationale for the psychological regularity of human behavior in the conditions of accidents, terrorist attacks, catastrophes, the consequences of a person's stay in a post-traumatic life situation, discusses the features of psychological assistance as a result of accidents, natural disasters, terrorist attacks, psychotraumatic situations.



Key words: accident, catastrophe, post-catastrophic period, psycho-emotional state, adaptation, maladaptation, psychological aid, psycho-correction, psycho-prevention.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тарабрина Н. В., Лазебная Е. О., Зеленова М. Е., Столяренко А. М. Психологические особенности посттравматических стрессовых состояний у ликвидаторов последствий аварии на ЧАЭС // Психол. журн. – 1994. – Т. 15. – № 5. – С. 67–77.
2. Абдуллин А. Г. Социально-психологические последствия радиационного воздействия: монография. – СПб, 2003. – С. 24–27.
3. Абдуллин А. Г. Психологические последствия крупномасштабных техногенных катастроф в Уральском регионе: монография. – СПб, 2004. – 280 с.



Е. Ю. Максимова, О. Д. Солдатова

УДК 159.95

САМООТНОШЕНИЕ КАК ПРОБЛЕМА СМЫСЛООБРАЗУЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Изменения в социальной, экономической и иных сферах жизнедеятельности человека, произошедшие за последние десятилетия, отразились на системе личностных смыслов, на выраженности одних ценностей и смыслов и

снижении значимости других, на самосознании личности в целом. Изменение самоотношения как центрального компонента в структуре самосознания требует глубокого изучения, поиска возможных коррелятов с внешней средой.

Актуальность проблемы самоотношения как проблемы смыслообразующей деятельности объясняется тем, что именно в юношеском возрасте молодые люди начинают активно строить индивидуальный жизненный путь. Личность человека развивается на протяжении всей жизни. Юношеский период знаменуется в возрастной психологии как этап завершенного развития личности в целом. Именно в этом периоде развития личность начинает раскрывать весь тот потенциал, опыт, воспитанность и обученность, которую заложили в него в период детства. В. С. Мухина описывает юность как период жизни человека, размещенный онтогенетически между отрочеством и взрослостью [5 с. 420]. Именно юность является самым продуктивным периодом в жизни человека как в умственном развитии, так и в осмыслении собственного Я. В. С. Мухина пишет: «В юности у молодого человека возникает проблема выбора жизненных ценностей. Юность стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе <...> по отношению к другим людям, а также к моральным ценностям» [5, с. 421]. В юношеском возрасте остро стоит вопрос самоопределения, самоопределение в целом и в ряде сфер жизнедеятельности: личностное, социальное, профессиональное. Юношеское самоопределение, выбор жизненного пути тесно связаны со смыслообразованием, что придает деятельности человека характер сознательно регулируемой деятельности.

Позиция личности по отношению к себе является предпосылкой для формирования жизненного пути, поиска путей самоактуализации и саморазвития. Категория «самоотношение» используется для обозначения особенностей отношения человека к себе, степень принятия индивидом самого себя, положительное или отрицательное отношение к своим личностным характеристикам, внешности, самопри-



нятие. Феномен самоотношения тесно связан с целями жизни и деятельности, с тем опытом взаимоотношений, которые складываются в семье, коллективе, ценностными ориентациями, которые, в свою очередь, влияют на содержание, структуру и формы проявления всей системы психологических характеристик личности.

О проблеме самосознания говорилось не раз (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, У. Джеймс, Д. Мид, З. Фрейд и др.). Анализируя исследования, можно сказать, что самосознание как вид сознания выражается в способности человека осознавать, что он является субъектом деятельности со специфической психологической и социально-нравственной характеристикой.

Сторонники гуманистической зарубежной психологии понимали категорию самоотношение через тесную связь между отношением личности к себе как к субъекту жизненных отношений и ее поведением. Так, К. Роджерс разделил общее отношение к себе на самооценку, то есть отношение к себе как носителю определенных достоинств и самопринятие, то есть принятие себя в целом, вне зависимости от своих качеств [3]. Механизм формирования этих сторон отношения к себе различен. Самооценка основывается чаще всего на сравнении своих достижений с достижениями других людей. Самопринятие же является не столько оценкой, сколько стилем отношения к себе, общей жизненной установкой, формирующейся путем сознательных усилий.

Р. Бернс в самоотношение включает понятие самооценки и рассматривает самооценку как аффективную оценку представления индивида о себе, которая может обладать различной интенсивностью [1].

В отечественной психологии также определен ряд исследований отношения личности к самому себе. Так, грузинский психолог Н. И. Сарджвеладзе, который ввел термин «самоотношение» в 1974 году, описал трехкомпонентное строение, включающее в себя когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты [10]. Когнитивный компонент реали-

зует отношение субъекта к самому себе посредством познавательных психических функций (ощущение, восприятие, представление, мышление, воображение). Конативный компонент выступает в качестве внутренних действий в собственный адрес или как готовность к таким действиям (ожидаемое отношение от самого себя или от других). Эмоциональный компонент приравнивается к термину «самоотношение», включая в себя эмоции.

Рассматривая трехкомпонентное строение самоотношения, Н. И. Сарджвеладзе усматривает consistency между этими составляющими, поскольку самоотношение является одним из видов аттитюдов, а аттитюды характеризуются этим генеральным свойством.

В. В. Столин предложил оригинальную модель строения самоотношения: симпатия – антипатия (приязнь или неприязнь), уважение – неуважение (предполагает сравнение или внутреннее обоснование), близость – отдаленность (внутренние межличностные дистанции) [12]. Согласно его модели, макроструктурой самоотношения являются эмоциональные компоненты или измерения, образующие эмоциональное пространство, в котором разворачиваются соответствующие действия-установки (самоинтерес, самоуважение и т. д.).

С. Р. Пантеев понимает самоотношение как выражение смысла «Я» для субъекта [7]. За феноменологическими различиями между двумя способами выражения смысла «Я» стоит более глубокое и содержательное различие двух подсистем самоотношения – самооценочной и эмоционально-ценностной, которые находятся в отношении взаимного превращения и различным образом связаны со смыслом «Я» субъекта.

В. В. Столин рассматривал категорию самосознания через идеи о личностном смысле, через осознание себя, своих мотивов, качеств, черт, ценностей, систему взаимоотношений [12].

Исследование внутренней динамики самосознания фокусируется, главным образом, на структуре и особенностях взаимоотношений индивида с самим собой, поскольку именно эта установка имеет доминирующее влияние на все аспекты жизни человека.



Материалы научных исследований по проблеме самосознания позволяют утверждать, что для развития самосознания личности в юношеском возрасте, несмотря на диалектику изменчивого и стабильного, присущую каждой психической функции, характерна общая инвариантная основа, которая, как нить, тянется через всю последующую сознательную жизнь, сохраняя при этом нашу личность, наше Я в целом относительно стабильно. Без этого фундамента наше Я разделилось бы на отдельные, разорванные акты сознания». В юношеском возрасте самосознание личности становится более выраженным.

Интегрированное представление о себе – «Я-концепция» – как совокупности всех представлений человека о себе, системе верований, взгляды, которые являются истинными для каждого человека, выражаются в следующих категориях: самооценка, самоуважение, самопринятие, эмоциональное восприятие, ценностное отношение к себе [3; 10].

Я-концепция – это образ, который индивид имеет о себе. Он формируется в процессе концептуализации, который требует опыта для получения информации. Большая часть психологического развития человека связана с возникающим чувством собственного «Я», но, несмотря на его важность, феномен «Я» является одним из самых трудных для объяснения. Я-концепция формируется из представлений индивида о своей внешности, внутренних характеристиках, установок, убеждений. Можно сказать, что физические способности имеют важное значение для того, как индивид осознает и развивает свою уникальную индивидуальность. Он облегчает концептуализацию, получая стимулы, интерпретируя информацию и позволяя реагировать. Это также имеет первостепенное значение в области общей мобильности, поддержания функций организма и улучшения всего процесса раннего обучения социальному взаимодействию, формирования самооценки и достижения жизненных целей [12].

Восприятие индивида другими людьми, а также восприятие им самих себя будет в зна-

чительной степени зависеть от физической внешности, а также от умственных достижений. Поэтому, поскольку физический компонент является таким важным фактором в развитии личности, можно утверждать, что физический недостаток, вероятно, наиболее глубоко влияет на формирование Я-концепции.

У. Джеймс, определяя составляющую «Я» индивида, выделяет духовное «Я», материальное «Я», социальное «Я»; телесное «Я», формирующие неповторимость личности, систему представлений о себе.

Сложившиеся модели поведения, образ действий, отношений с окружающими людьми как подструктура «Я – самоотношение» позволяет понять, как человек будет действовать в той или иной ситуации, и как он будет воспринимать и истолковывать действия других.

Понимание «Я-концепции» как набор представлений о себе, осознание представлений других о себе, образ, каким хотелось бы быть, зафиксированы Р. Бернсом. Образ «Я» представляет собой совокупность ролевых, статусных, имущественных, ценностных характеристик индивида, а также определяется нормами социального окружения, социальными реакциями других людей, стандартами, усвоенными личностью в жизни [1].

Вышеизложенное позволяет говорить о том, что Р. Бернс выделяет положительную и отрицательную «Я-концепцию». Позитивное отношение к себе, принятие себя, понимание своей ценности, уникальности – составляющие позитивной «Я-концепции»; непринятие себя, чувство неполноценности, отсутствие веры в себя, в успех – компоненты отрицательной.

По мнению В. В. Столина, говоря о характеристике психологической структуры самоотношения, следует отметить: «Самоотношение следует рассматривать через деятельность индивида в адрес своего «Я», состоящую из системы внутренних действий, которые содержат эмоциональное и предметное содержание самого действия. Фундаментом отношения к себе является процесс, в котором личные, индивидуальные черты и качества рассматрива-



ются индивидом в отношении мотивов, которые определяются потребностью в самореализации. Более общими аспектами строения самоотношения являются эмоциональные компоненты – чувство собственного достоинства, личный интерес, которые создают эмоциональное пространство, в котором развиваются соответствующие действия» [12].

А. В. Карпов одним из важнейших механизмов формирования самоотношения считал рефлексию. Осмысление полученного опыта, знаний, эмоций, чувств, понимание мотивов собственного поведения, поступков, установок является основой развития у человека уникальной способности принимать себя и других, а также служит основой для развития самоотношения [2].

Именно составляющие структуры самоотношения – самоуважение, самооценка, ценности, убеждения, мотивы, установки являются основными условиями становления и развития личности ведущими к самореализации.

Отсюда следует, что в основе самоотношения лежит принятие или непринятие себя как уникальной личности, представление о себе как субъекте социальных отношений, которые трансформируются в позитивное или негативное отношение к себе. Адекватное отношение к себе является, без сомнения, главным фактором формирования и развития субъективности личности, ведущей к самоактуализации, т. е. полной реализации индивидом личностного потенциала, способностей и склонностей.

Специфическая для каждого возраста система отношений с окружающим миром, в которой оказывается личность, определяет влияние на самоотношение двояко: во-первых, она определяет структуру основных форм активности и мотивов, по отношению к которым осуществляется понимание собственного Я – наделение его смыслом; во-вторых, она представляет собой основу эмоционального опыта, в котором реализуется осознание. Когда оценивается самоотношение, оно представляет собой чувство собственного достоинства, компетентности или эффективности. Как эмоция самоотношение – это симпатия, самоуважение,

признательность, принятие себя. Оценочная составляющая самоотношения строится на оценке личной успешности в достижении цели. В отличие от самоотношения на основе самооценки, самоотношение на основе симпатии меньше зависит от успехов или неудач. Поэтому эмоционально-ценностное отношение личности к себе выступает как отношение «к себе как к другому» и выражается в языке эмоциональных межличностных отношений.

Изучая самоотношение через конструкцию содержания «Я», С. Р. Пантеев определяет подсистемы: подсистема самооенок; подсистема эмоционально-ценностных отношений. По его мнению, эмоционально-ценностное отношение к себе лежит в основе смыслообразующих мотивов [7].

В контексте рассмотренного можно определить, что самооценка личности, безусловно, взаимосвязана с эмоциями, характерными особенностям личности, которые в дальнейшем обеспечивают успешную реализацию смыслообразующей деятельности личности в юношеском возрасте.

Таким образом, категория самоотношения как представление содержания Я подводит нас к выводу о том, что психологический смысл самоотношения не могут быть правильно поняты только путем анализа собственных психических характеристик, таких как переживания, отношения или эмоциональные состояния. Самоотношение является личностным образованием, соответственно, его структура и содержание могут быть раскрыты только в контексте реальных взаимоотношений личности в юношеском возрасте, в социальных ситуациях развития и деятельности, определяемой мотивами.

Каждый новый этап в становлении личности отличается новообразованиями, связанными с переходом в новую социальную ситуацию развития с новым содержанием и направленностью. Интериоризация полученного опыта, знаний происходит только через призму оценок и сопоставление внутреннего содержания. В юношеском возрасте окончательно формируется мотивационно-потребностная сфера, что, в свою очередь, делает осмысленным кон-



струирование индивидуальной системы ценностей, которая проявляется в способности к рефлексии, что в дальнейшем влияет на весь процесс жизнетворчества личности. Самоотношение как конструкция представлений о себе, о своей деятельности, о возможностях развития дает возможность индивиду подниматься на более высокий уровень своего развития, осознавать свою значимость и уникальность, позволяющую понимать и принимать себя как субъекта жизнедеятельности.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена феномену самоотношения личности, анализируется психологическая структура, подсистемы самоотношения. Дается краткий экскурс развития данного феномена в отечественной и зарубежной психологии. Термин самоотношение объясняется как личностное образование, раскрывается его строение и содержание в контексте реальных жизненных отношений личности, в «социальных ситуациях развития» и деятельности, за которыми стоят мотивы.

Ключевые слова: самоотношение, юношеский возраст, «Я-концепция», структура и специфика отношения личности к своему Я, самооценка, самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес, мотивы.

SUMMARY

The article is devoted to the phenomenon of personality self-attitude, analyzes the psychological structure, subsystems of self-attitude. A brief overview of the development of this phenomenon in domestic and foreign psychology is given. The term self-relation is explained as a personal education, its structure and content are revealed in the context of real life relationships of the individual, in "social situations of development" and activities behind which there are motives.

Key words: self-attitude, adolescence, "I-concept", structure and specificity of the individual's attitude to the Self, self-esteem, self-esteem, autosympathy, self-interest, motives to the Self, self-esteem, self-esteem, autosympathy, self-interest, motives.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.

2. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 424 с.

3. Келли Джордж А. Теория личности: Психология личных конструктов. – СПб.: Речь, 2000. – 248 с.

4. Кулагина И. Ю., Коллоцкий В. Н. Психология развития и возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для вузов. – М.: Акад. проект, 2013. – 419 с.

5. Мухина В. С. Возрастная психология. – М.: Академия, 1999. – 460 с.

6. Пантеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М., Изд-во МГУ, 1991. – 241 с.

7. Пантеев С. Р. Самоотношение. Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – С. 208–242.

8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 327 с.

9. Рушина М. А, Орлова А. В. Особенности самооценки и самоотношения в юношеском возрасте. – Вестник РУДН, серия Педагогика и психология. – 2015. – № 4. – С. 35–38.

10. Сарджвеладзе Н. И. Позиция личности и установка: опыт построения структурно-динамической концепции личности. – Известия АН ГССР, серия философии и психологии. – 1985. – № 2. – С. 81–93.

11. Спиркин А. Г. Основы философии: учеб. пособие для вузов. – М.: Политиздат, 1988. – 592 с.

12. Столин В. В. Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983. – 288 с.





Д. М. Демерджи

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ

К часто болеющим детям (ЧБД) специалисты относят в основном дошкольников, страдающих от различных заболеваний не менее 8-9-ти раз в год. По статистическим данным доля ЧБД среди всех детей составляет от 6 до 34 % и существенно не изменяется уже несколько десятилетий. В топ-3 самых популярных заболеваний в дошкольном возрасте входят острые респираторные вирусные инфекции, острые респираторные заболевания, дерматологические заболевания кожи. Учитывая, что в большинстве российских семей воспитывается 1-2 ребенка, болезнь становится серьезным испытанием семьи на прочность. При условии большой разницы в возрасте между детьми в одной семье проблемы ухода за заболевшим младшим ребенком перекладываются на плечи старшего ребенка. Однако такой подход в воспитании может привести к бунту старших братьев и сестер. Родителям приходится искать варианты, приспособиться к жизни с часто болеющим членом семьи. При видимых кожных заболеваниях к проблеме ухода за ребенком во время острых периодов болезни подключается еще и неэстетичность внешнего облика ребенка, его несоответствие ожиданиям взрослых.

Цель статьи заключается в анализе стратегий поведения родителей, воспитывающих часто болеющих детей.

Исследователи отмечают, что существует несколько типов родительской реакции на проблемы часто болеющих детей:

1. Непродуктивность стиля поведения родителей и полный отказ от своих интересов ради ребенка [1; 2];
2. Агрессивное поведение родителей по отношению к своему больному ребенку [7; 8; 9];
3. Дистанцирование от болезни ребенка и уход в работу, наркотики, алкоголь [7; 8; 9].

Общим для всех родителей является постоянная готовность к рецидиву. В когнитивной картине мира родителей, чьи дети часто болеют, возникает постоянный страх неправильно накормить, заразить, не уберечь, перегрузить ребенка, в связи с чем родители не создают условий для их закалывания и физических нагрузок, чем не способствуют укреплению сопротивляемости организма ребенка [5; 11].

4. Адекватная реакция на болезнь ребенка и поиски путей его лечения [8].

В нашем исследовании мы придерживаемся представлений о семье как системе, в которой любое изменение меняет связи внутри системы, но сохраняет целостность [3; 4]. В исследованиях отмечается, что основным индикатором семейной системы с часто болеющими детьми выступает психоэмоциональное состояние родителя, а стратегию поведения по отношению к болезни определяет неосознанный паттерн поведения – копинг [1].

В исследованиях И. В. Гребенникова, Э. Г. Эйдемиллера отмечается, что семейная система удовлетворяет, прежде всего, потребности в безопасности и самоутверждении всех ее членов. Возможности и уровень сформированности семейных систем безопасности и поддержки особенно проявляется во время семейных кризисов, одним и самым главным из которых является кризис, вызванный длительной болезнью ребенка [3]. Именно в трудных семейных ситуациях видны сформированные в данной системе копинг-стратегии. В психологической научной литературе под копингами понимают ответное поведение на фрустрацию или стресс в целях избегания разрушения или адаптации к нему [3; 4; 6; 9; 10; 12]. Следует отметить, что еще одним индикатором крепости семейной системы и ее психологического здоровья является психоэмоциональное состояние всех членов системы.

Приведенные выше размышления позволили предположить, что существуют достоверные отличия психоэмоционального состояния родителей, воспитывающих детей с кожными заболеваниями в выборе копинг-стратегии.

В ходе исследования использовались следующие методы: опрос, интервьюирование,



психодиагностические методы, а именно: для оценки психоэмоционального состояния взрослого человека на момент обследования – Методика «САН» (Н. А. Лаврентьева, В. А. Доскин, В. Б. Шарай и М. П. Мирошников); для определения доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий – Методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях CISS» (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер в адаптации Т. А. Крюковой).

Характеристики выборки. В исследовании приняли участие 162 родителя, чьи дети имеют кожное заболевание в анамнезе. Из них 129 женщин, 33 мужчины. Средний возраст родителей по группе составлял 39,6 лет. Все респонденты отнесены в одну группу, подверженную такой стрессовой ситуации, как кожное заболевание ребенка в семье (8–14 лет).

Испытуемые, принимавшие участие в исследовании, имеют разный уровень образования, семейный статус, национальность (были в состоянии заполнить тестовые методики на русском языке). Все участники были осведомлены о целях исследования и принимали участие в нем добровольно.

Результаты диагностики эмоционального состояния родителей, которые воспитывают детей, страдающих кожными заболеваниями, показали, что в группе испытуемых 37 % родителей (56 человек) имеют низкий уровень общего эмоционального состояния. У этих родителей диагностировано снижение настроения. Их общее состояние можно считать неблагоприятным. Активность родителей данной группы в большинстве также получила негативную оценку; 53 % родителей (90 человек) имеют средний уровень эмоционального состояния, что характеризуется изменчивостью настроения, неспособностью оценить его как хорошее или плохое. Активность имеет средний уровень (таблица 1).

10 % испытуемых (16 человек) имеют высокий уровень эмоционального состояния, сопровождающийся доминированием хорошего настроения, высокой активностью. Таким образом, выявлено, что значительная часть опрошенных родителей имеет средний и низкий уровни психоэмоционального состояния, испытывают эмоциональный дискомфорт, склонны к депрессии и к нервно-психическим срывам.

Таблица 1

Результаты диагностики родителей по методике «САН»

Уровни психоэмоционального состояния испытуемых	Баллы	Кол-во человек	%
Высокий	Выше 50	3	10%
Средний	От 30 до 50	16	53%
Низкий	Ниже 30	11	37%

Исследование копинг-стрессовых стратегий у респондентов с разным уровнем эмоционального состояния показало достоверные отличия по шкалам: «Эмоционально ориентированный копинг» ($\chi_{эмг}=8,3$), «Отвлечение» ($\chi_{эмг}=8,7$), «Копинг, ориентированный на избегание» ($\chi_{эмг}=8,1$) (Рисунок 1).

Как видно на рисунке 1, для родителей с низким эмоциональным уровнем характерными являются стратегии эмоционально ориентированного копинга, копинга, ориентированного на избегание, отвлечения и социального отвлечения. Для этой группы родителей свойственна склонность к чрезмерному эмоциональному реагированию на ситуацию, самообвинению или злости. Для них характерно в стрессовых ситуациях действовать, исходя из своего эмоционального состояния, что не всегда является эффективным. Кроме этого, у большей части родителей характерным является отвлечение от стрессовой ситуации на общение или же социальное взаимодействие для получения поддержки и помощи. Некоторые для избегания стрессовой ситуации употребляют алкоголь.

У родителей со средним и высоким эмоциональными уровнями преобладает проблемно ориентированный копинг, что говорит об их активности и способности действовать самостоятельно и влиять на ситуацию. Следует отметить, что родители с высоким эмоциональным уровнем не склонны решать проблемные ситуации, полагаясь лишь на свои эмоции. Родители этих групп также ищут отвлечения от

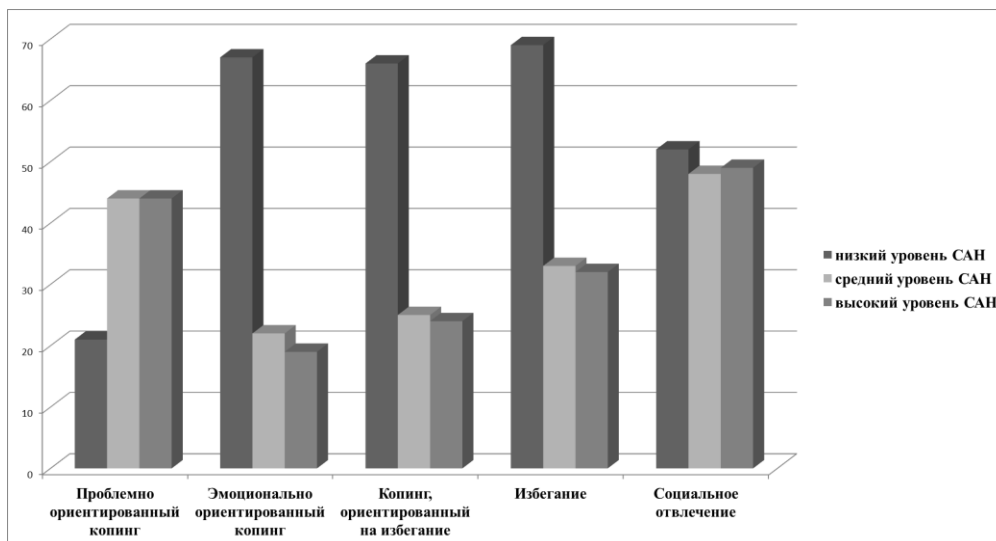


Рис. 1. Распределение копинг-стрессовых стратегий у респондентов с разным уровнем эмоционального состояния

стресса, связанного с болезнью ребенка в работе или общении, но в меньшей степени, чем родители первой группы.

По сути проведенное исследование дает возможность оценить различные стратегии поведения родителей в ситуации болезни ребенка. В зависимости от наличия или отсутствия медицинских знаний одни родители с уверенностью лечат детей сами, другие «исправляют» назначения врачей, а третьи, считая, что подход к их ребенку неправильный, вводят ребенка от одного специалиста к другому.

Поэтому для успешного преодоления болезни ребенком необходима работа не только с ним, но и с семьей в целом: следует учитывать специфические представления родителей о болезни и лечении, проводить коррекцию внутренней картины болезни.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Маркерами отношения родителей к ситуации болезни ребенка в семьях с часто болеющими детьми выступает психоэмоциональное состояние родителей и характерные для них копинг-стрессовые стратегии.

2. В выборке респондентов, имеющих детей с проблемами кожи, преобладают родители со сниженным психоэмоциональным состоянием.

3. Родителям с различными уровнями психоэмоционального состояния свойственны различные копинг-стрессовые стратегии.

Отметим, что последний тезис является дискуссионным и требует дополнительного исследования.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблемам формирования когнитивной картины мира в семьях часто болеющих детей. Определена группа детей, которую можно причислить к часто болеющим детям, выявлена статистическая оценка их формирования в последние годы. В статье автор делает попытку проанализировать отношение отца и матери, их поведение, стиль воспитания и видение дальнейшей жизни в семьях, где воспитывается часто болеющий ребенок. В качестве основного индикатора семейной системы с часто болеющими детьми выступает копинг.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, часто болеющие дети, поведение, стиль общения, взаимоотношения.

SUMMARY

The article is devoted to the problems of forming a cognitive picture of the world in families of frequently ill children. A group of children, which can be classified as frequently ill children, has been identified, and a statistical assessment



of their formation in recent years has been identified. In the article, the author makes an attempt to analyze the relationship between father and mother, their behavior, upbringing style and vision of future life in families where a frequently ill child is brought up.

Key words: child-parent relations, children who are often ill, behavior, communication style, relationships, cognitive picture of the world.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова Е. В. Проблема изучения копинг-стратегий в отечественной и зарубежной психологии // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции. – М.: ФГБОУ ВО «МГУДТ», 2016. – С. 6–10.
2. Александрова О. В. Дифференциально-психологические факторы переживания и копинг-поведения взрослых в трудной жизненной ситуации: дисс. ... канд. психол. наук. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2017. – 242 с
3. Гребенников И. В. Воспитательный климат семьи. – М.: Знание, 1976. – 40 с
4. Губанова А. Л. Психологические особенности часто болеющих детей старшего дошкольного возраста // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сборник статей по материалам V международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 80–84.
5. Данилова Н. М. Оптимизация детско-родительских отношений в семьях с часто болеющим ребенком 8–9 лет // Современный образ детства и векторы развития дошкольного образования. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2020. – С. 56–57.
6. Котова Е. В. Профилактика синдрома эмоционального выгорания: учебное пособие // Красноярский гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2013. – С. 4.
7. Лахвич Ю. Ф. Привязанность часто болеющего ребенка младшего школьного возраста к матери // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: субъект-
- субъектная коммуникация как фактор социализации индивида. – Минск: Белорусский государственный университет, 2020. – С. 136–140.
8. Небыкова С. В. Особенности материнского воспитания часто болеющего ребенка дошкольного возраста // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 57-9. – С. 22–25.
9. Пфау Т. В., Небыкова С. В., Ганцева Е. В. Материнское отношение к часто болеющему ребенку дошкольного возраста // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2020. – № 3. – С. 33–38.
10. Савельев Б. А. Особенности психического развития у часто болеющих детей // Актуальные проблемы физической культуры и безопасности жизнедеятельности: сборник научных статей факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности. – Саратов, 2017. – С. 110–113.
11. Тимофеева Е. С. Часто болеющие дети – особенности семейного воспитания // Молодежь XXI века: шаг в будущее: материалы XIX региональной научно-практической конференции: сборник. – 2018. – С. 337–338.
12. Тимшина Д. Л. Актуальность изучения материнского отношения к часто болеющему ребенку младшего школьного возраста // Наука и общество: взгляд молодых исследователей: материалы пятнадцатой Всероссийской научной конференции школьников и студентов с международным участием (Абакан, 25–26 ноября 2021 г.). – Абакан: Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, 2021. – С. 20–21.
13. Ширяева О. А. Влияние типов привязанности часто болеющих детей раннего возраста к родителям на особенности общения со сверстниками в младшем дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2015. – № 4 (34). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tipov-pri-vyazannosti-chasto-boleyuschih-detey-rannego-vozrasta-k-roditelyam-na-osobennosti-obscheniya-so-sverstnikami-v>.





ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ



О. А. Рудакова, И. Ю. Коденко

УДК.159.9.072.

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Ответственность в современной психолого-педагогической литературе представляется широким и многообразным понятием. Понятие ответственности несет смысловую нагрузку на различные сферы жизнедеятельности человека и общества. Ответственность выступает как социально значимое личностное качество, которое необходимо формировать, воспитывать и развивать. Это один из фундаментальных принципов человеческого мировоззрения, отражающийся на всем жизненном пути, влияющий на становление личностной нравственности и честности. В то же время изучение такого сложного феномена осложняется отсутствием общепсихологической теории ответственности.

На сегодняшний день проблема ответственности отражена в исследованиях отечественных авторов, таких как В. Ф. Сафин, Н. А. Минкина, Д. А. Леонтьев, К. Муздыбаев, В. П. Прядин, Л. И. Дементий, Н. А. Головкин, С. В. Бессмертная, Л. И. Божович, В. Н. Мясищева, С. А. Гаврилушкина, А. А. Реана, О. А. Казанцева, а также зарубежных: Ж. Пиаже, Л. Колберг, К. Хелькама, Х. Хекхаузен, Ф. Хайдера, Дж. Роттера, В. Франкла, Р. В. Гентер и т. д. Проблема развития ответственности личности обучающихся рассматривалась в рамках исследования следующих отечественных психологов: С. Л. Рубинштейна, К. А. Абульхановой-Славской, Н. И. Леонова, Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова.

Ключевым положением в отечественной философско-психологической парадигме исследования ответственности являются идеи о



созависимости свободы и ответственности личности. Согласно С. Л. Рубинштейну, человеческое поведение определено как внешними, так и внутренними детерминантами, т. е. автор описывает способы проявления и развития ответственности с позиций «как все» и «я сам» [7]. Другими словами, стать субъектом собственной жизни можно только при условии, что человек будет решать самостоятельно собственные проблемы и будет нести ответственность за собственные поступки: «Принимая решение, человек чувствует, что дальнейший ход событий зависит от него. Осознание последствий своего поступка и зависимости того, что произойдет, от собственного решения, порождает специфическое для сознательного волевого акта чувство ответственности» (С. Л. Рубинштейн) [7]. Таким образом, подлинная свобода человека возможна при интеграции понятий свободы, необходимости и ответственности.

Анализ научной психологической литературы позволяет заключить, что до сих пор нет единого определения понятия ответственности личности. Вследствие этого возникает научная и практическая необходимость в детальном изучении ответственности как общей компетенции, ее компонентов, способов диагностики, психолого-педагогических условий и факторов развития.

Актуальность изучения проблемы ответственности личности обучающихся высшей школы показывает, что многогранность и неоднозначность ее трактовки затрудняет выделение исследуемого феномена в отдельную категорию. Так, понятие «ответственность» может одновременно рассматриваться и как черта личности, и как свойство личности, и как системное качество, как чувство или отношение и т. д.

В данной статье мы рассматриваем проблему развития ответственности у обучающихся в высших учебных заведениях, ее роли в становлении личности будущего специалиста в определенной профессиональной деятельности.

На наш взгляд, именно в этот период человек сталкивается с необходимостью решать

важные задачи на всю дальнейшую жизнь: определение жизненных приоритетов, выбор своего профессионального и личностного пути. Правильность принятого решения, готовность и способность молодого человека не только делать выбор, но и нести за него ответственность.

Анализ философских, педагогических и психологических научных трудов по исследуемой тематике позволяет сделать вывод о необходимости развития личностной ответственности у обучающихся в высшей школе. Так, ученые в области психологии профессиональной деятельности делают акцент на изучение свойств личности субъекта учебной деятельности, которые являются базовыми индивидуальными психологическими характеристиками и определяют индивидуально-поведенческие реакции и психические состояния, влияющие на эффективность и надежность деятельности.

Развитие ответственности является фундаментальным личностным качеством и важной личностной чертой молодого поколения. Современный молодой человек должен быть готов к эффективным межличностным взаимодействиям, где личностная ответственность позволяет развить лидерские качества, быть мобильным и автономным от других людей и развивать неконформизм, продуктивно сотрудничая с окружающими [1]. Ответственность позволяет молодому поколению управлять собственной жизнью, принимать собственные, социально-приемлемые решения, которые представляют ценность для самого человека [7]. Ответственность также отражается в учебной деятельности: планирование деятельности, тайм-менеджмент, постановка целей и их достижение и т. д.

В классической психологии под ответственностью принято понимать сам непосредственный процесс осуществления в тех или иных формах контроля над происходящей действительностью (в жизни, деятельности и т. д.) с позиции выполнения им принятых социальных и моральных норм и правил. Так, психологической предпосылкой личностной ответ-



ственности является функция выбора или сознательное предпочтение определенной линии поведения. Для личности, и в особенности для молодого человека, весьма значимо встает экзистенциальная проблема выбора своего «Я», «быть или не быть» или «быть или казаться» [6; 9], так как экзистенциальная проблема «быть» означает быть человеком, отстаивать свои жизненные позиции и нести за них ответственность, а выбор «казаться» означает отказ от ответственности.

С. В. Быков понятие ответственность трактует как «личностный интеграл способа самовыражения, типа активности «я», движущих сил ее активности и одновременно позиции, которую она занимает и осуществляет в жизни» [2]. Согласно мнения большинства психологов, психологический компонент ответственности начинает формироваться с раннего детства и в поведении ребенка отражается в феномене «я сам»; в процессе взросления данный феномен отражается в тезисах «взрослой» личности: «Я знаю, что делаю», «Я имею право делать так, как считаю нужным» [9]. Другими словами, личностная ответственность – это совокупность инициативы, желания, долга, необходимости, обязанности. При этом сопровождающие личностную ответственность психологические свойства, такие как активность, индивидуальность «я», являются индивидуально необходимыми для человека, то ответственность в процессе взросления приобретает социально значимых характер и отражается в «полезности» общности [5]. В этом русле научного познания Л. Колберг определял ответственность как «моральное сознание, которое развивается не в результате непосредственного присвоения социального опыта, а в ходе активного творческого взаимодействия индивида с социальной средой» [4]. Таким образом, ответственность трансформируется в социальный феномен, отражающий механизмы социальной регуляции поведения.

В данной статье мы исходим из того, что ответственность у обучающихся высшей школы является интегральной характеристикой внутреннего содержания, отражающей, преж-

де всего, масштаб и объем его личностных задач и обязанностей как будущего специалиста [3].

Определение ответственности у обучающихся и выявление их психологического содержания, изучение особенностей психологического развития личности в поздней юности, а также факторов, влияющих на ее развитие в процессе учебной деятельности [3], позволили нам разработать теоретическую модель исследуемого явления, открывающую возможность проведения эмпирического исследования данного феномена. В связи с этим мы берем за основу следующие уровни проявления ответственности личности:

1. Высокий уровень – черта личности, при которой принятия решения опираются на систему ценностей индивида;

2. Средний уровень – черта личности, при которой нет чувства ответственности за стратегию поведения в жизни, а лишь осознание последствий за действия и поступки;

3. Низкий уровень – не является чертой личности, неустойчиво, временно, зависимо от настроения и обстоятельств и проявляется в ситуационном самоконтроле [9].

В контексте нашего исследования представляется целесообразным систематизировать совокупность внешних и внутренних факторов, влияющих на развитие ответственности у обучающихся, а также ее составляющих.

Модель развития ответственности личности у обучающихся в высших учебных заведениях представлена на рисунке 1.

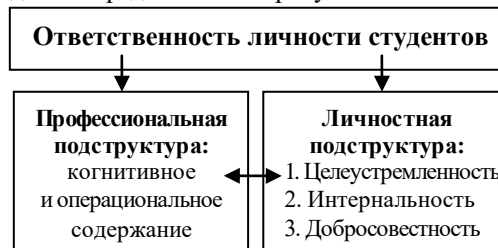


Рис.1. Модель развития ответственности у обучающихся в высших учебных заведениях

В структуру модели ответственности личности входят профессиональная и личностная подструктуры.



Профессиональная подструктура включает в себя когнитивный и операциональный компоненты. Когнитивный компонент включает знание личности о своих возможностях, в том числе и о физических (восприятие своего внешнего вида, своего тела, физических данных), помогает овладеть и усвоить понятия «ответственность», «ответственность личности», «волевая регуляция», «целеполагание» и т. п., он не только дает представление человека о самом себе, но и включает отношение к себе, отражает его уровень самоуважения. Операциональный компонент включает коммуникативные навыки личности, умения пользоваться когнитивными и прагматическими ресурсами для осуществления коммуникации, т. е. это процесс овладения необходимыми умениями и навыками, позволяющими сознательно и целенаправленно выполнять деятельность на основе общественных норм и правил, осуществлять целенаправленное планирование своей деятельности для удовлетворения важных личностно-профессиональных потребностей. Важным элементом операционного компонента является целеполагание, которое вступает как основной механизм развития системы ценностных ориентаций личности. Механизм целеполагания реализует обратную связь между основными категориями операционного компонента, такими как цель, метод и результат, предвосхищение. Операциональный компонент позволяет овладеть основными навыками и умениями воспитания и самовоспитания данного личностного новообразования: уметь проектировать, планировать и осуществлять деятельность, а также активизировать целенаправленную деятельность, регулировать эмоции.

Личностная подструктура включает в себя такие характеристики, как целеустремленность, интернальность, добросовестность. Здесь под целеустремленностью понимается своеобразная волевая регуляция, которая позволяет выстраивать цели и задачи деятельности, регулировать выполнение деятельности и переживаемые чувства. Развивая целеустремленность, обучающийся учится соподчинять мо-

тивны, добиваться положительного результата в деятельности, осуществлять рефлекссию и контроль. Интернальность (внутренний локус контроля) указывает на превосходство внутреннего контроля, возлагающего ответственность за жизненно важные для индивида события на самого себя и объясняющего их особенностями своего поведения. Человек интернального типа способен контролировать свое поведение, вызывать к себе уважение, симпатию, активно и эффективно формировать свой круг общения. Такой молодой человек более уверен в себе, последователен, настойчив в достижении поставленных целей, склонен к самоанализу, уравновешен, общителен, дружелюбен и самостоятелен. Под добросовестностью понимается основательное выполнение формальных или неформальных социальных обязанностей. Ключевыми компонентами добросовестности как свойства личности являются *трудолюбие* и *порядочность_систематичность и организованность*.

Так, наличие теоретической модели развития ответственности личности у обучающихся в высшей школе позволяет перейти к эмпирическому изучению данного сложного свойства личности. В связи с этим в программу исследования будет включено изучение профессиональных и личностных составляющих ответственности будущих специалистов.

Таким образом, можно отметить, что потребность в развитии личностной ответственности у молодого поколения связана с формированием смысложизненных ориентаций личности, что оказывает колоссальное значение на развитие будущего специалиста и члена общества в целом. Молодой специалист с высоким уровнем ответственности способен интегрировать многочисленные социальные, профессиональные требования, выстраивая собственную жизнь и профессиональную ориентацию не в качестве последовательности разрозненных случайностей, а как целостный многофакторный процесс, имеющий реальные цели и преемственность. Развитие ответственности также способствует молодому поколению интегрировать собственные способности,



максимально их активизировать, следовать задачам, которые ставятся им в соответствии с выработанной концепцией жизни. Разработанная модель развития ответственности личности у обучающихся в высшей школе позволяет систематизировать основные подходы к исследованию ответственности, а также системно рассмотреть данный феномен на эмпирическом этапе исследования.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена одной из актуальных проблем современной психологии и педагогики – понятию ответственности в структуре личности обучающихся высшей школы. Научная и практическая необходимость в детальном изучении ответственности заключается в том, что на сегодняшний день отсутствует общепсихологическая теория ответственности. В связи с тем, что ответственность выступает как социально значимое личностное качество, которое необходимо формировать, воспитывать и развивать у молодого поколения, возникает необходимость детально изучить подходы, общие компетенции ее компонентов, психолого-педагогические условия и факторы развития. В статье представлена модель развития ответственности у обучающихся в высших учебных заведениях, определены основные компоненты ответственности и дана их характеристика.

Ключевые слова: личность, ответственность, обучающиеся, воспитание и развитие.

SUMMARY

The article is devoted to one of the urgent problems of modern psychology and pedagogy, the concept of responsibility in the structure of personality of students of higher school. The scientific and practical need for a detailed study of responsibility lies in the fact that today there is no general psychological theory of responsibility. Due to the fact that responsibility acts as a socially significant personal quality that needs to be formed, educated and developed in the younger generation, there is a need to study in detail the approaches, the general competence of its components, psychological and pedagogical conditions and development factors. The article pre-

sents a model of responsibility development among students in higher educational institutions, identifies the main components of responsibility and gives their characteristics.

Key words: personality, responsibility, students, education and development.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алишев Б. С. Фундаментальные социальные установки и их соотношение: учебно-методическое пособие. – Казань: Издательство Казанского государственного университета, 2007. – С. 46–60.
2. Быков С.В. Некоторые вопросы атрибуции ответственности и мотивации деятельности // Слагаемые качества современного гуманитарного образования: учебно-методическое пособие. – Самара: Издательство Самарской гуманитарной академии, 2004. – С. 150–154.
3. Головкин Н. А. Свобода и моральная ответственность. – М.: Знание, 2013. – 61 с.
4. Кузнецова В. С. Морозова В. С. Формирование социальной ответственности у студентов педагогического вуза: учебное пособие. – Изд-во Советская Педагогика, 2007. – № 35. – С. 93–96.
5. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учеб. пособие / И. В. Вачков. – М.: Ось-89, 2003. – 223 с.
6. Прядин В. П. Половозрастные особенности ответственности личности: учебно-методическое пособие. – Екатеринбург, 2000. – 290 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: учебно-методическое пособие. – СПб.: Питер, 2012.
8. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 400 с.
9. Сафин В. Ф. Стадии развития ответственности в детском возрасте // Педагогический журнал Башкортостана. – 2007. – № 3. – С. 29–37.





Ж. Г. Гаранина, А. И. Лашина

УДК 159.922

ГЕНДЕРНЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Исследование самоактуализации является одной из актуальных проблем, поскольку в современном мире необходимо постоянно совершенствовать свой личностный потенциал, развивать свои способности и возможности. В условиях происходящих социально-экономических изменений человек все больше стремится к саморазвитию и самоактуализации. На осуществление данного процесса большое влияние оказывают различные внешние и внутренние факторы, к числу которых можно отнести гендерные и возрастные особенности. Изменяющиеся в обществе подходы к гендерным ролям накладывают отпечаток на протекание процесса самоактуализации, а стремление к самоактуализации может существенно меняться на различных возрастных этапах. В связи с этим актуальным представляется исследование гендерных и возрастных особенностей самоактуализации личности.

Анализ зарубежных и отечественных научных источников по проблеме самоактуализации личности показывает большое разнообразие существующих подходов к данному понятию.

А. Маслоу рассматривал самоактуализацию как творческий процесс, при котором человек полностью поглощен происходящими с ним изменениями [10]. К. Роджерс считал, что она помогает человеку жить полноценной жизнью, проявляя свои возможности и способности [5]. Г. Олпорт говорил о том, самоактуализация помогает человеку полностью применять свой жизненный потенциал [8].

В. Франкл писал, что самоактуализация личности является не целью, а побочным эффектом осознания смысла собственной жизни

[14]. К. Хорни в одной из своих работ говорила о том, что человек испытывает потребность в самоактуализации, поскольку стремится развиваться, реализовывать заложенные потенциальные способности [15].

Р. Мэй рассматривал самоактуализацию личности как процесс принятия важных жизненных решений, направленных на самореализацию своих возможностей, что помогает человеку совершенствовать себя [6].

В отечественной психологии проблема самоактуализации не пользовалась такой популярностью, как в зарубежных исследованиях, но вместе с тем ряд ученых, таких как Б. С. Гершунский, С. Л. Рубинштейн, В. И. Андреев, А. А. Бодалев, Е. В. Самаль и др., изучали данную проблему.

С. Л. Рубинштейн рассматривал самоактуализацию как способность к саморазвитию и самосовершенствованию, способность достигать высший уровень собственного развития [11]. А. А. Бодалев рассматривал самоактуализацию как определенное движение человека к личностной зрелости и вершине своего профессионализма [2]. По мнению В. В. Байлука, самоактуализация происходит в процессе самопознания и связана с преобразованием мотивов саморазвития личности [1].

Е. В. Самаль также считала, что стремление личности к самопознанию и самореализации проявляется себя в самоактуализации. В ее исследовании показано, что самоактуализация представляет собой развитие личностных потенциалов, что может проявляться в становлении профессионального самосознания, мотивации саморазвития и построения успешной карьеры [12].

А. А. Григорьева считала, что самоактуализация проявляется в раскрытии способностей личности посредством собственной активности [4]. С точки зрения Н. В. Овчаренко, самоактуализация – это духовный процесс, проявляющийся в стремлении человека к своему идеальному «Я» [7].

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев рассматривали самоактуализацию как развитие личности как субъекта своей жизнедеятельности,



связанное с освоением социальных норм, ценностей и установок, регулирующих общественную жизнь [13]. Е. Е. Вахромов считал, что самоактуализация связана с полным раскрытием человеком своего потенциала в жизни и деятельности [3].

Исследование Е. С. Плотниковой, направленное на выявление гендерных различий самореализации и самоактуализации, показало, что различия в уровне выраженности данного феномена у мужчин и женщин связаны с различиями в жизненных установках. Мужчины склонны к личностной самореализации, что проявляется в преобладающих личностных мотивах, у женщин доминируют социальные мотивы, связанные со стремлением к отношениям с другими людьми, улучшением социально-психологического климата [9].

Таким образом, проведенный теоретический анализ проблемы самоактуализации показал разнообразие существующих подходов к данной проблеме. Вместе с тем практически не изучен вопрос о возрастных особенностях протекания процесса самоактуализации, а также мало исследованы жизненные ценности и другие факторы, влияющие на гендерные различия в осуществлении данного процесса.

Мы предполагаем, что особенности протекания процесса самоактуализации могут меняться с возрастом, а также зависеть от гендерных различий в понимании таких ценностей, как творчество, познание, отношение к себе и окружающим людям. В связи с этим возникает необходимость проведения эмпирического исследования гендерных и возрастных особенностей самоактуализации личности.

Целью настоящего эмпирического исследования стало изучение гендерных и возрастных особенностей самоактуализации личности.

Выборку исследования составили 152 человека, из них 83 женщины (47 – в возрасте до 35 лет и 36 – в возрасте старше 35 лет) и 69 мужчин (40 – в возрасте до 35 лет и 29 – старше 35 лет).

Респондентам было предложено заполнить анонимную онлайн-анкету, которая распространялась с помощью социальных сетей.

Для диагностики самоактуализации личности в данном исследовании применялся опросник «Диагностика самоактуализации личности А. В. Лазукина (в адаптации Н. Ф. Калиной)». Данный опросник содержит 100 вопросов и 11 шкал. Также с помощью данного опросника анализировался общий уровень самоактуализации личности. Для обработки полученных результатов использовался U-критерий Манна-Уитни, с помощью которого выявлялись различия между двумя группами респондентов.

Результаты исследования гендерных особенностей самоактуализации личности, полученные с помощью опросника «Диагностика самоактуализации личности А. В. Лазукина» (в адаптации Н. Ф. Калиной), проведенного среди респондентов в возрасте до 35 лет, представлены на рисунке 1.

Средние значения по шкале «Ценности» выше в группе женщин, при этом различия по U-критерию Манна-Уитни являются статистически значимыми ($U = 579$ при $p = 746$). Это может говорить о том, что у женщин более выраженные по сравнению с мужчинами ценности, присущие самоактуализирующейся личности.

По шкале «Ориентация во времени» средние значения выше у женщин, чем у мужчин, что свидетельствует о более четкой ориентированности женщин во времени, об их стремлении жить настоящим, не откладывая жизнь на потом. Статистически значимых различий по критерию Манна-Уитни по данной шкале между женщинами и мужчинами выявлено не было.

Кроме того, выявлены более высокие средние значения в группе женщин по сравнению с мужчинами по таким шкалам, как «Автономность», «Спонтанность», «Самопонимание», «Аугосимпатия». Полученные данные говорят о том, что женщинам чаще присуще стремление к независимости, к спонтанному поведению, чувствительность, чуткость в отношении к собственным желаниям и потребностям, а также устойчивая и адекватная самооценка. Статистически значимых различий

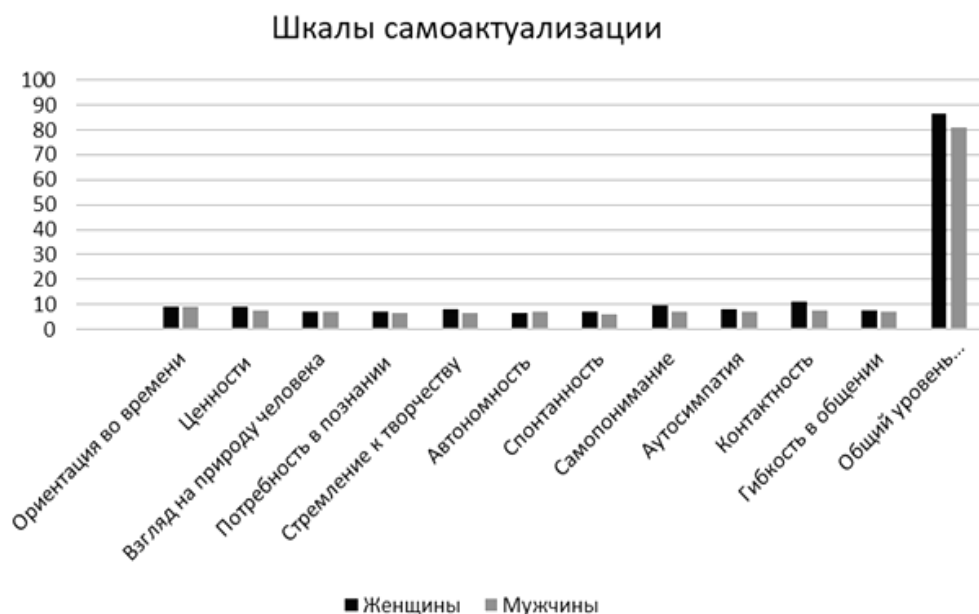


Рис. 1. Средние значения показателей шкал самоактуализации у мужчин и женщин в возрасте до 35 лет по методике А. В. Лазукина

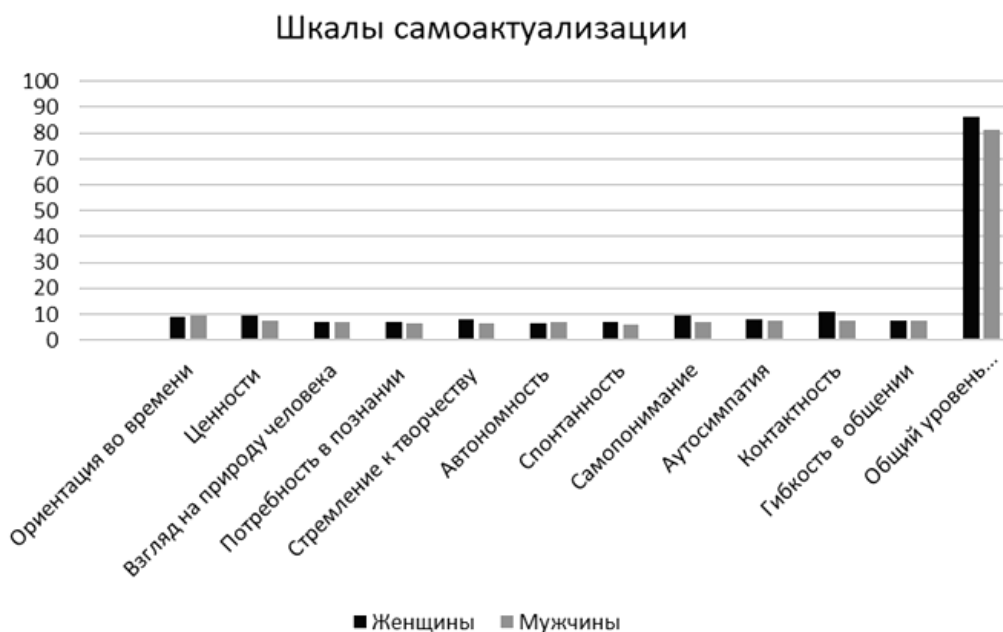


Рис. 2. Средние значения показателей шкал самоактуализации у мужчин и женщин старше 35 лет по методике А. В. Лазукина



по критерию Манна-Уитни по данным шкалам в группах мужчин и женщин в возрасте до 35 лет выявлено не было.

В группе мужчин более высокие средние значения были выявлены по шкалам «Взгляд на природу человека», «Потребность в познании», «Стремление к творчеству». Это свидетельствует о выраженном стремлении мужчин принимать естественную человеческую природу, об интересе к новому, творческом отношении к жизни. Статистически значимых различий по данным шкалам в группах мужчин и женщин выявлено не было.

По шкале «Общий уровень самоактуализации» средние значения выше в группе женщин. Проведенный с помощью U-критерия Манна-Уитни сравнительный анализ не выявил статистически значимых различий между женщинами и мужчинами по данному параметру.

Результаты исследования гендерных особенностей самоактуализации личности, проведенного с респондентами в возрасте старше 35 лет, представлены на рисунке 2.

Сравнительный анализ, проведенный с помощью U-критерия Манна-Уитни по шкале «Ценности», позволил выявить статистически значимые различия в группах мужчин и женщин в возрасте старше 35 лет ($U = 304,4$ при $p = 396$). Данный результат показывает, что с возрастом стремление к развитию гармоничных и здоровых отношений также остается выше у женщин, чем у мужчин.

По шкале «Стремление к творчеству» сравнительный анализ выявил статистически значимые различия между мужчинами и женщинами в данной возрастной группе ($U = 332,5$ при $p = 396$). Полученный результат может свидетельствовать о том, что с возрастом стремление к творчеству у женщин повышается сильнее, чем у мужчин.

По таким шкалам, как «Автономность», «Спонтанность», «Самопонимание», «Ауто-симпатия», «Контактность», «Гибкость в общении», «Общий уровень самоактуализации», средние значения выше в группе женщин. По данным шкалам статистически значимых различий по U-критерию Манна-Уитни не было выявлено.

Также нами проводился сравнительный анализ возрастных различий по шкалам самоактуализации среди женщин и мужчин в возрастных группах до 35 лет и старше 35 лет.

Сравнительный анализ по возрастному параметру, проведенный с помощью U-критерия Манна-Уитни, выявил статистически значимые различия между женщинами в возрасте до 35 лет и старше 35 лет по шкале «Взгляд на природу человека» ($U = 612,5$ при $p = 666$). Можно предположить, что с возрастом женщины становятся более толерантными и терпимыми в отношении других людей и окружающего мира в целом.

Также статистически значимые различия между женщинами до 35 лет и старше 35 лет были выявлены по шкале «Автономность» ($U = 660$ при $p = 666$). Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что стремление к свободе и независимости с возрастом у женщин снижается.

По шкале «Потребность в познании» было выявлено статистически значимое различие в группе мужчин в возрасте до 35 лет и старше 35 лет ($U = 420,5$ при $p = 444$). Можно предположить, что с возрастом познавательные потребности мужчин снижаются, что в целом влияет на снижение общего уровня самоактуализации респондентов.

По шкале «Самопонимание» также было выявлено статистически значимое различие между мужчинами до 35 лет и старше 35 лет ($U = 418$ при $p = 444$), что может свидетельствовать о возрастном снижении у мужчин склонности к пониманию себя, своих состояний и потребностей.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать выводы о том, что существуют гендерные различия в особенностях самоактуализации женщин и мужчин в возрасте до 35 лет, которые могут быть связаны с преобладающим у женщин непосредственным восприятием жизни и более сформированными ценностями самоактуализации. В возрастной группе старше 35 лет у женщин также значимо преобладают ценности самоактуализации и более выражено стремление к твор-



честву, что в целом свидетельствует о более активном процессе самоактуализации женщин по сравнению с мужчинами. У женщин старше 35 лет значимо меняется взгляд на природу человека, что свидетельствует о формировании более терпимого отношения к окружающим. При этом с возрастом снижается стремление к автономности, что может объясняться уменьшением потребности в свободе и независимости. У мужчин с возрастом наблюдается значимое снижение потребностей к самопониманию и познанию, что может говорить об уменьшении познавательного интереса к себе и к жизни в целом.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать выводы о том, что процесс самоактуализации имеет гендерные и возрастные особенности, которые связаны с различиями в понимании ценностей познания и творческого самовыражения, а также в отношении мужчин и женщин к себе и окружающим людям. С возрастом у женщин формируются более терпимые взгляды на природу человека, а у мужчин снижаются потребности к самопониманию и познанию, что оказывает существенное влияние на процесс самоактуализации.

Результаты проведенного исследования можно использовать в практике психологического консультирования для развития склонностей к самоактуализации, познанию и творчеству у мужчин и женщин разного возраста.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируется проблема гендерных и возрастных особенностей самоактуализации личности. Описаны результаты эмпирического исследования, в котором принимали участия 152 человека, из них 83 женщины и 69 мужчин различного возраста. В процессе исследования использовался опросник «Диагностика самоактуализации личности А. В. Лазукина (в адаптации Н. Ф. Калиной)». Результаты обрабатывались с помощью U-критерия Манна-Уитни. Полученные результаты показывают наличие статистически значимых различий по таким шкалам, как «Ценности», «Ориентация во времени» и «Стремление к

творчеству», между женщинами и мужчинами, а также статистически значимые различия по шкалам «Взгляд на природу человека» и «Автономность» среди женщин в возрастных группах до 35 лет и старше 35 лет, и различия по шкалам «Потребность в познании» и «Самопонимание» в группе мужчин в возрасте до 35 лет и старше 35 лет. На основании полученных результатов делаются выводы о наличии гендерных и возрастных различий в особенностях самоактуализации женщин и мужчин.

Ключевые слова: самоактуализация, гендер, гендерные различия, возраст, женщины, мужчины.

SUMMARY

The article analyzes the problem of gender and age characteristics of personality self-actualization. The results of an empirical study, which involved 152 people, including 83 women and 69 men of various ages, are described. In the course of the study, the questionnaire "Diagnostics of self-actualization of the personality of A. V. Lazukin (adapted by N. F. Kalina)". The results were processed using the Mann-Whitney U-test. The results obtained show the presence of statistically significant differences on such scales as "Values", "Orientation in time" and "Desire for creativity" between women and men. Statistical significant differences were also found on the scales "View of human nature" and "Autonomy" among women in the age groups under 35 and over 35 years of age, and differences on the scales "Need for knowledge" and "Self-understanding" in the group of men under the age of 35 years and older than 35 years. Based on the results obtained, conclusions are drawn about the presence of gender and age differences in the characteristics of self-actualization of women and men.

Key words: self-actualization, gender, gender differences, age, women, men.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байлук В. В. О саморазвитии личности // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 12. – С. 50–59.



2. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта, 1998. – 165 с.

3. Вахромов Е. Е. О динамике концептуальных подходов к феномену самоактуализации // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 40–52.

4. Григорьева А. А. Проблема соотношения и взаимодействия профессиональной самоактуализации и профессиональной самореализации личности // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 3. – С. 166–174.

5. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Питер, 2020. – 448 с.

6. Мэй Р. Человек в поисках себя. – СПб.: Питер, 2022. – 240 с.

7. Овчаренко Н. В. Сравнительный анализ понятий «самореализация» и «самоактуализация» как составляющих категориального аппарата философии образования // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение, вопросы теории и практики. – 2015. – № 3-3 (53). – С. 141–144.

8. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды. – М.: Смысл, 2002. – 461 с.

9. Плотнокова Е. С. Гендерные различия самореализации и самоактуализации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 2 (31). – С. 358–362.

10. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. – М.: ИОИ, 2017. – 237 с.

11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: АСТ, 2020 – 960 с.

12. Самаль Е. В. Самоактуализация личности в процессе обучения в вузе: дисс. ... канд. псих. наук. – Ярославль, 2008. – 245 с.

13. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995 – 384 с.

14. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.

15. Хорни К. Самоанализ. – СПб.: Питер, 2022. – 349 с.

**Ю. А. Латушкина, И. Ю. Машкова,
П. А. Побокин**

УДК 61:378.180.6:152.3

СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Успешность адаптации первокурсников определяет эффективность их включения в учебную деятельность и готовность к преодолению трудностей, возникающих в процессе обучения. В социально-психологической адаптации студентов в вузе различают адаптацию к условиям учебной деятельности; адаптацию к группе (установление контактов, усвоение норм и правил группового общения); адаптацию к будущей профессии. Своевременная и полноценная адаптация во многом определяет успешность подготовки студентов.

В ряде исследований выделяют понятие «адаптированность», которое отражает результат процесса адаптации [1; 2; 3]. Т. В. Дубовицкая отмечает, что адаптированность студентов к обучению в вузе предполагает наличие следующих особенностей в поведении и деятельности студентов:

- удовлетворительное психологическое и физическое состояние студента в учебных и внеучебных ситуациях в вузе;

- принятие студентом социальных ожиданий и предъявляемых к нему требований, а также соответствие его поведения этим ожиданиям и требованиям;

- способность придавать происходящему в вузе желательное для себя направление и пользоваться имеющимися условиями для успешного осуществления своих учебных и личностных стремлений и целей [3].

Проблема адаптации студентов уже длительное время находится в центре внимания



педагогов и психологов. Современные исследования довольно многочисленны, но носят разрозненный характер. Проблема адаптации студентов в вузе особенно актуальна в настоящее время в связи с кризисом пандемии, условиями учебного процесса. Трудности в адаптации могут объясняться и индивидуально-типологическими особенностями студентов [4; 5]. Все это обуславливает проблему исследования и повышения адаптированности студентов первого курса.

Целью эмпирического исследования являлось изучение социально-психологической адаптации первокурсников к условиям обучения в университете.

Достижение цели осуществлялось путем выполнения следующих задач:

- анализ проблемы социально-психологической адаптации студентов к условиям обучения в вузе и разработка дизайна исследования;
- организация тестирования и создание базы данных для изучения социально-психологической адаптации студентов;
- обработка данных для определения структуры адаптации в условиях студенческих групп;
- анализ результатов исследования социально-психологической адаптации первокурсников;
- подготовка аналитического отчета и выработка рекомендаций по результатам исследования адаптации.

База исследования – ФГБОУ ВО Смоленский государственный медицинский университет Минздрава РФ.

Объект исследования – студенты пяти факультетов первого курса медицинского университета. Исследование проводилось в формате онлайн-тестирования. В качестве инструментария был использован Опросник социально-психологической адаптации (СПА), разработанный Карлом Роджерсом и Розалин Даймонд (Carl R. Rogers, Rosalind F. Dymond) в модификации А. К. Осницкого [6].

Практическая значимость работы заключается в создании рекомендаций, направленных

на оптимизацию процесса адаптации студентов первого курса к условиям обучения; в выявлении группы студентов с рисками адаптации и организации психологической помощи и поддержки этой категории обучающихся.

Научная новизна работы состоит в расширении знаний о процессе адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе и выработки стратегий по оптимизации процесса адаптации студентов.

Анализ исследований проблемы адаптации студентов в вузе позволил выявить, что для диагностики процесса адаптации используются самые различные методики. Прежде всего, шкала социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда. Остальные методики носят сопутствующий характер: методика для определения самооценки и уровня притязаний (Т. В. Дембо, С. Л. Рубинштейн, А. М. Прихожан); 16-факторный личностный опросник (Р. Кеттелл); опросник Басса–Дарки; опросник социальной компетентности (Л. М. Митина); опросник конструктивности мотивации (А. А. Реан, О. П. Елисеева); исследование самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантिलеев); «Локализация контроля» (адаптированная Е. Г. Ксенофонтовой); диагностика коммуникативной социальной компетентности (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов); опросник «Социально-психологические характеристики субъекта общения» (В. А. Лабунская). Кроме того, для изучения процессов адаптации студентов в вузе исследователи используют собственные анкеты.

Адаптация студентов исследуется также посредством изучения физиологических показателей, физического развития и здоровья. Как видим, только одна из представленных методик непосредственно направлена на исследование уровня адаптированности личности – методика диагностики социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда.

Данный опросник социально-психологической адаптации позволил выявить степень адаптированности-дезадаптированности личности в социальной сфере, и в качестве осно-



	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
1	ШИ	ИПА	А	Д	ИПС	ПС	НС	иппд	пд	нд	ипэк	эк	эд	ипи	ВнК	ВшК	ИПСД	д	в	э	
2	36	62	147	88	64	49	17	79	32	10	50	23	23	62	55	24	43	9	23	13	
3	37	71	132	52	68	41	12	69	19	10	64	20	11	77	68	14	58	7	10	10	
4	25	50	109	109	57	41	19	56	23	21	35	14	25	49	44	32	48	8	17	16	
5	35	55	134	108	67	43	13	65	32	20	47	23	25	54	51	31	53	13	23	17	
6	20	50	120	116	46	32	23	66	30	18	50	26	26	53	49	31	37	7	23	18	
7	36	68	165	76	70	49	13	67	30	17	67	33	16	69	66	21	59	13	16	8	
8	27	50	137	132	49	43	27	61	25	19	36	17	29	57	68	36	54	14	23	13	
9	30	64	157	88	67	52	16	52	28	31	30	10	23	67	76	26	85	18	6	4	
10	33	48	97	105	33	22	27	42	14	23	35	12	22	59	59	29	19	2	17	14	
11	37	78	159	44	70	47	12	81	29	8	70	29	12	78	67	13	33	3	12	10	
12	29	50	156	152	40	39	36	60	31	24	40	28	42	64	75	30	60	18	24	30	
13	36	45	104	127	53	33	18	55	23	22	25	12	36	45	45	39	22	4	26	11	
14	40	62	150	91	71	48	12	72	30	14	65	28	15	55	56	32	29	5	24	13	
15	28	60	127	84	64	37	13	60	26	20	42	12	16	59	56	27	57	14	21	8	
16	22	80	168	40	88	60	5	75	33	13	81	30	7	88	64	6	60	10	13	11	
17	19	73	161	57	89	57	4	69	31	16	61	26	16	87	60	6	71	15	12	15	
18	18	48	116	123	49	38	24	53	22	23	38	16	26	54	51	31	48	11	23	16	
19	33	65	159	83	71	45	11	83	30	7	52	27	24	59	64	31	44	8	20	15	
20	26	80	168	40	88	60	5	75	33	13	81	30	7	88	64	6	60	10	13	11	
21	30	59	131	90	71	45	11	62	25	18	47	16	18	58	54	27	60	15	20	16	
22	31	57	133	98	66	41	13	62	24	17	50	25	25	55	61	35	31	5	22	15	

Рис. 1. Фрагмент базы данных

ваний для дезадаптации определил ряд разнообразных обстоятельств: низкий уровень самопринятия; низкий уровень принятия других, то есть конфронтация с ними; эмоциональный дискомфорт, который может быть весьма различным по природе; сильную зависимость от других, то есть экстернальность; стремление к доминированию.

Модель отношений человека с социальным окружением и с самим собой, заложенная в основу этого инструмента, исходит из концепции личности как субъекта собственного развития, способного отвечать за свое поведение. Адаптированность предполагает реалистичную оценку себя и окружающей действительности, личную активность, гибкость, социальную компетентность. Критерии адаптированности отчасти совпадают с критериями личностной зрелости, в их числе – чувство собственного достоинства и умение уважать других, открытость реальной практике деятельности и отношений, понимание своих проблем и стремление овладеть, справиться с ними. Напротив, критерии дезадаптации предполагают неприятие себя и других, наличие защитных барьеров в осмыслении своего актуального опыта, кажущееся решение проблем, не-

гибкость. Шкала ориентирована на возраст от 14 лет и старше.

На выбор инструмента исследования повлияло и то обстоятельство, что данная методика находится в открытом доступе, позволяющем проводить онлайн-диагностику, а форма представления результатов позволяет использовать их в аналитическом исследовании.

К эмпирическому исследованию социально-психологической адаптации первокурсников к условиям обучения в университете в форме онлайн-тестирования было привлечено 303 студента разных факультетов (X, Y, S, P, M).

Создана база данных, отражающая структуру социально-психологической адаптации студентов отдельных учебных групп университета в соответствии с показателями опросника социально-психологической адаптации (СПА) (Carl R. Rogers, Rosalind F. Dymond в адаптации А. К. Осницкого, 2004). На рисунке 1 представлен фрагмент, иллюстрирующий организацию базы данных.

Анализ результатов тестирования по шкале «Лживость» выявил недостоверные результаты у 62 обследованных (20,46 %). Данные, полученные от этих респондентов, в дальнейшем анализе не учитывались.



На следующем этапе исследования проанализированы результаты тестирования по основному интегральному показателю – «Адаптация». В соответствии с рекомендациями разработчиков методики показатели в диапазоне 0–39 % оценивались как низкий уровень адаптации, 40–60 % – средний уровень адаптации, 61–100 % – высокий уровень адаптации.

На основе анализа результатов общей выборки получено распределение адаптации по уровням (диаграмма 1).

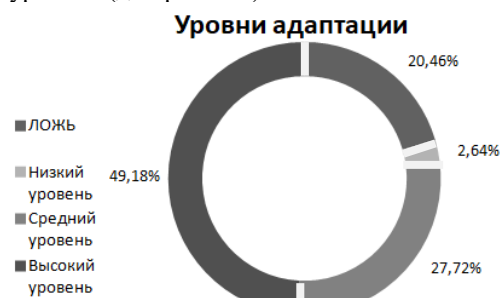


Диаграмма 1. Результаты исследования социально-психологической адаптации студентов первого курса к условиям обучения в вузе

Как показывает диаграмма, около половины исследованных первокурсников (49 %) обнаружили высокий уровень адаптации. Это свидетельствует о том, что они реалистично воспринимают себя, имеют достаточный уровень притяжения других, обучаясь в вузе, испытывают преимущественно состояние эмоционального комфорта, имеют здоровый баланс в использовании внешнего контроля и самоконтроля, не склонны к чрезмерному доминированию или ведомости, способны открыто принимать возникающие проблемы. Эта категория обучающихся, на наш взгляд, не нуждается в индивидуальном психологическом сопровождении в обычных условиях. С условиями стресса эти обучающиеся также способны справиться за счет собственных ресурсов. Однако групповые профилактические мероприятия помогут преодолеть стресс быстрее и эффективнее.

Средний уровень адаптации показали 28 % обследованных студентов. Профиль адапта-

ции (соотношения различных личностных компонентов, определяющих интегративный показатель) у этой части очень различается. В целом первокурсники, имеющие средний уровень адаптации, нуждаются в групповых профилактических мероприятиях в обычных условиях обучения. В условиях же стресса им необходимы профилактические мероприятия с учетом индивидуально-личностных особенностей. Речь может идти о составлении индивидуальных программ профилактики стресса на основе результатов тестирования.

Низкий уровень адаптации имеют 3 % обследованных. Это группа риска дезадаптации – лица, нуждающиеся в индивидуальном психологическом сопровождении процесса обучения в обычных условиях. В условиях стресса речь может идти о необходимости психологической индивидуальной коррекции. Можно рекомендовать мониторинг состояния этих студентов с фиксацией более широкого комплекса показателей психофизиологической адаптации и стрессоустойчивости.

Мы получили значительную долю недоверенных результатов (высокие показатели по шкале «Лживость»), которая составила 20 % от числа обследованных. Эти лица не были достаточно искренними в процессе обследования и их профили были признаны недоверенными. Высокие показатели по шкале лживости выявляют стремление представить себя в более выгодном свете, отрицая наличие естественных человеку недостатков и уязвимостей. Необходимо понимать, что такое стремление характерно для начальных стадий групповой динамики, на которых находились студенты к моменту проведения обследования. Косвенно это указывает на неуверенность и напряжение, которое испытывают студенты, обнаружившие высокие показатели по шкале лживости. Вероятно, они тоже нуждаются в психологической поддержке. Но поскольку индивидуальные профили адаптации в этих случаях мы не рассматривали, более определенные рекомендации пока преждевременны.

В таблице 1 представлены обобщенные рекомендации по оптимизации адаптационного



Таблица 1

Психологические стратегии оптимизации процесса адаптации студентов-первокурсников (на основе анализа результатов тестирования по интегративному показателю «Адаптация» опросника СПА)

Уровни адаптации	Критерии	Психологические стратегии оптимизации процесса адаптации	
		в обычных условиях обучения	в условиях стресса
Высокий уровень адаптации	61–100 % по шкале «Адаптация»	Не нуждаются в психологическом сопровождении	Групповая профилактика для эффективного прохождения стресса
Средний уровень адаптации	40–60 % по шкале «Адаптация»	Групповая профилактика для адаптации к новым условиям обучения	Индивидуальная профилактика в соответствии с профилем адаптации
Низкий уровень адаптации	0–39 % по шкале «Адаптация»	Индивидуальная профилактика в соответствии с профилем адаптации. Индивидуальный психофизиологический мониторинг процесса адаптации	Индивидуальная профилактика и психологическая коррекция дезадаптации в соответствии с личностными особенностями
Неопределенный уровень адаптации	Свыше 39 % по шкале «Живость»	Необходима дальнейшая диагностика для выработки стратегии оптимизации процесса адаптации	

Таблица 2

Распределение студентов отдельных учебных групп по уровням адаптации

№ учебных групп	Кол-во респондентов	Недостовверные результаты (высокие показатели по шкале «Живость», %)	Распределение по уровням адаптации (%)		
			Низкий уровень адаптации	Средний уровень адаптации	Высокий уровень адаптации
Х факультет					
1-2	27	14,81	7,41	37,04	40,74
3-4	27	37,04	0	18,52	44,44
5	13	46,15	0	7,69	46,15
6	10	40,00	10,00	0	50,00
7-8	22	18,18	4,55	31,82	45,45
9	14	42,86	0	21,43	35,71
10	14	14,29	0	35,71	50,00
11-12	22	0	0	63,64	36,36
У факультет					
1	14	21,43	7,14	35,71	35,71
2	10	10,00	10,00	20,00	60,00
3	23	17,39	0	52,17	30,43
4	14	35,71	0	28,57	35,71
С факультет					
1	13	0	15,38	7,69	76,92
2	14	0	0	35,71	64,29
3	10	0	0	20,00	80,00
4	10	30,00	0	40,00	30,00
5	14	21,43	0	7,14	71,43
Р факультет					
1	16	18,75	0	25	56,25
М факультет					
1-2	16	25,00	0	31,25	43,75



процесса первокурсников на основе анализа результатов тестирования по интегративному показателю «Адаптация».

Факторами адаптации являются не только личностные характеристики, но и особенности групповой структуры, организации, характера отношений, а также условия учебного процесса, которые могут быть специфичны для отдельных учебных групп (расписание занятий, преподаватели, отношения с куратором). Принимая во внимание роль этих факторов, мы распределили показатели адаптации в соответствии с учебными группами (таблица 2).

Анализируя групповую картину адаптации, в первую очередь необходимо обратить внимание на группы, в которых доля обучающихся с низким индивидуальным уровнем адаптации превышает 3 % (первый критерий оценки группового уровня адаптации). Таких групп шесть.

Следует уделить внимание и группам, в которых доля студентов, обнаруживших недостоверные профили, превышает 20 % (второй критерий оценки группового уровня адаптации). Всего таких групп девять. При этом в трех группах (6 группа X факультета и 2, 3 группы Y факультета) оба эти критерия совпадают. Мы считаем, что именно в данных группах необходимо организовать профилактические мероприятия в первую очередь.

Группы, в которых свыше 50 % студентов имеют высокий индивидуальный уровень адаптации (третий критерий оценки группового уровня адаптации), при отсутствии соответствия по первому (с низким индивидуальным уровнем адаптации превышает 3 %) и второму (доля студентов, обнаруживших недостоверные профили, превышает 20 %) критериям имеют высокий групповой уровень адаптации. К таким группам на данном этапе исследования относятся 10, 11-12 группы X факультета, 3-4 группы Y факультета, 2-3 группы S факультета и 101 группа P факультета.

Анализ результатов исследования позволил распределить студенческие группы по степени необходимости и очередности профилактических мероприятий следующим образом:

– группы первой очереди: 6 группа X факультета и 2, 3 группы Y факультета;

– группы второй очереди: 3-4, 5, 7-8, 9 X факультета, 5 группа Y факультета, 1, 4 и 5 группы S факультета и 1-2 группы M факультета;

– группы третьей очереди: 10, 11-12 группы X факультета, 3-4 группы Y факультета, 2-3 группы S факультета и 1 группа P факультета.

На завершающем этапе проведения эмпирического исследования были сделаны выводы и разработаны практические рекомендации по оптимизации процесса адаптации первокурсников к условиям учебного процесса в вузе.

Анализ проблемы социально-психологической адаптации студентов к условиям обучения в вузе позволил разработать дизайн и частично реализовать исследование процесса адаптации студентов-первокурсников.

К исследованию в форме онлайн-тестирования с использованием опросника социально-психологической адаптации было привлечено 303 студента из 25 групп 5 факультетов.

Создана база данных, отражающая профиль социально-психологической адаптации обследованных студентов.

Анализ результатов исследования социально-психологической адаптации первокурсников. Выделены психологические стратегии оптимизации процесса адаптации студентов-первокурсников (на основе анализа результатов тестирования по интегративному показателю «Адаптация» опросника СПА).

Проанализирована групповая картина адаптации студентов-первокурсников. Распределены студенческие группы по степени необходимости и очередности профилактических мероприятий.

«Точкой входа» мероприятий, направленных на оптимизацию процесса адаптации студентов первого курса к условиям обучения, на наш взгляд, должна стать студенческая группа.

Мероприятия проводятся в четыре этапа:

1. Мотивационно-диагностический этап;
2. Этап планирования;
3. Этап реализации;
4. Завершающий этап.



Мотивационно-диагностический этап включает в себя диагностику уровня адаптации и мотивационные встречи участников процесса (студенты, кураторы, тьюторы, волонтеры, психологи).

Планирование мероприятий на втором этапе осуществляется с учетом результатов диагностики и ориентировано на отдельные студенческие группы.

Этап реализации осуществляется в соответствии с планом и включает в себя групповую и индивидуальную работу.

Завершающий этап – подведение итогов и обратная связь.

Результаты исследования в целом показывают необходимость дальнейшей работы по изучению и оптимизации процесса адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе.

АННОТАЦИЯ

В данной статье представлено эмпирическое исследование по изучению социально-психологической адаптации первокурсников к условиям обучения в университете; проанализирована групповая картина адаптации студентов-первокурсников; разработаны психологические стратегии оптимизации процесса адаптации студентов-первокурсников.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, учебный процесс, первокурсники.

SUMMARY

This article presents an empirical study on socio-psychological adaptation of freshmen to conditions of training in medical University, analysed a group picture adaptation of first-year students; developed psychological strategy of optimization of process of adaptation of students-freshmen.

Key words: socio-psychological adaptation, educational process, first-year students.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. – 2018. – № 10. – С. 92–100.
2. Дербенев Д. П. Социальная адаптация подростков // Социологический журнал. – 2012. – № 1-2. – С. 142–147.

3. Дубовицкая Т. Д., Крылова А. В. Методика исследования адаптированности студентов в вузе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2010. – Т. 2. – № 2. – URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n2/27814.shtml (дата обращения: 19.11.2022).

4. Кузьмишкин А. А., Кузьмишкина Н. А., Забиров А. И., Гарькин И. Н. Адаптации студентов первого курса в вузе // Молодой ученый. – 2014. – № 3 (62). – С. 933–935.

5. Шпак Л. Л. Социальная дезадаптация: признаки, механизмы, уровни // Социологические исследования. – 2012. – № 3. – С. 50–55.

6. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. – 2004. – № 1. – С. 43–56.



И. В. Султанова

УДК 159.9

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКИХ ДОМАХ

Проблема социального сиротства напрямую связана с проблемой деформированного развития детей вследствие разрыва связей между поколениями и распада традиционной системы ценностей.

Сегодня, когда происходит обостренное противостояние человека и среды, личности нового поколения и традиционной культуры, особенно актуальной становится проблема



принципиально нового осмысления сущности и содержания института детских домов, основная задача которых – социализация воспитанников, формирование системы ценностей детей и их интеграция в современное общество. С одной стороны, государство прилагает немало усилий для успешной социализации детей-сирот в детских домах: выплачиваются пенсии и пособия, установлены различные льготы, разработаны программы по адаптации и социализации и многое другое. Но этого недостаточно.

Лишение ребенка семьи в силу различных обстоятельств, помещение его в детский дом зачастую приводит к негативной ситуации его развития и социальной дезадаптации. Одной из причин этого является то, что у ребенка появляется причина не доверять окружающим людям, или «базовое недоверие к миру». Помещение ребенка в детский дом является для него периодом жизненного кризиса, в течение которого свойственно искажение самосознания: представлений о себе, об окружающем мире в целом. В качестве психологической защиты «включается» множество моделей негативного поведения, но первопричина, прежде всего, – недоверие, порождающее отчуждение, враждебность, страх и другое.

Таким образом, глубокое знание своеобразия личности каждого ребенка-сироты, его духовного облика необходимо не только для того, чтобы он развивался «нормально», то есть соответственно общим требованиям, которые предъявляются ему в определенном возрасте, но и потому, что необходимо добиваться максимального развития тех индивидуальных особенностей, которые характерны именно для данного ребенка.

Исследованием данной проблематики занимались многие отечественные ученые, среди которых особенно можно выделить В. В. Белякова, Ю. В. Василькова, В. Г. Маралова, Л. Н. Одинцову, Ю. Е. Плегину, Л. К. Сидорову, А. М. Прихожан, Е. Е. Чепурных и других. Различные аспекты психического развития детей-сирот нашли свое отражение в работах М. Ю. Кондратьева, В. С. Мухиной, А. М. Прихожан, О. Е. Смирновой, Н. Н. Толстых, Н. К. Радиной и др.

Целью статьи является исследование личностного развития воспитанников детских домов.

Для изучения данной проблемы были использованы следующие методы исследования: теоретические: анализ, синтез, обобщение изученной литературы по проблеме исследования; эмпирические: тестирование, метод обработки результатов, а также методика для изучения мотивации успеха и боязни неудач, тест Руквишника по изучению межличностных отношений, методика Т. Д. Марцинковской «Лесенка», метод статистического анализа Краскела-Уоллиса.

Исследование проводилось в Севастопольском детском доме № 1 и ГБДОУ детский сад № 32 города Севастополя.

Первая методика – по изучению мотивации успеха и боязни личности А. А. Реана. Интересно отметить, что наибольшую сложность в ходе проведения диагностики вызвали вопросы, которые связаны с временным пространством. В особенности это касается детей – воспитанников детских домов. Так, детям было сложно понять, что значит «завтра», «через неделю» или «через месяц», они с трудом представляют себя «взрослыми». Дети, воспитывающиеся в условиях неполных семей, в большинстве своем не сталкиваются с такими проблемами. Дети из полных семей таких отклонений не проявили.

Результаты проведенного по методике А. А. Реана исследования отображены графически в процентном соотношении на рисунке 1.

Как видно из представленных данных, 50 % от общего числа детей – воспитанников детского дома проявили негативную мотивацию, которая выражается в мотивации на неудачу. Данный тип мотивации говорит о том, что активность ребенка связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания и неудачи. Основой такой мотивации является идея избегания и идея негативных ожиданий. Так, приступая к выполнению какого-либо задания, ребенок уже заранее боится возможной неудачи, думает о путях избегания такой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха.

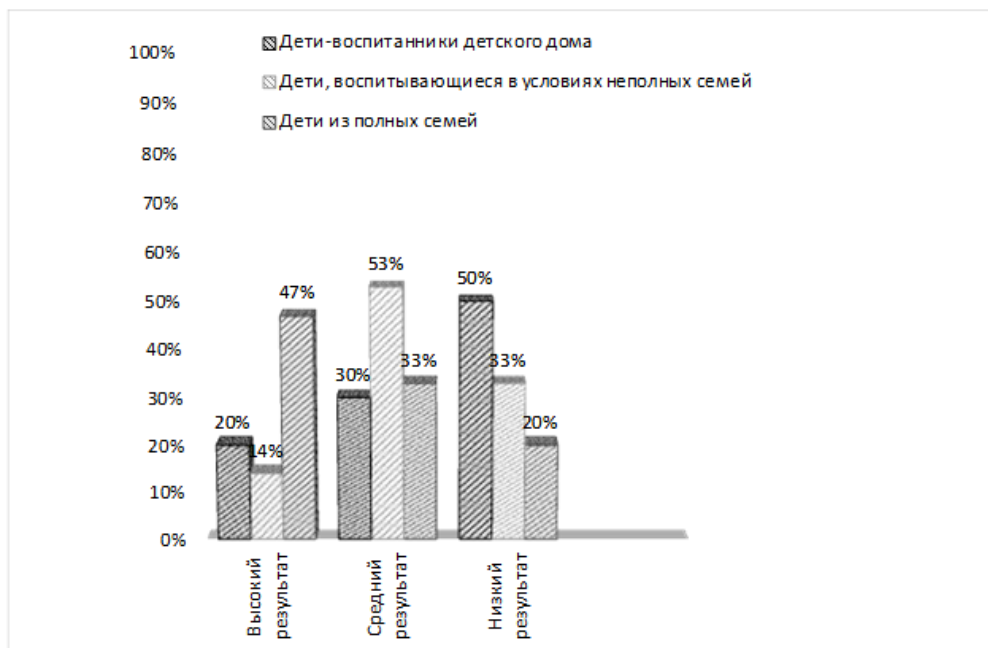


Рис. 1. Результаты опроса по методике А. А. Реана, изучение мотивации успеха и боязни неудач личности

Среди детей, которые воспитываются в условиях неполных семей, негативную мотивацию показали 33 % от числа общих испытуемых данной категории, а из числа детей из полных семей – 20 %. Общее количество детей, проявивших мотивацию на неудачу, составило 36 %.

Мотивация на успех, которая является позитивной мотивацией, была выявлена у 20 % детей – воспитанников детского дома, у детей, которые воспитываются в условиях неполных семей, – 14 %, и у детей из полных семей – 47 %. Общее количество детей с мотивацией составляет 26 %.

Такая мотивация указывает на то, что при начинании какого-либо дела ребенок стремится достичь только положительного результата. Основой активности в таком случае является надежда на успех и потребность в его достижении. Такие дети отличаются уверенностью в себе, в собственных силах. Они проявляют ответственность, инициативность и активность. Их характерными особенностями являются настойчивость в достижении цели и целеустремленность.

Преобладающие 38 % от общего числа детей проявили результат, при котором мотивационный полюс ярко не выражен. В разрезе это выглядит так: 30 % детей-воспитанников детского дома, 53 % детей, которые воспитываются в условиях неполных семей, и 33 % детей из полных семей.

Таким образом, можно сказать, что у детей с ярко выраженной мотивацией на неудачу проявляется ситуативная тревожность, которая нуждается в коррекции, поскольку в дальнейшем данная тревожность может перерасти в тревогу и стать частью личности ребенка.

Следующей методикой нашего исследования является тест А. А. Рукавишникова по изучению межличностных отношений. Результаты проведенного исследования представлены на рисунках 2 и 3.

Результаты оцениваются по трем шкалам: «Включение», «Контроль» и «Аффект». В шкалу «Включение» входят критерии выраженного поведения (Ie) и требуемого поведения (Iw).

Первый критерий (Ie) отображает стремление принимать остальных, чтобы они имели

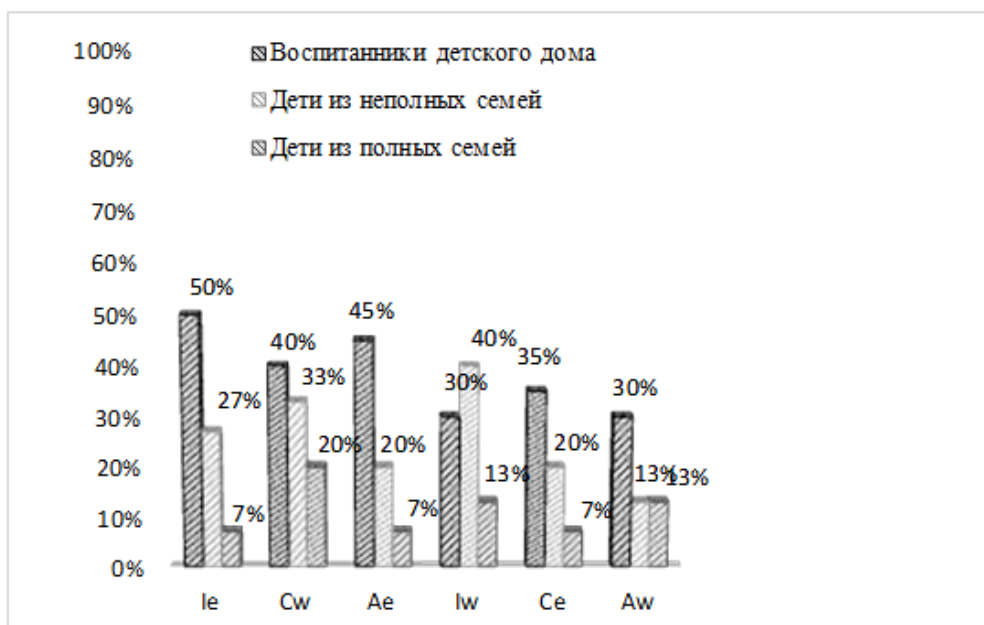


Рис. 2. Низкие показатели по тесту А. А. Рукавишникова по изучению межличностных отношений



Рис. 3. Высокие показатели по тесту А. А. Рукавишникова по изучению межличностных отношений



интерес к личности и принимали участие в ее деятельности. Выражается стремление личности принадлежать к различным социальным группам и быть как можно чаще среди людей. Низкие показатели по первому критерию, которые показали 50 % воспитанников детского дома, 27 % детей из неполных семей и 7 % детей из полных семей, означают, что такие дети чувствуют себя некомфортно в присутствии других людей.

Высокие показатели были выявлены у 10 % воспитанников детского дома, 20 % детей из неполных семей и 33 % из полных семей. Такие показатели указывают на то, что эти дети чувствуют себя хорошо в присутствии других людей и стремятся к постоянному общению.

Вторым критерием по шкале включения является требуемое поведение (Iw), при котором личность пытается сделать так, чтобы окружающие постоянно приглашали ее принимать участие в их деятельности и стремились к ее обществу. Низкий показатель был выявлен у 30 % воспитанников детского дома, 40 % детей из неполных семей и 13 % детей из полных семей. Это говорит о том, что такие дети не имеют тенденции общаться с большим количеством людей.

Высокий же показатель по данному критерию был выявлен у 10 % воспитанников детского дома, 27 % детей из неполных семей и 33 % детей из полных семей и указывает на то, что этим детям необходимо быть принятыми остальными и принадлежать к ним.

Следующей шкалой является контроль, который включает в себя также выраженное поведение (Ce) и требуемое поведение (Cw).

Первый критерий указывает на попытки личности контролировать и влиять на окружающих людей: брать все в свои руки и стремиться решать ход развития событий. По критерию «Выраженное поведение» по шкале контроля низкий результат был диагностирован у 35 % воспитанников детского дома, 20 % детей из неполных семей и 7 % детей из полных семей. Низкий показатель указывает на то, что эти дети избегают принятия важных решений и принятия на себя ответственности.

Высокий показатель по рассматриваемому критерию, который был выявлен у 5 % воспитанников детского дома, 20 % детей из неполных семей и 33 % детей из полных семей, указывает на то, что эти дети стараются принимать на себя максимальную ответственность и играть при этом главенствующую, руководящую роль.

Второй критерий по шкале «Контроль» свидетельствует о стараниях личности сделать так, чтобы ее действия контролировали, влияли на нее и руководили ее действиями. Низкий показатель, который указывает на то, что личность не приемлет контроля над собой, был диагностирован у 40 % воспитанников детского дома, 33 % детей из неполных семей и 20 % детей из полных семей. Находясь в условиях детского дома, дети постоянно находятся под жестким контролем: они абсолютно не принадлежат сами себе. Причем этот контроль осуществляется как со стороны взрослых (педагогов, психологов, воспитателей), так и со стороны сверстников, которые постоянно находятся рядом. На наш взгляд, именно данным фактом можно объяснить неприятие контроля со стороны детей-сирот.

Высокий показатель по данному критерию был выявлен у 10 % детей воспитанников детского дома, 20 % детей из неполных семей и 33 % детей из полных семей. Небольшое количество детей среди воспитанников детского дома с высоким показателем по этому критерию еще раз подтверждает наше предположение.

Третьей шкалой в выбранной методике является шкала аффекта, которая включает выраженное поведение (Ae) и требуемое поведение (Aw).

Показатели по выраженному поведению указывают на стремление личности быть в близких отношениях с окружающими людьми, проявлять к ним свои дружеские чувства и открытость.

Низкие показатели по этому критерию были выявлены у 45 % воспитанников детского дома, 20 % детей из неполных семей и 7 % детей из полных семей. Данный факт указывает



Рис. 4. Результаты исследования по методике Т. Д. Марцинковской

на то, что эти дети проявляют осторожность при налаживании отношений с другими людьми, неохотно идут на контакт.

Высокие показатели выявлены у 15 % воспитанников детского дома, 27 % детей из неполных семей и 33 % детей из полных семей и указывают на то, что эти дети склонны быстро устанавливать близкие отношения с окружающими и стремятся к этому.

Второй критерий по шкале аффект указывает на то, что личность нуждается в том, чтобы другие стремились быть к ней эмоционально близки и делились с ней своими чувствами.

Низкие результаты по этому критерию диагностированы у 30 % детей-воспитанников детского дома, 13 % детей из неполных семей и 13 % детей из полных семей. Это говорит о том, что эти дети очень осторожны в выборе лиц, которым они смогут всецело доверять.

Высокие показатели были диагностированы у 20 % детей-сирот, 27 % детей из неполных семей и 40 % детей из полных семей

и указывают на то, что такие дети готовы установить близкие отношения со всеми подряд и хотя от окружающих того же по отношению к себе.

По итогам проведенной методики можно сказать, что подавляющее большинство детей-воспитанников детского дома с особой осторожностью подходят к выбору друзей, не способны свободно устанавливать контакты с окружающими, не терпят тотального контроля со стороны окружающих (в том числе, взрослых). Можно смело заявить, что практически у всех этих детей наблюдаются проблемы с коммуникацией, которые необходимо решать. Ведь именно умение общаться является одной из наиважнейших составляющих успешной жизни.

Последней методикой проведения исследования была выбрана методика Т. Д. Марцинковской «Лесенка». Интересно заметить, что детей-воспитанников детского дома данное задание заставило задуматься. Дети не сразу принялись рисовать себя. Результаты отображены на рисунке 4.



Результаты исследования показали, что 40 % детей – воспитанников детского дома расположили себя на низшей или близких к ней ступенях. При беседе с детьми на вопрос, почему они поступили именно так, некоторые дети отвечали, что, наверное, поэтому их родители оставили здесь: потому что они – «плохие». 20 % детей из неполных семей и 13 % детей из полных семей также отнесли себя к разряду нехороших детей. Объяснили дети это тем, что родители на них жалуются: за плохо выполненные задания, за то, что не легли вовремя спать, за разбросанные игрушки. В данном случае можно предположить, что речь идет скорее о родительском воспитании, о неумении взрослых правильно объяснить ребенку причины их недовольства. К сожалению, это влечет за собой неуверенность детей в самих себе и в снижении уровня самооценки. Таким образом, у указанных детей выявлена неадекватная оценка, отрицательное отношение к самому себе, что также является причиной неуверенности в собственных силах.

30 % детей-сирот, 33 % детей из неполных семей и 47 % детей из полных семей расположили себя на верхних ступенях. Это считается нормой. В ходе беседы воспитанник детского дома сказал, что он хочет быть хорошим, чтобы найти своих родителей, а плохих детей в семье не берут. В данном случае выражено стремление ребенка вести себя хорошо с целью обрести семью, а не потому, что это правильно. Остальные же дети объяснили свой выбор тем, что они всегда помогают своим родителям.

30 % детей-воспитанников детского дома, 47 % детей из неполных семей и 40 % детей из полных семей расположили себя на середине лестницы. Многие из этих детей в беседе сказали о том, что они хорошие, но недостаточно и что им есть еще чему учиться.

Полученные результаты были обработаны методом статистического анализа. Использовался непараметрический метод Краскела-Уоллиса.

Далее представлены критерии, по которым были выявлены значимые различия на уровне $p < 0,05$.

Критерий Ie включение – «Выраженное поведение» – отображает стремление принимать остальных, чтобы они имели интерес к личности и принимали участие ее деятельности. Выражается стремление личности принадлежать к различным социальным группам и быть как можно чаще среди людей.

Выборки различаются на уровне $p = 0,0307$. Данные попарного сравнения показывают, между какими группами выявлены наибольшие различия. В данном случае между группами детей, воспитывающихся в детском доме и в полных семьях.

Далее можем оценить характер различий. Наибольшее стремление принимать остальных, чтобы они имели интерес к личности и принимали участие в ее деятельности выявлено у детей из полных семей (среднее ранговое значение равно 31,63), наименьшее – у детей из детского дома (19,75). Результаты детей из неполных семей незначительно отстают от результатов группы «3» (27,8).

Таким образом, дети, воспитывающиеся в семьях, с готовностью принимают участие окружающих в их жизни. Для детей из детского дома в данном вопросе характерна определенная дистанция.

Следующий критерий, в котором выявлены значимые различия, – Се – указывает на попытки личности контролировать и влиять на окружающих людей: брать все в свои руки и стремиться решать ход развития событий. Здесь сохраняется закономерность попарного сравнения, как и в предыдущем критерии.

Похожим с критерием Ie образом распределяются и ранговые значения. Наиболее высокие баллы показали дети из полных семей (33,03), наименее – 19,9 – дети из детского дома. Результаты детей из неполных семей занимают промежуточное значение. Из результатов следует, что ребенок из полной семьи проявляет желание контролировать окружающих людей и действий и в то же время сам принимает подобную тенденцию (критерий «включение»). Дети – воспитанники детских домов склонны проявлять отстраненную позицию: не заинтересованы во включение в со-



циальное окружение и сами не выступают в роли активного субъекта, желающего держать под контролем окружающих.

Вышеперечисленные критерии методики по изучению межличностных отношений оказались наиболее чувствительны к среде, в которой воспитывались респонденты.

Дети – воспитанники детских домов (27,68) и дети из неполных семей (30,8) значительно чаще давали ложные ответы на вопросы методики, чем дети из полных семей (17,3).

Исходя из полученных результатов, можем говорить о том, что неблагоприятная семейная ситуация (или же отсутствие семьи вообще) может быть причиной повышенного желания ребенка в социальном одобрении, следовательно, и дачи ложных ответов для создания лучшего впечатления.

Также различия были выявлены по результатам методики А. А. Реана по изучению мотивации успеха и боязни неудач личности ($p = ,0408$).

Здесь наибольшие различия зафиксированы между группами детей из детского дома и полных семей. Разбег результатов у детей из неполных семей (23,77) и воспитанников детских домов небольшой (21), а результаты детей из полных семей значительно выше (33,23).

Таким образом, результаты доказывают, что мотивация успеха значительно чаще встречается у детей из полных семей, в отличие от детей из неполных семей и детей, воспитывающихся в детском доме, которые склонны мотивироваться на неудачу.

Итак, по результатам проведенных методик, можно сказать, что воспитанники детского дома испытывают боязнь неудачи, обладая мотивацией к неудачам, избегают внешнего контроля, проявляют осторожность при налаживании отношений с окружающими людьми, испытывают дискомфорт в больших группах людей и обладают низким уровнем самооценки. Это говорит о том, что такие дети не уверены в собственных силах, боятся внешнего мира, сторонятся окружающих (хоть и нуждаются, и стремятся к общению), болезненно реагируют на любые переживания, испытывают тревожность и не приспособлены к жизни.

Методами статистического анализа по методике Краскела-Уоллиса были выявлены различия в поведении детей. Так, было определено, что дети из детского дома с не особой готовностью принимают помощь от окружающих их людей, соблюдая дистанцию в отношениях. Кроме того, выявлено, что воспитанники детского дома не заинтересованы во включение в социальное окружение и сами не выступают в роли активного субъекта, желающего держать под контролем окружающих.

Было установлено, что дети-сироты часто прибегают ко лжи так же, как и дети из неполных семей. Это может быть обусловлено неблагоприятной обстановкой, в которой находятся дети. Так, дети испытывают повышенное желание получить социальное одобрение, вследствие чего они дают ложные ответы.

Таким образом, можно сделать вывод, что поведение детей-сирот отличается от поведения детей, воспитывающихся в условиях неполных семей (которые также испытывают особые психологические трудности), и тем более детей, воспитывающихся в полных семьях. Дети-сироты нуждаются в особом внимании и поддержке со стороны воспитателей, психологов.

АННОТАЦИЯ

В статье представлена проблема социального сиротства, которая напрямую связана с проблемой деформированного развития детей вследствие разрыва связей между поколениями и распада традиционной системы ценностей. Сделаны выводы о том, что поведение детей-сирот отличается от поведения детей, воспитывающихся в условиях неполных семей, и, тем более, детей, воспитывающихся в полных семьях. Дети-сироты нуждаются в особом внимании и поддержке со стороны воспитателей, психологов.

Ключевые слова: социальное сиротство, проблемы развития, детский дом, личностное развитие, исследование, полные семьи, неполные семьи.

SUMMARY

The problem of social orphanhood, which is directly related to the situation of deformed de-



velopment of children due to the rupture of ties between generations and the collapse of the traditional value system is presented in the article. Conclusions are drawn that the behavior of orphans differs from the behavior of children raised in single-parent families, and mostly children raised in full families. Orphaned children need special attention and support from educators, psychologists.

Key words: social orphanhood, problems of development, orphanage, personal development, research, full families, incomplete families.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Академия, 2015. – 378 с.
2. Вагапова К. С., Заверткин М. О., Квадрициус М. П. Психолого-педагогические методы социальной адаптации воспитанников детского дома // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – № Т11. – С. 3971–3975.
3. Григорьева Ю. А. Волонтерство в социальном воспитании детей в трудной жизненной ситуации // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2018. – № 1. – С. 59–60.
4. Марцинковская Т. Д. Детская практическая психология: учебник. – М.: Гардарики, 2004. – 255 с.
5. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 416 с.
6. Загвязинский В. И. Социальная педагогика: учебник для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 448 с.



Ю. В. Обухова, Т. П. Юзенкова

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНЫХ СТРАТЕГИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Основным ориентиром построения образовательного процесса в среднем профессиональном образовании становится гармоничное развитие личности обучающегося, обладающего навыками и умениями не только продуктивно учиться, но и умением удовлетворять свои потребности в саморазвитии, познании и реализации профессиональных запросов.

В метаанализе R. S. Jansen и его коллег [8] было обнаружено, что не все учебные стратегии одинаково эффективны для поддержки участия обучающихся в мероприятиях саморегулирующегося обучения и их достижений. Обучающиеся, которые самостоятельно регулируют свой учебный процесс, метакогнитивно, поведенчески и мотивационно активны в своем обучении, и они проходят через три этапа: подготовительный этап, этап выполнения и этап оценки. На подготовительном этапе обучающиеся готовятся к выполнению поставленной учебной задачи, планируют свою работу и ставят цели. На этапе выполнения они используют когнитивные стратегии для изучения имеющегося материала, они контролируют свое обучение, регулируют свои стратегии обучения и распределяют свои ресурсы (например, время и помощь) наиболее эффективным образом. Наконец, на этапе оценки обучающиеся размышляют о своем обучении и определяют, какие стратегии были эффективными и что они могли бы сделать по-другому в следующий раз, когда они будут учиться.

Первая характеристика, по которой вмешательства проявляют разнообразие, заключается в том, включены ли когнитивные стратегии, то есть фокусируется ли вмешательство исключительно на саморегулируемом обучении или также на когнитивных стратегиях.



Обучающиеся должны обладать адекватным репертуаром когнитивных стратегий, чтобы быть в состоянии успешно саморегулироваться; без такого репертуара учащиеся не могут регулировать свое учебное поведение, поскольку у них недостаточно стратегий для выбора. Вполне вероятно, что потребность в обучении когнитивным стратегиям уменьшается, когда обучающиеся достигают более высоких уровней образования, потому что к тому времени они усваивают больше когнитивных стратегий. Таким образом, обучающиеся могут получить больше пользы от вмешательств, направленных на поддержку их деятельности в области саморегулирующего обучения, по сравнению со стратегиями, направленными на поддержку их когнитивных стратегий. Поскольку в современной литературе наблюдаются противоречия: некоторые исследования включают когнитивные стратегии в свои вмешательства в области саморегулирующего обучения [7; 11], а другие – нет [8], это требует более детального рассмотрения. Второй характеристикой вмешательства является *формат вмешательства*. Вместо инструкций по метапознанию и метакогнитивной деятельности обучающиеся колледжа больше всего выиграли бы от вмешательств, которые стимулировали их к осмыслению процесса обучения и к уже известной им метакогнитивной деятельности. Это будет означать, что вмешательства для успешного улучшения успеваемости обучающихся колледжа должны быть направлены на стимулирование их к размышлениям об использовании их когнитивных стратегий и активизации существующих у них знаний. Третьей характеристикой является время вмешательства по отношению к контексту обучения. В некоторых интервенционных исследованиях вмешательство осуществляется перед обучением [4]. В других исследованиях вмешательство проводится в течение всего лабораторного эксперимента или курса [5] или только во второй половине [10]. Включение поддержки саморегулирующего обучения перед учебным заданием позволяет обучающимся получать пользу от поддержки в течение

всего задания, что может привести к более значительным эффектам. С другой стороны, включение вмешательства на более позднем этапе позволяет обучающимся сначала привыкнуть к учебной среде, что может снизить вероятность их перегрузки слишком большим количеством информации. Четвертая характеристика вмешательства – *адаптировано ли вмешательство к контексту обучения*. По этой причине общие для предметной области подсказки для саморегулирующего обучения, предлагающие учащимся поразмышлять над своим обучением, оказались менее эффективными для поддержки поведения учащихся, чем предметные подсказки, в которых учащиеся, например, спрашивали, насколько хорошо они поняли конкретное понятие в лекции [6].

Под учебными стратегиями обучающихся мы будем понимать сознательные мысли и действия, используемые обучающимися с явной целью улучшить свои знания и понимание изучаемого материала. Они включают когнитивные стратегии для запоминания и манипулирования структурами познаваемого, метакогнитивные стратегии для управления и надзора за использованием стратегии, аффективные стратегии для измерения эмоциональных реакций на обучение и снижения беспокойства, а также социальные стратегии для улучшения обучения, такие как сотрудничество с другими обучающимися [3].

Целью настоящего исследования было изучение особенностей учебных стратегий обучающихся колледжа, влияющих на успешность обучения, в зависимости от их конкретной специализации.

Были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Существует ли разница между выраженностью учебных стратегий у обучающихся колледжа, специализирующихся в технологиях машиностроения и в монтаже, наладке, эксплуатации электрооборудования?

2. Будут ли различаться учебно-карьерные стратегии у обучающихся колледжа в зависимости от возраста и их стажа обучения?

3. Какая из учебных стратегий в значительной мере влияет на успешность обучения



обучающихся колледжа, специализирующихся в технологиях машиностроения и в монтаже, наладке, эксплуатации электрооборудования?

Эмпирический объект исследования представлен 70 обучающимися Авиационно-технологического колледжа Донского государственного технического университета (35 обучающихся 15.02.08 «Технология машиностроения» и 35 обучающихся 08.02.09 «Монтаж, наладка и эксплуатация электрооборудования промышленных и гражданских зданий») в возрасте от 16 до 18 лет. Средний возраст – 16,5 лет, стаж обучения по специальности составил от 1 года до 3 лет. В выборку вошли только обучающиеся мужского пола.

Для диагностики учебных стратегий использовался опросник «Учебные стратегии» С. Н. Костроминой, Т. А. Дворниковой (α -Кромбаха = 0,932) [2] и анкета изучения содержания компонентов стратегии учебно-профессиональной карьеры студентов Т. Н. Берловой (α -Кромбаха = 0,8) [1]. Помимо этого каждый участник исследования заполнил анкету, содержащую информацию о социально-демографических данных, а также успеваемости. Для статистической обработки результатов использовался статистический пакет Statistica 10.00.

Из таблицы 1 мы видим, что для обучающихся по специализации «Технология машиностроения» (далее по тексту – обучающиеся-технологи) характерен высокий уровень когнитивных стратегий при доминирующей роли стратегии организации учебного материала и средний уровень развития метакогнитивных учебных стратегий.

Это свидетельствует о достаточно развитом уровне овладения учебной деятельностью в области усвоения и обработки учебного материала или в управлении и организации учебной деятельности. Чаще всего такие обучающиеся используют в учебной деятельности действия, направленные на трансформацию учебного содержания в различные формы – схемы, таблицы, графики (группировка содержания, его классификация и упорядочивание, иден-

Таблица 1

Суммы рангов значимости частоты выборов учебных стратегий у обучающихся-технологов (кр. Фридмана при $p < 0.05$)

Переменные	Место	Уровень сформированности
Когнитивные стратегии		
стратегия повторения	2	высокий
стратегия элаборация	3	средний
стратегия организация учебного материала	1	высокий
Метакогнитивные стратегии		
стратегия планирования	4	средний
стратегия наблюдения	5	средний
стратегия регулирования	6	средний

тификация основных идей, разработка понятийных обобщающих таблиц). У обучающихся средний уровень формирования действий, направленных на постановку целей и планирования последовательности продвижения к ним (составление последовательности изложения, подготовка плана, постановка целей, создание и реализация алгоритма продвижения к ним). Чаще всего эти учебные стратегии реализуются обучающимися-технологами только при напоминании преподавателем или в качестве домашнего задания.

При выстраивании учебных стратегий обучающиеся-технологи чаще всего реализуют мотив принадлежности. Таким респондентам важно находиться в группе, быть включенными в те или иные творческие или научные объединения, чтобы их идеи, взгляды разделяли преподаватели и одногруппники. Второе место при реализации учебных стратегий занимают мотивы безопасности и познания. Для обучающихся-технологов приоритетным является ощущение психологической безопасности. Психологическая безопасность – это



ощущение, при котором людям удобно выражать себя и быть собой, а также делиться проблемами и ошибками, не опасаясь смущения, стыда или насмешек. Это может проявляться в следующем: во-первых, кто-то из обучающихся, боящийся прослыть невежественным, может воздержаться от вопроса, который приходит на ум, полагая, что ответ на его вопрос – это то, что он уже должен был знать. Во-вторых, убеждение в том, что признание ошибок или просьба о помощи будут негативно восприняты сверстниками, может привести к страху быть замеченным как некомпетентный, лишенный навыков или способностей, необходимых для достижения успеха. В-третьих, люди склонны сохранять свой собственный имидж, скрывая отрицательные отзывы или критическую оценку других. В-четвертых, обучающиеся избегают обратной связи или помощи из-за страха, поэтому педагогу следует поощрять развитие у обучающихся метакогнитивных навыков, таких как рефлексия. Вовлечение в размышления может потенциально переориентировать обучающихся, чтобы разоблачить внутри себя потерю контроля, вызванную негативными ситуациями. В то же время рефлексия сохраняет профессионализм за счет выявления предубеждений и стереотипов. Третье место при реализации учебных стратегий занимает мотив физического комфорта. Это согласуется с выработкой индивидуального стиля учебной деятельности у таких обучающихся, а также элиминацией действий по саморегуляции своего физического и психологического состояния в учебе.

Из таблицы 2 мы видим, что для обучающихся по специализации «Монтаж, наладка и эксплуатация электрооборудования промышленных и гражданских зданий» (далее по тексту – обучающиеся-электрики) характерен средний уровень развития когнитивных при доминирующей роли стратегии элаборации.

Чаще всего такие обучающиеся используют в учебной деятельности действия, направленные на уточнение, разработку, совершенствование, переработку учебного содержания (подбор примеров использования на практи-

Таблица 2
Суммы рангов значимости частоты выборов учебных стратегий у обучающихся-электриков (кр. Фридмана при $p < 0.05$)

Переменные	Место	Уровень сформированности
Когнитивные стратегии		
стратегия повторения	2	средний
стратегия элаборация	1	высокий
стратегия организация учебного материала	3	средний
Метакогнитивные стратегии		
стратегия планирования	5	низкий
стратегия наблюдения	6	низкий
стратегия регулирования	4	высокий

ке, расширение содержания аналогичными примерами из других источников, создание смысловой структуры текстов, перефразирование, генерирование вопросов по содержанию). Метакогнитивные стратегии развиты преимущественно на низком уровне. Стратегия регулирования выражена на высоком уровне и предполагает использование в учебной деятельности действий, связанных с управлением учебной деятельностью (подбор другого источника информации, изменение темпа изучения, регуляция концентрации внимания, обращение за консультацией для лучшего понимания). Такие обучающиеся чаще всего обращаются за помощью к преподавателю, задают большое количество уточняющих вопросов.

При выстраивании учебных стратегий обучающиеся-электрики чаще всего реализуют мотив познания. Таким респондентам важно стремление к познанию нового в процессе учебной деятельности, приобретению глубоких знаний, получению ответов на конкретные вопросы в результате обучения. Наряду с этим субъекты, реализующие такую стратегию, по-



средством учения желают реализовать свою индивидуальность, стремятся к самосовершенствованию и саморазвитию. Второе место при реализации учебных стратегий занимает мотив принадлежности. Для обучающихся-электриков важно приобретение профессиональных знаний, познание нового в учебе и увеличение стремления к общению, сотрудничеству, совместным достижениям, получению положительной оценки со стороны значимых людей и в учебе. На третьем месте у обучающихся-электриков – ощущение психологической безопасности. Респонденты, находясь под влиянием мотива безопасности в учебе, стремятся, главным образом, общаться по учебе с людьми, владеющими важной информацией и оцениваемыми как надежные, и вместе с тем выбирают знакомые учебные задания и заранее их выполняют, совершают когнитивные действия, направляющие познание, и выстраивают общение, невзирая на свой психологический или физический дискомфорт. Четвертое место при реализации учебных стратегий занимает мотив самореализации. Стремление к самореализации в учебе у таких респондентов поддерживается, прежде всего, действиями, направленными на познание в учебе и повышение навыков взаимодействия и работы в команде. Вместе с тем субъекты делятся с другими людьми своими принципами и идеями и стремятся при этом повысить свой профессионализм, стать лучшими в учебе. Это согласуется с выработкой индивидуального стиля учебной деятельности у таких обучающихся, а также элиминацией действий по саморегуляции своего физического и психологического состояния в учебе.

С помощью критерия Манна-Уитни на статистически значимом уровне установлено доминирование стратегии элаборации у обучающихся-электриков ($U=40,0$ при $p=0,0033$), а также доминирование стратегии повторения у обучающихся-технологов ($U=38,0$ при $p=0,0028$). Полученные данные в части ответа на первый исследовательский вопрос показывают, что в зависимости от конкретной специализации различаются доминирующие учебные стратегии когнитивной и метакогнитивной направленности.

По мере взросления обучающихся-технологов учебная стратегия – принадлежность в учебной деятельности перестает быть важной ($r=-0,318$ при $p < 0,05$). Эту закономерность необходимо учитывать при организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся-технологов. В учебной деятельности обучающиеся-технологи чаще всего выбирают эгоасперативные действия для достижения мотива самореализации, эстетического удовлетворения и познания. Контекстный компонент стратегии учебно-профессиональной карьеры содержит в себе представления субъекта о необходимых условиях для ее успешной реализации. У обучающихся-технологов по частоте выборов преобладает индивидуальный контекст, сопровождающийся учетом собственных особенностей, важных для успешной реализации учебно-профессиональной карьеры. Иными словами, для того чтобы успешно строить карьеру, по мнению таких субъектов, необходимо обладать определенными индивидуальными особенностями (быть здоровым, выносливым), особенностями субъекта деятельности (быть способным, обучаемым) и личностными психологическими и мотивационно-волевыми особенностями (иметь амбиции и сильный характер). Обучающиеся-технологи по мере взросления и приобретения стажа обучения перестают рассматривать жизненный контекст как важный для успешной реализации учебно-профессиональной карьеры ($r=-0,318$ при $p < 0,05$).

У обучающихся-электриков взаимосвязь между учебными стратегиями и возрастом не установлена. По частоте выборов у них преобладает индивидуальный контекст, что указывает на важность рефлексии при реализации учебно-профессиональной карьеры.

У обучающихся-электриков были получены абсолютно противоположные результаты от результатов в выборке обучающихся-технологов. По мере приобретения стажа обучения для обучающихся-электриков жизненный контекст начинает приобретать для них большую значимость. Они убеждены, что на успешность учебно-профессиональной карьеры



значительно сказывается полученное воспитание, обстановка в мире и стране, условия проживания и другие внешние обстоятельства.

Полученные данные в части ответа на второй исследовательский вопрос показывают, что в зависимости от конкретной специализации, возраста и стажа обучения различаются учебно-профессиональные стратегии обучающихся колледжа.

Перейдем к рассмотрению третьего исследовательского вопроса. На успешность обучения обучающихся-технологов попарно влияют стратегия организации учебного материала и стратегия повторения ($b=0,302$ при $r=0,027401$) при доминировании стратегии организации учебного материала. Следовательно, наиболее эффективными учебными стратегиями для обучающихся-технологов являются когнитивные стратегии. На успешность обучения обучающихся-электриков попарно влияют и стратегия регулирования (метакогнитивные стратегии) и стратегия элаборация (когнитивная стратегия) ($b=0,276$ при $r=0,042348$) при доминировании стратегии регулирования.

Таким образом, в зависимости от конкретной специализации обучающихся колледжа на успешность обучения влияют различные учебные стратегии.

Для обучающихся-технологов характерен высокий уровень когнитивных стратегий и средний уровень развития метакогнитивных учебных стратегий, а для обучающихся-электриков – средний уровень развития когнитивных стратегий и низкий уровень развития метакогнитивных учебных стратегий. У обучающихся-технологов на статистически значимом уровне преобладает когнитивная стратегия (стратегия повторения), а у обучающихся-электриков доминирует когнитивная стратегия (стратегия элаборации).

В зависимости от конкретной специализации обучающихся колледжа различается характер взаимосвязи между жизненным контекстом учебно-профессиональных стратегий и стажем их обучения. По мере взросления обучающихся-технологов учебная стратегия – принадлежность в учебной деятельности – перестает быть актуальной.

В зависимости от конкретной специализации обучающихся колледжа на успешность обучения влияют различные учебные стратегии. На успешность обучения у обучающихся-технологов попарно влияют только когнитивные стратегии (стратегия организация учебного материала и стратегия повторения). На успешность обучения у обучающихся-электриков попарно влияют метакогнитивные стратегии (стратегия регулирования) и когнитивные стратегии (стратегия элаборация).

Полученные результаты могут быть использованы для эффективной работы со студентами колледжа и преподавательским составом. Педагоги-психологи в рамках своих трудовых функций могут подготовить коррекционно-развивающие программы, а также программы социально-психологических тренингов, направленных на осознание обучающимися своих индивидуальных особенностей и профессионально важных качеств. Педагоги-психологи могут подготовить рекомендации педагогическому составу по оказанию влияния на формирование учебно-профессиональной карьеры и коррекции деструктивных поведенческих проявлений обучающихся.

АННОТАЦИЯ

В статье приведены результаты эмпирического изучения особенностей учебных стратегий у обучающихся колледжа в зависимости от их конкретной специализации, возраста и стажа обучения. Эмпирическим объектом исследования выступили 70 обучающихся Авиацонно-технологического колледжа Донского государственного технического университета в возрасте от 16 до 18 лет. У обучающихся-технологов на статистически значимом уровне преобладает стратегия повторения, а у обучающихся-электриков доминирует стратегия элаборации. На успешность обучения у обучающихся-технологов попарно влияют только когнитивные стратегии, в то время как у обучающихся-электриков – попарно влияют метакогнитивные стратегии и когнитивные стратегии.

Ключевые слова: учебные стратегии, метакогнитивные стратегии, когнитивные стратегии, успешность обучения, обучающиеся колледжа.



SUMMARY

The article presents the results of an empirical study of the characteristics of educational strategies for college students specializing in engineering technologies and in the installation, commissioning, and operation of electrical equipment, depending on their age and length of study. The empirical object of the study was 70 male students of the Aviation Technology College of the Don State Technical University aged 16 to 18 years. For technologists, the repetition strategy dominates at a statistically significant level, while for electrical students, the elaboration strategy dominates. The learning success of technologist students is pairwise influenced only by cognitive strategies, while for electrical students, metacognitive strategies and cognitive strategies are pairwise affected.

Key words: learning strategies, metacognitive strategies, cognitive strategies, learning success, college students

ЛИТЕРАТУРА

1. Берлова Т. Н. Стратегии учебно-профессиональной карьеры и их личностные детерминанты у студентов, совмещающих работу с обучением в вузе: дисс. ... канд. псих. н. – Ростов-н/Д., 2014. – 222 с.
2. Дворникова Т. А. Психологические факторы развития учебных стратегий студентов: дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 2017. – 214 с.
3. Araujo G., & Salvador M. (2020). Vocabulary learning through training on metacognitive strategies using learning journals. Universidad de la Sabana, Chía. – P. 62.
4. Azevedo R., Cromley J. G., Seibert D. Does adaptive scaffolding facilitate students' ability to regulate their learning with hypermedia? // Contemporary Educational Psychology. – 2004. – 29. – Pp. 344–370.
5. Delen E., Liew J., Willson V. Effects of interactivity and instructional scaffolding on learning: Self-regulation in online video-based environments // Computers & Education. – 2014. – 78. – Pp. 312–320.
6. Desolder A., van Braak J., Tondeur J. Supporting self-regulated learning in computer-

based learning environments: Systematic review of effects of scaffolding in the domain of science education: Scaffolding self-regulated learning with CBLES // Journal of Computer Assisted Learning. – 2012. – 28. – Pp. 557–573.

7. Dörrenbächer L., Perels F. More is more? Evaluation of interventions to foster self-regulated learning in college // International Journal of Educational Research. – 2016. – 78. – Pp. 50–65.

8. Greene J. A. et al. Investigating how college students' task definitions and plans relate to self-regulated learning processing and understanding of a complex science topic // Contemporary Educational Psychology. – 2012. – 37. – Pp. 307–320.

9. Jansen R. S. Self-regulated learning partially mediates the effect of self-regulated learning interventions on achievement in higher education: A meta-analysis // Educational Research Review. – 28. – Pp. 100–292.

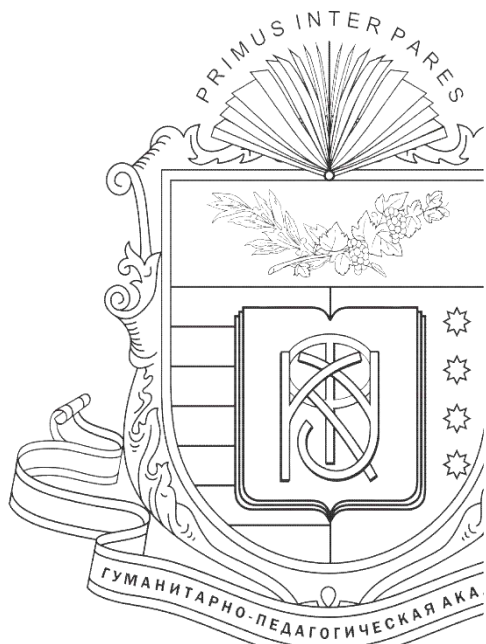
10. Nückles M., Hübner S., Renkl A. Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols // Learning and Instruction. – 2009. – 19. – Pp. 259–271.

11. Wischgoll A. Combined training of one cognitive and one metacognitive strategy improves academic writing skills // Frontiers in Psychology. – 2016. – 7. – Pp. 1–13.





НАШИ АВТОРЫ



Абдуллин

Асат Гиниатович –

доктор психологических наук,
профессор, ФГБОУ ВО
«Южно-Уральский государственный
университет (НИУ)», г. Челябинск

Базалий

Виктория Георгиевна –

магистрант, ФГАОУ ВО
«Севастопольский государственный
университет»

Бахмутская

Юлия Анатольевна –

старший преподаватель,
Алтайский государственный
аграрный университет, г. Барнаул

Вакарина

Елена Алексеевна –

магистрантка, Тюменский
государственный университет

Гаранина

Жанна Григорьевна –

кандидат психологических наук,
доцент, ФГБОУ ВО «Национальный
исследовательский Мордовский
государственный университет
им. Н. П. Огарёва», г. Саранск

Глузман

Александр Владимирович –

доктор педагогических наук,
профессор, Гуманитарно-
педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Глузман

Алина Александровна –

кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

**Гребенюк****Елена Николаевна –**

кандидат педагогических наук, доцент,
филиал ФГБОУ ВО «Астраханский
государственный университет»
в г. Знаменске Астраханской области

Грушевский**Сергей Павлович –**

доктор педагогических наук,
профессор, ФГБОУ ВО «Кубанский
государственный университет»,
г. Краснодар

Демерджи**Далида Мемедовна –**

аспирантка, ГБОУ ВО РК «Крымский
инженерно-педагогический
университет имени Февзи Якубова»,
г. Симферополь

Добровольская**Наталья Юрьевна –**

кандидат педагогических наук,
доцент, ФГБОУ ВО «Кубанский
государственный университет»,
г. Краснодар

Дубровина**Ольга Ивановна –**

кандидат психологических наук,
доцент, Тюменский государственный
университет

Журавлева**Ольга Ивановна –**

кандидат искусствоведения,
профессор, Гуманитарно-
педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Каткова**Ирина Александровна –**

кандидат педагогических наук,
доцент, Московский областной
государственный университет,
г. Мытищи

Коденко**Иван Юрьевич –**

ассистент, Гуманитарно-
педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Козина**Юлия Васильевна –**

кандидат филологических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Комарова**Татьяна Сергеевна –**

директор, МБОУ «Средняя
общеобразовательная школа № 72
с углубленным изучением английского
языка», г. Новокузнецк

Косачева**Татьяна Александровна –**

кандидат педагогических наук, доцент,
Алтайский государственный аграрный
университет, г. Барнаул

Красношлыкова**Ольга Геннадьевна –**

доктор педагогических наук,
профессор, Кузбасский региональный
института повышения квалификации
и переподготовки работников
образования, г. Кемерово

Курбангалиева**Юлия Юрьевна –**

кандидат педагогических наук,
доцент, ФГАОУ ВО «Севастопольский
государственный университет»

Латушкина**Юлия Андреевна –**

кандидат педагогических наук,
доцент, Смоленский государственный
медицинский университет
Минздрава РФ



Лашина

Алена Игоревна –

магистрантка, ФГБОУ ВО
«Российский государственный
университет им. А. Н. Косыгина»,
г. Москва

Лебедева

Ольга Евгеньевна –

старший преподаватель,
Алтайский государственный аграрный
университет, г. Новоалтайск

Максимова

Елена Юрьевна –

кандидат философских наук,
доцент, Ставропольский
государственный педагогический
институт, филиал
в г. Ессентуки

Машкова

Ирина Юрьевна –

кандидат медицинских наук, доцент,
Московский государственный медико-
стоматологический университет
им. А. И. Евдокимова, г. Смоленск

Моцовкина

Елена Владимировна –

кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Нигодин

Елисей Алексеевич –

ассистент, ФГБОУ ВО «Кубанский
государственный университет»,
г. Краснодар

Обухова

Юлия Владимировна –

кандидат психологических наук,
доцент, Южного федерального
университета, г. Ростов-на-Дону

Оноприенко

Дарья Викторовна –

студентка, Гуманитарно-
педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Пирожкова

Алена Олеговна –

кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Побокин

Павел Анатольевич –

кандидат психологических наук,
доцент, Смоленский государственный
университет

Ремизова

Наиля Усмановна –

кандидат педагогических наук,
доцент, ФГБОУ ВО «Астраханский
государственный университет»

Рудакова

Ольга Александровна –

старший преподаватель, Гуманитарно-
педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Рыбачук

Наталья Анатольевна –

доктор педагогических наук,
профессор, ФГБОУ ВО «Кубанский
государственный университет»,
г. Краснодар

Рыкова

Белла Вячеславовна –

кандидат педагогических наук, доцент,
филиал ФГБОУ ВО «Астраханский
государственный университет»
в г. Знаменске Астраханской области

**Савельева****Нэлли Хисматуллаевна –**

кандидат педагогических наук,
доцент, Уральский федеральный
университет имени первого
Президента России Б. Н. Ельцина,
г. Екатеринбург

Сварковская**Лина Андреевна –**

кандидат педагогических наук,
доцент, ФГАОУ ВО «Севастопольский
государственный университет»

Солдатова**Ольга Даниловна –**

кандидат психологических наук,
доцент, Ставропольский
государственный педагогический
институт

Соколова**Инна Викторовна –**

кандидат педагогических наук, доцент,
НОУ ВПО «Санкт-Петербургский
Гуманитарный университет
профсоюзов»

Султанова**Ирина Викторовна –**

кандидат психологических наук,
доцент, ФГАОУ ВО «Севастопольский
государственный университет»

Султанова**Рамиля Ринатовна –**

кандидат педагогических наук,
Казанский государственный институт
культуры

Файзрахманова**Ляля Тагировна –**

доктор педагогических наук, доцент,
Казанский федеральный университет

Червинская**Ольга Юрьевна –**

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГАОУ ВО «Севастопольский
государственный университет»

Юзенкова**Татьяна Павловна –**

преподаватель, Авиационно-
технологический колледж Донского
государственного технического
университета, г. Ростов-на-Дону





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.

