



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал
№ 2 (62) / 2023

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 05.07.2023 г.
Дата выхода в свет 10.07.2023 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. № 15. 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», 2023 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 № 6 от 28.06.2023 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
ГЛУЗМАН А. В. 8

**ИСТОРИЯ,
ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

ЛОМАЕВА М. В.
Электронные образовательные ресурсы в развитии дошкольников..... 10

*КОЧЕМАСОВА Л. А.,
ЖУЛЕВА М. И.*
Исторический парк «Россия – моя история» в педагогике патриотического воспитания обучающихся..... 17

ЛЕСКОВА И. А.
Образ будущего как глубинный фактор формирования системы образования (продолжение)..... 23

*МИЛЬКЕВИЧ О. А.,
РЯБЦЕВ А. В.*
Формирование традиционных духовно-нравственных ценностей личности: проблемный анализ..... 31

МИЛОКУМОВ С. А., ЧВАЛА М. С.
Патриотическое воспитание молодежи как необходимое условие укрепления гражданского общества России..... 37

*САМОХИН И. С.,
НИКАШИНА Н. В.,
ЕГОРОВА Л. А.,
НАГОРНОВА Е. В.*
«Дистанционная четверть»: концепция смешанного обучения в рамках высшего профессионального образования... 42

*ПЕЛИХ О. В., МАЛИАТАКИ В. В.,
ПЕЛИХ В. В.*
Инструменты современного преподавателя: использование игр в электронных учебных курсах MOODLE..... 49

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

*BOZHKO E. M., PYRKOVA T. A.,
GRISHINA YE. V.,
BRAGINA O. A.,
SCHNEIDER N. V., BAKINA E. A.*
Effective Pedagogical Conditions of the Process of Preparing the Students for Inter-Cultural Interaction..... 55

SVARKOVSKAYA L. A.
Formation of physical culture of personality..... 60

БОГУН Т. В.
Исследование особенностей динамических свойств индивидуальности и ресурсного потенциала спортсмена..... 65

АЛФЕРОВА И. А.
Формирование педагогического пространства физической культуры в новых условиях некоммерческой образовательной организации высшей школы..... 70

*REDKINA L. I.,
ZAKIRYANOVA I. A.*
Key aspects of a preschool and primary education teacher's professional competence formation within a multicultural education 76



<i>ЧЕРТКОВ А. С.</i> Образовательный компонент грибоедовских проектов в контексте инновационных игровых технологий.....	82	<i>СОЛОМАТИНА Г. Н., ЯРОВАЯ А. С.</i> Онтогенетические закономерности формирования ритмико-слоговой структуры слова у детей с тяжелыми нарушениями речи	128
<i>BAKHMUTSKAYA YU. A., KOSACHEVA T. A., KRYUKOVA O. A., LEBEDEVA O. E., TIMOFEEVA E. V.</i> Experience of using distance learning technologies in foreign language classes at a non-linguistic higher education institution.....	87	ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	
<i>ГЛУЗМАН А. А.</i> Реализация кейс-метода в процессе подготовки будущих преподавателей иностранных языков.....	94	<i>ЛУЧИНКИНА И. С.</i> Когнитивные детерминанты цифрового поведения личности.....	134
<i>НИКАНДРОВА Н. П.</i> Смысловая сторона направленности личности студентов-первокурсников.....	101	<i>БАЛИНА Т. Н.</i> Эмпирическое обоснование дифференцированного подхода к мотивации персонала.....	142
<i>МЕЗЕНЦЕВА А. И.</i> Нормативно-правовые основы поликультурного патриотического образования молодежи в РФ.....	108	<i>ЛИТВИНЕНКО Н. В., ЛИТВИНЕНКО И. Г.</i> Психология виртуального пространства: анализ проблемы....	149
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ		<i>МАЛАХАЕВА С. К., ЯГОВИТИН Д. О.</i> Агрессивность и межличностные отношения сотрудников МВД, командируемых для выполнения служебно-оперативных задач в особых условиях.....	157
<i>МУРОВАНАЯ Н. Н., КУРБАНГАЛИЕВА Ю. Ю., РЕМИЗОВА Н. У.</i> Индивидуальный стиль деятельности студентов как основа гуманизации взаимоотношений в субъект-субъектном образовательном пространстве...	115	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
<i>ФОМИНЫХ Е. С.</i> Стилевые характеристики реагирования на изменения и принятия решений в ситуации неопределенности студентов дефектологических профилей.....	122	<i>ГЛУЗМАН А. В., ТАРАНКО Н. А.</i> Профессиональная готовность военного психолога к работе в условиях экстремальных военных действий.....	166
		<i>ЮРАШ К. А.</i> Теоретические аспекты профессиональной деятельности практического психолога по профилактике девиантного поведения подростков.....	178
		НАШИ АВТОРЫ	184



COLUMN OF CHIEF EDITOR	
<i>GLUZMAN A. V.</i>	8
HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION	
<i>LOMAEVA M. V.</i>	
Electronic educational resources in the development of preschool children.....	10
<i>KOCHEMASOVA L. A., ZHULEVA M. I.</i>	
Historical park “Russia – my history” in pedagogy of patriotic education of students.....	17
<i>LESKOVA I. A.</i>	
The image of the future as a profound factor in the forming of the education system (continued)	23
<i>MILKEVICH O. A., RYABTSEV A. V.</i>	
The Formation of traditional spiritual and moral values of an individual: the problem analysis.....	31
<i>MILOKUMOV S. A., CHVALA M. S.</i>	
Patriotic education of youth as a prerequisite for strengthening civil society in Russia	37
<i>SAMOKHIN I. S., NIKASHINA N. V., EGOROVA L. A., NAGORNOVA E. V.</i>	
“Distance quadmester”: the concept of blended learning within higher professional education	42
<i>PELIKH O. V., MALIATAKI V. V., PELIKH V. V.</i>	
The tools of the modern teacher: the use of games in e-learning courses MOODLE	49
MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRENDS AND DEVELOPMENT VECTORS	
<i>BOZHKO E. M., PYRKOVA T. A., GRISHINA YE. V., BRAGINA O. A., SCHNEIDER N. V., BAKINA E. A.</i>	
Effective pedagogical conditions of the process of preparing the students for inter-cultural interaction.....	55
<i>SVARKOVSKAYA L. A.</i>	
Formation of physical culture of personality.....	60
<i>BOGUN T. V.</i>	
Study of peculiarities of dynamic properties of individuality and resource potential of an athlete... ..	65
<i>ALFEROVA I. A.</i>	
The formation of the pedagogical space of physical culture in the new conditions of a non-profit educational organization of higher education.....	70
<i>REDKINA L. I., ZAKIRYANOVA I. A.</i>	
Key aspects of a preschool and primary education teacher’s professional competence formation within a multicultural education	76
<i>CHERTKOV A. S.</i>	
The educational component of Griboedov’s projects in the context of innovative game technologies.....	82
<i>BAKHMUTSKAYA YU. A., KOSACHEVA T. A., KRYUKOVA O. A., LEBEDEVA O. E., TIMOFEEVA E. V.</i>	
Experience of using distance learning technologies in foreign language classes at a non-linguistic higher education institution.....	87

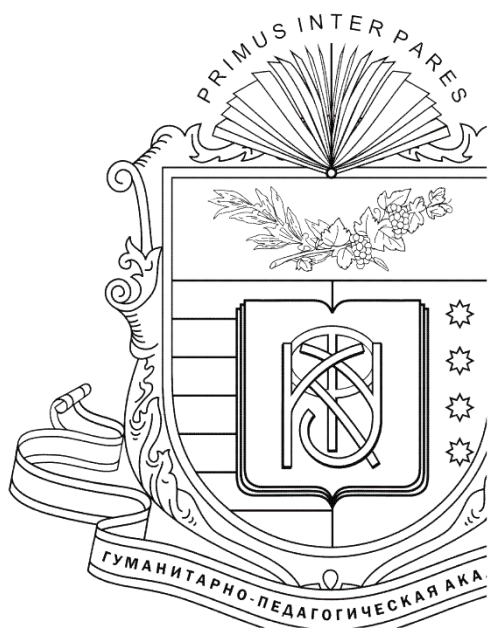
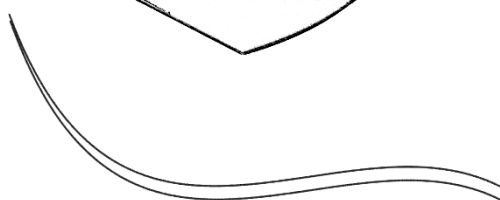
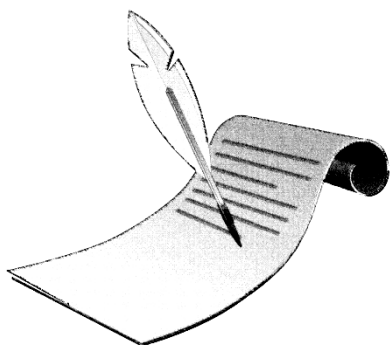


<i>GLUZMAN A. A.</i>		<i>LITVINENKO N. V.,</i>	
Case method implementation		<i>LITVINENKO I. G.</i>	
in the training of future teachers		Psychology of virtual space:	
of foreign languages.....	94	analysis of the problem.....	149
<i>NIKANDROVA N. P.</i>		<i>MALAKHAEVA S. K.,</i>	
The semantic side of the personality		<i>YAGOVITIN D. O.</i>	
of first-year students.....	101	Aggression and interpersonal	
<i>MEZENTSEVA A. I.</i>		relations of employees	
Regulatory and legal foundations		of the Ministry of Internal Affairs,	
of multicultural patriotic education		delegated to perform service	
of youth in the Russian Federation....	108	and operational tasks in special	
		conditions.....	157
		PSYCHOLOGICAL SUPPORT	
		OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	
INCLUSIVE EDUCATION		<i>GLUZMAN A. V.,</i>	
OF THE XXI CENTURY: THEORY,		<i>TARANKO N. A.</i>	
EXPERIENCE, PROSPECTS		Professional readiness	
<i>MUROWANAYA N. N.,</i>		of the military psychologist to work	
<i>KURBANGALIEVA YU. YU.,</i>		in conditions of extreme warfare.....	166
<i>REMIZOVA N. U.</i>		<i>YURASH K. A.</i>	
Individual style of student activity		Theoretical aspects	
as the basis for the humanization		of the professional activity	
of relationships in the subject-		of the practical psychologist	
subjective educational space.....	115	in the prevention of deviant behavior	
<i>FOMINYKH E. S.</i>		of adolescents.....	178
Style characteristics of responding			
to change and decision-making			
in a situation of uncertainty			
of students of defectology profiles....	122		
<i>SOLOMATINA G. N., YAROVAYA A. S.</i>			
Ontogenetic regularities			
in the formation of the rhythmic-			
syllabic structure of words			
in children with severe speech			
disorders.....	128		
THEORETICAL			
AND METHODOLOGICAL BASES			
AND MODERN PRACTICES			
OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE			
<i>LUCHINKINA I. S.</i>			
Cognitive determinants			
of personal digital behavior.....	134		
<i>BALINA T. N.</i>			
Empirical grounding of differentiated			
approach to personnel motivation....	142		





СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



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

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Настоящий выпуск научно-практического журнала «Гуманитарные науки» продолжает освещать современные вопросы педагогической науки и предлагает вашему вниманию актуальные результаты психолого-педагогических исследований ученых и педагогов из разных регионов Российской Федерации. В этом номере представлены статьи, которые посвящены проблемам и перспективам развития педагогической науки и педагогической практики в образовательных организациях высшего и среднего образования.

Редакционная коллегия журнала с большим вниманием относится к вопросу подготовки педагогических кадров, считая, что поиск новых форм подготовки и переподготовки педагогических кадров является ключевым в современном образовательном пространстве. Значимость роли учителя и наставника в становлении личности обучающегося может быть соизмерима только с ролью семьи и окружающими его близкими людьми, поэтому нам, представителям высшей школы, важно помнить, что выбранные формы и методы работы с будущими учителями существенным образом определяют образовательные ориентиры в школьной практике на многие годы вперед.

Полагаю, что коллеги – преподаватели как высшей, так и средней школы – согласятся со нами в том, что изменения, которые влекут за собой обновления образовательных программ и учебных планов, требуют от нас дополнительных усилий и большего времени. Вместе с тем каждый из нас понимает, что, только экспериментируя, анализируя этот опыт и сравнивая получаемые результаты, мы в состоянии выработать наиболее эффективные формы организации образовательного процесса и определить оптимальные для преподавателей и для обучающихся формы работы.



Подготовка педагогических кадров – ключевая задача, которая стоит перед всеми российскими университетами с действующими основными профессиональными образовательными программами по направлению подготовки «Педагогическое образование». Не менее ключевой является следующая уже за подготовкой педагогических кадров задача по сохранению молодых специалистов как потенциальных сотрудников и привлечение их к работе в дошкольных, общеобразовательных и профессиональных образовательных организациях. Именно реализации этой задачи способствует план мероприятий, реализуемых в 2023 году, объявленном Президентом Российской Федерации Годом педагога и наставника. Среди основных задач мероприятий по проведению Года педагога и наставника заявлены *популяризация и повышение престижа педагогических профессий в российском обществе, а также создание необходимых инструментов привлечения молодежи в педагогическую профессию*. Представляется, что по окончании 2022–2023 учебного года и в преддверии нового 2023–2024 учебного года нам следует в очередной раз обратить внимание на все те проблемы, с которыми сталкиваются молодые специалисты, и реализовывать в учебном процессе механизмы, которые помогут преодолеть возможные трудности на новом жизненном этапе.

Ответы на поставленные вопросы предлагают авторы, статьи которых включены в первую рубрику журнала *«История, теория и методология педагогического образования»*. Заинтересованные читатели найдут для себя полезную информацию о том, каким образом современное образование продолжает опираться на традиции отечественного образования, и какие инновационные технологии позволяют получить наилучшие результаты в обучении.

Рубрика *«Модернизация профессионального образования: тенденции и векторы развития»* предлагает читателям результаты авторских методических разработок при подготовке специалистов разных профилей, вклю-

чая использование игровых технологий в обучении и современных коммуникационных технологий при осуществлении дистанционного образования.

О коррекционных формах работы в образовательных учреждениях пишут авторы статей, объединенных в рубрике *«Инклюзивное образование XXI века: теория, опыт, перспективы»*. Внимание специалистов в сфере инклюзивного образования привлекает вопрос о коррекционно-компенсирующей и социально-адаптирующей методике работы с обучающимися, включенными в инклюзивное пространство. На основе вариативного сочетания общедидактических и специфических методов авторы предлагают такие виды деятельности, которые стимулируют коммуникативную активность обучающихся с нарушениями речи.

В рубрики *«Теоретико-методологические основы и современные практики психологической науки»* и *«Психологическое сопровождение образовательной среды»* включены статьи, которые представляют несомненный интерес для коллег-психологов. Данные, полученные в ходе психодиагностических исследований, позволяют специалистам-практикам внести соответствующие коррективы в работу психологической службы образовательной организации для формирования психологической готовности обучающихся к осуществлению образовательной деятельности.

Редколлегия благодарит авторов за сотрудничество и приглашает к публикации результатов новых исследований на страницах научно-практического журнала «Гуманитарные науки».

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



ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



М. В. Ломаева

УДК 373.24

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. В настоящее время электронные дидактические средства широко применяются в образовательном процессе всех уровней. В соответствии с рекомендациями по формированию инфраструктуры дошкольного образования инфраструктурных организаций и комплектации учебно-методических материалов в целях реализации программ дошкольного образования, предлагаемыми Министерством просвещения Российской Федерации, разработанными институтом возрастной физиологии Российской академии образования в лаборатории дошкольного образования, дошкольным образовательным организациям предстоит насытить развивающую предметно-пространственную среду разнообразными цифровыми устройствами. Например, предлагается оборудовать методический кабинет детского сада компьютером с периферией, планшетным компьютером, компьютером ученика (все устройства с образовательным контентом); рабочее место педагога, музыкального руководителя, педагога физической культуры оснастить интерактивной панелью и компьютером; кабинет дополнительного образования – комплексом для 3D моделирования, комплектом интерактивного оборудования, интерактивно-цифровыми комплексами и цифровой лабораторией для исследования окружающего мира и обучения детей естественно-научным дисциплинам и т. п. Кабинеты специалистов детского сада – логопеда, педагога-психолога, учителя-дефектолога – также будут включать интерактивную песочницу, интерактивное зеркало, систему видеозаписи и видеовоспроизведения, систему звукозаписи и звуковоспроизведения, музыкальный



центр [7]. Однако для того, чтобы оптимально использовать описанный набор электронных устройств, их нужно оснастить электронными образовательными ресурсами.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Перед педагогами дошкольных образовательных организаций стоит задача реализации качественного и доступного дошкольного образования, достижения планируемых результатов освоения образовательной программы, обеспечения соответствия развивающей предметно-пространственной среды детского сада актуальным требованиям. В связи с этим необходимо вести работу по отбору и использованию в работе с дошкольниками качественного развивающего контента, представленного в виде электронных образовательных ресурсов.

Изложение основного материала. Согласно национальному стандарту Российской Федерации «Информационно-коммуникационные технологии в образовании», электронный образовательный ресурс (ЭОР) – это образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий структуру, предметное содержание и метаданные о них. Основой электронного образовательного ресурса является образовательный контент – структурированное предметное содержание, используемое в образовательном процессе [3].

А. А. Телегин определяет электронный образовательный ресурс как «систему представленного при помощи компьютерной техники упорядоченного учебного материала (в формате текстов, графических изображений, аудио, видео и т.п.), предполагающую его активное освоение с целью формирования совокупности знаний и практических навыков в определенной научной области» [8].

Таким образом, можно сказать, что электронным образовательным ресурсом называют учебные материалы, для воспроизведения которых применяются электронные устройства.

Использование электронных образовательных ресурсов не только расширяет возможности представления информации, но и позволяет активно вовлекать обучающихся в процесс познания. Можно сказать, что электронные

образовательные ресурсы становятся неотъемлемой частью дидактического арсенала современного педагога.

Электронные образовательные ресурсы можно отнести к дидактическим средствам, поскольку дидактические средства понимаются как материальные и идеальные объекты, способствующие реализации образовательных задач. Дидактическими средствами служат предметы, являющиеся сенсорными стимулами, облегчающими непосредственное и косвенное познание мира. Они выступают средством побуждения учебно-познавательной деятельности, а также имеют ряд функций [9].

Функция дидактического средства обучения – это внешнее проявление его свойств, характеризующее назначение, роль и место в образовательном процессе. Основные функции дидактических средств – информационная, дидактическая, контрольная [6].

Информационная функция заключается в обеспечении процесса обучения необходимым содержанием, т. е. дидактические средства являются непосредственным источником знаний, носителем определенной информации. Цель дидактической функции – осуществление разностороннего, комплексного воздействия на обучающихся. Контрольная функция позволяет проводить проверку эффективности образовательной деятельности.

Зарубежные педагоги Р. Фуш и К. Кроль, дополняя основные функции, считают, что средства обучения выполняют и такие дидактические функции, как познавательная, мотивационная, оптимизационная [4].

Познавательная функция обеспечивает непосредственное познание определенных фрагментов действительности, т. е. деятельность, направленную на сбор информации об окружающем мире. Мотивационная функция способствует формированию устойчивой мотивации и интереса к процессу познания и обучения. Оптимизационная (или функция управления познавательной деятельностью) дополняет и расширяет контрольную функцию, поскольку позволяет на основе контроля корректировать, улучшать процесс обучения и познания.



Реализация электронными образовательными ресурсами описанных выше функций представлена в таблице 1.

Таблица 1

Дидактические функции электронных образовательных ресурсов

Функция средств обучения	Реализация функций средств обучения электронными образовательными ресурсами
1	2
Информационная	Электронные образовательные ресурсы являются непосредственными источниками информации, дают возможность выполнять различные операции с информацией, в частности, увеличивать ее объем
Дидактическая	Электронные образовательные ресурсы имеют обширный набор способов и средств предъявления учебной информации, направленной на решение различных дидактических задач
Контрольная	С помощью ЭОР можно организовать проведение мониторинга эффективности образовательной деятельности, контроль уровня усвоения учебного материала
Познавательная	Мультимедийный и интерактивный характер предъявления информации обеспечивает возможность изучать объект, явление или процесс с различных сторон
Мотивационная	Электронные устройства и разнообразный обучающий контент привлекают внимание и вызывают интерес дошкольников благодаря вариативности, интерактивности и множеству функций ЭОР

Оптимизационная	С помощью вариативности и разнообразия электронных образовательных ресурсов можно внести коррективы в образовательный процесс с целью повышения его эффективности
-----------------	---

Цифровые средства обучения как источники получения новых знаний в настоящее время широко применяются не только в школах, вузах, но и в дошкольных образовательных организациях в рамках приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [5]. Например, цифровая лаборатория ReleonKids позволяет организовать увлекательную познавательную деятельность детей старшего дошкольного возраста по сбору, обмену, хранению и интерпретации данных об окружающей среде (влажности почвы, уровне шума, изменении пульса на протяжении дня и т. п.) [2].

Согласно ФГОС дошкольного образования, дидактические средства обучения должны отвечать возрастным и психологическим особенностям обучающихся; содействовать комплексному, целенаправленному воздействию на эмоции, сознание, поведение ребенка через визуальную, аудиальную, кинестетическую системы восприятия в образовательных целях, учитывать дидактические цели и принципы дидактики, соблюдать приоритет правил безопасности в использовании средств обучения. Исходя из этого, необходимо тщательно отбирать электронные образовательные ресурсы, которые можно применять в дошкольной образовательной организации. Заметим, что ЭОР предполагают наличие ноутбука (персонального компьютера) и/или планшетного компьютера, а также интерактивной доски (сенсорной панели и т. п.). Приведем список некоторых электронных образовательных ресурсов, отвечающих требованиям к применению дидактических средств в дошкольной образовательной организации.

1. «LearningApps» (<https://learningapps.org/>) – электронный образовательный ресурс, с по-



мощью которого можно создать более 20 видов интерактивных упражнений: поиск пар, классификация, хронология, викторины, пазлы, кроссворды и др. Педагог может как создавать собственные задания, так и использовать упражнения, созданные другими авторами.

2. «Classflow» (<https://classflow.com/>) – электронный образовательный ресурс, позволяющий конструировать интерактивные упражнения, тесты, дидактические игры.

3. «TinyTap» (<https://www.tinytap.com/content/>) – электронный образовательный ресурс, с помощью которого также можно создавать интерактивные упражнения и дидактические игры, но при этом есть функция их озвучивания, что особенно важно при работе с дошкольниками, которые не умеют читать.

4. «Мерсибо» (<https://mersibo.ru/>) – электронный образовательный ресурс, содержащий готовые дидактические игры, рассчитанные на развитие внимания, памяти, речи, обогащение кругозора, а также на обучение чтению и счету.

5. «Потому.ру» (<https://potomy.ru/>) – текстовый электронный образовательный ресурс, представляющий собой детскую энциклопедию. Материалы ресурса пополняются ежедневно. Любой пользователь может задать интересующий его вопрос после регистрации, отвечают на вопросы учителя школ и воспитатели детских садов.

6. «Логозавря» (<https://logozavr.ru/>) – электронный образовательный ресурс, на котором представлены дидактические и развивающие компьютерные игры для детей 3–12 лет, пособия и методическое обеспечение. Материалы сайта могут применяться в образовательных организациях и в домашних условиях.

7. «Играемся» (<https://igraemsa.ru/>) – электронный образовательный ресурс, содержащий дидактические игры по следующим категориям: познавательные игры, игры на внимание и память, игры на логику и мышление, различные раскраски, кроссворды и ребусы.

8. Детский портал «Солнышко» (<https://solnet.ee/>) – электронный образовательный ресурс, который включает контент для детей (иг-

ры, мастер-классы, конкурсы, подготовка к школе, физическое и музыкальное развитие и т. п.); родителей (форумы, советы специалистов, обмен опытом); педагогов (методические материалы).

9. «Ну-ка, дети» (<https://nukadeti.ru/>) – электронный образовательный ресурс, содержащий сказки и рассказы для дошкольников в текстовом и аудио-формате.

10. «Интерактивная доска Miro» (<https://miro.com/ru/online-whiteboard/>) – электронный образовательный ресурс, позволяющий организовать образовательный процесс в дошкольной образовательной организации. Благодаря данному ресурсу педагог может создать интерактивную презентацию, дидактическую игру, разместить в одном месте ссылки на необходимые электронные образовательные ресурсы, необходимые для проведения непосредственно-образовательной деятельности.

Кроме того, можно использовать материалы видеохостинга YouTube, например, для проведения виртуальных экскурсий в учреждения культуры, по географическим объектам, для наблюдения за природными явлениями и т. п.

Электронные образовательные ресурсы играют значительную роль в познавательном развитии детей старшего дошкольного возраста, поскольку в процессе образовательной деятельности с их применением активно развиваются познавательные процессы, познавательные действия и познавательная мотивация.

Графические и звуковые электронные образовательные ресурсы способствуют развитию внимания, памяти, воображения (комплект цифровых записей со звуками природы, песнями, музыкой и т. п.). Прослушивание мелодий, аудиосказок, статей из энциклопедий и пр. способствует развитию мышления и воображения. Во время прослушивания дошкольник может отвечать на вопросы, отгадывать загадки, представлять по описанию различные процессы, явления и объекты (например, природные зоны или времена года), угадывать прослушанные явления (например, пение птиц или звуки животных), действовать согласно инструкции (например, для проведения опытов).



Просматривая изображение, видеоролик, презентацию (цифровые видеозаписи с народными песнями и плясками и т. п.) ребенок воспринимает информацию, представленную наглядно, динамично, яркими красками. Выполнение заданий, представленных с помощью таких средств, требует сосредоточенности, способствует развитию произвольного внимания, памяти, мышления старшего дошкольника.

Мультимедийные электронные образовательные ресурсы позволяют включать в образовательную деятельность всевозможные игры, направленные на развитие мыслительных операций (классификацию, синтез, обобщение, анализ и др.), а также на развитие памяти, внимания, мышления и воображения. Использование в образовательном процессе электронных образовательных ресурсов предотвращает утомление детей, поддерживает познавательную активность, повышает эффективность образовательной работы в целом.

Электронные образовательные ресурсы способствуют формированию познавательных умений:

- действовать в соответствии с правилами, пользоваться инструкциями;
- выделять существенные признаки объектов, узнавать, называть и определять объекты и явления окружающей действительности;
- осуществлять классификацию и сериацию, проводить анализ и синтез объектов;
- устанавливать причинно-следственные связи.

Интерактивность электронного образовательного ресурса заключается в возможности взаимодействия дошкольника с программой и последующем получении соответствующего отклика. Е. В. Котова, Е. Н. Бобонова считают, что интерактивность в обучении означает выполнение какой-либо деятельности в соответствии с новой информацией. Подобный характер взаимодействия побуждает дошкольников к самостоятельному принятию решений и осознанному усвоению знаний. Отклик программы на действия ребенка вызывает особый интерес у дошкольников, что способствует развитию познавательной мотивации детей [1].

Благодаря электронным образовательным ресурсам дошкольники могут перемещаться в пространстве и во времени, оставаясь при этом в помещении детского сада (видеоролики о достопримечательностях столицы, городов и сел малой родины, демонстрация их символики, традиционной национальной одежды, репродукций картин и т. д.). Можно организовывать виртуальные экскурсии в города, музеи, библиотеки, а также путешествия по несуществующим, фантазийным пространствам. С помощью программы «GoogleEarth» можно отправиться в виртуальные путешествия в любую точку мира, а с помощью приложения «SpaceGid» – в путешествие по просторам нашей Вселенной.

Содержательный контент электронных образовательных ресурсов разнообразен: живая и неживая природа, семья, объекты культуры, духовно-нравственные ценности, нормы поведения, принятые в обществе и пр. Существуют ресурсы, которые позволяют педагогу самому создавать игры, интерактивные упражнения, ролики и т. п., направленные на решение конкретных программных задач непосредственно образовательной деятельности в различных образовательных областях. Вариативность и разнообразие электронных образовательных ресурсов способствует достижению старшими дошкольниками планируемых результатов, сформулированных в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

Приведем несколько примеров использования ЭОР в непосредственно-образовательной деятельности по познавательному развитию дошкольников.

1. Непосредственно-образовательная деятельность «Золотая осень».

Цель: формирование представлений о времени года «Осень».

Задачи:

- уточнить и систематизировать знания детей о признаках и приметах осени;
- формировать умение выделять существенные признаки объектов;
- развивать мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение;



– воспитывать любовь к природе, стремление заботиться о ней и беречь ее.

Электронные ресурсы: «LeamingApps», YouTube канал «Кругломир», Панорамное видео 360VR4K «Золотая осень».

Ход занятия: педагог предлагает детям отправиться на виртуальную экскурсию по осеннему лесу. Просматривая видео в формате 360°, дошкольники наблюдают за сезонными изменениями в природе. Далее дети выполняют упражнения на интерактивной доске с помощью сетевого образовательного ресурса «LeamingApps»: хронология, викторина.

2. Непосредственно-образовательная деятельность: «Откуда овощи, фрукты в магазине».

Цель: формирование представлений об овощах и фруктах.

Задачи:

- уточнять, систематизировать, расширять представления детей об овощах и фруктах;
- учить различать фрукты и овощи;
- развивать мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация;

– воспитывать трудолюбие.

Электронные ресурсы: «Играемся», «Migo».

Ход занятия: Педагог предлагает дошкольникам поиграть на интерактивной доске в игру «Волшебное колесо: фрукты и овощи» с помощью сетевого образовательного ресурса «Играемся». Педагог загадывает детям загадки об овощах и фруктах, предлагает игры «Чудесный мешочек», «Распредели по цвету (форме)». Затем делит детей на 4 группы и организует групповую работу «Фруктовый и овощной салат» с помощью сетевого образовательного ресурса «Migo».

3. Непосредственно-образовательная деятельность «Город мой родной».

Цель: формирование представлений детей о родном городе – Нижнем Тагиле.

Задачи:

- расширять знания дошкольников о городе, в котором они живут;
- развивать произвольное внимание;
- воспитывать гордость и любовь к родному городу.

Электронные ресурсы: YouTube канал «Едем в Тагил», видеоролик «Нижний Тагил глазами детей», Интеллектуальная игра «Мы шагаем по Тагилу» (<https://multiurok.ru/files/intielliektual-naia-ighra-my-shaghaiem-po-taghilu.html>).

Ход занятия: Педагог предлагает дошкольникам посетить виртуальную экскурсию по родному городу – Нижнему Тагилу (видео на YouTube канале), проводит беседу о родном городе, организует рассматривание фотографий достопримечательностей города, чтение и заучивание стихотворения, пословиц. Организует интеллектуальную игру «Мы шагаем по Нижнему Тагилу». Предлагает оформить выставку рисунков на тему «Наш город».

Выводы. Таким образом, электронный образовательный ресурс – это учебные материалы, для воспроизведения которых применяются электронные устройства. Электронные образовательные ресурсы имеют функции, присущие дидактическим средствам обучения (информационная, дидактическая, контрольная, познавательная, мотивационная и оптимизационная), следовательно, могут выступать средством реализации задач обучения, развития и воспитания, в том числе детей дошкольного возраста.

Электронные образовательные ресурсы можно использовать в решении программных задач любой образовательной области. В частности, они способствуют познавательному развитию детей старшего дошкольного возраста, поскольку в процессе образовательной деятельности с применением цифрового контента активно развиваются познавательные процессы, формируются познавательные действия, а интерактивность электронных образовательных ресурсов способствует повышению познавательной мотивации.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются электронные образовательные ресурсы (ЭОР) как учебные материалы, для воспроизведения которых применяются электронные устройства. ЭОР являются дидактическим средством, выполняющим информационную, дидактическую, кон-



трольную, познавательную, мотивационную и оптимизационную функции. В настоящее время такие дидактические средства получили широкое распространение, в том числе в дошкольном образовании. В статье приводится обзор электронных образовательных ресурсов, которые можно использовать в работе с дошкольниками. Разнообразный контент способствует решению конкретных программных задач в различных образовательных областях. На примере краткого содержания нескольких занятий с дошкольниками показано, как можно организовать познавательную деятельность с применением некоторых компьютерных приложений. На таких занятиях активно развиваются познавательные процессы – восприятие, память, мышление, воображение. В процессе выполнения заданий и упражнений формируются познавательные умения. Интерактивные свойства, присущие электронным образовательным ресурсам, стимулируют развитие познавательной мотивации детей.

Ключевые слова: дидактические средства, учебные материалы, электронные устройства, дошкольники, познавательное развитие.

SUMMARY

The article deals with electronic educational resources (EER) as educational materials for the reproduction of which electronic devices are used. EER is a didactic tool that performs informational, didactic, control, cognitive, motivational and optimization functions. At present, such didactic tools are widely used, including in preschool education. To use EER in the educational process of a preschool educational organization, digital devices are needed – computers / laptops / tablet computers, interactive panels, etc. The article provides an overview of electronic educational resources that can be used in working with preschoolers. A variety of content contributes to the solution of specific program tasks in various educational areas. Using the example of a summary of several classes with preschoolers, it is shown how cognitive activities can be organized using some computer applications. In such classes, cognitive processes are actively developed – perception, memory, thinking, imagination. In the process of performing tasks and exercises, cog-

nitive skills are formed. The interactive properties inherent in electronic educational resources stimulate the development of children's cognitive motivation.

Key words: didactic tools, educational materials, electronic devices, preschoolers, cognitive development.

ЛИТЕРАТУРА

1. Котова Е. В., Бобанова Е. Н. Использование электронных образовательных ресурсов в дошкольном образовании // Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы: материалы XIV Всероссийская науч.-практ. конф. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2020. – С. 166–170.

2. Лобовикова А. Э., Ломаева М. В. Цифровая лаборатория в познавательном развитии старших дошкольников // Ученые записки НТГСПИ. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – № 1. – С. 8–19.

3. Национальный стандарт РФ ГОСТ Р 52653–2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения» (утв. приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 27 декабря 2006 г. № 419-ст) [Электронный ресурс] // Гарант.ру, 2006. – URL: <https://base.garant.ru/5922784/> (дата обращения: 16.01.2023).

4. Павлова Л. Н. Раннее детство: воспитание любознательности // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 12. – С. 113–119.

5. Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25 октября 2016 № 9 (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] // сайт Правительства России, 2016. – URL: <http://government.ru/projects/selection/643/25682/> (дата обращения: 16.01.2023).

6. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Славенгин [и др.]. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.



7. Рекомендации по формированию инфраструктуры дошкольных образовательных организаций и комплектации учебно-методических материалов в целях реализации программ дошкольного образования // сайт Минпросвещения России, 2022. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/f4f7837770384bfa1fa1827ec8d72d4/> (дата обращения: 16.01.2023).

8. Телегин А. А. Совершенствование методической системы обучения учителей разработке образовательных электронных ресурсов по информатике: автореферат дисс. ... канд. пед. наук. – Курск, 2006. – 23 с.

9. Туликова С. К. Дидактические средства обучения как компонент педагогического процесса // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка», 2019. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-sredstva-obucheniya-kak-komponent-pedagogicheskogo-protssesa/viewer> (дата обращения: 16.01.23).



Л. А. Кочемасова, М. И. Жулева

УДК 378

ИСТОРИЧЕСКИЙ ПАРК «РОССИЯ – МОЯ ИСТОРИЯ» В ПЕДАГОГИКЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В условиях современных вызовов проблема патриотического воспитания подрастающего поколения становится одной из наиболее актуальных для российского государства и гражданского общества. Нормативно-правовые документы, в частности, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на

период до 2025 года, Примерная программа воспитания [5; 6] отражают переосмысление таких ценностей, как гражданская идентичность, патриотизм, ответственная жизненная позиция [9]. В данных документах отмечается необходимость формирования у подрастающего поколения целостного мировоззрения, российской идентичности, уважения к своей семье, обществу, государству, принятым в семье и обществе духовно-нравственным и социокультурным ценностям. На территории Оренбургской области при тесном сотрудничестве региональных органов власти успешно реализуется Государственная программа «Патриотическое воспитание и допризывная подготовка граждан в Оренбургской области», направленная на решение одной из стратегических задач гражданского и военно-патриотического воспитания молодежи [4]. В рамках программы осуществляется организация и проведение патриотических мероприятий и акций. При этом важно отметить увеличение количества мероприятий, которые объединяют неравнодушных граждан к жизни общества и государства.

События в Луганской и Донецкой Народных Республиках показали важность и острую необходимость целенаправленной и систематической работы по патриотическому воспитанию, а также продемонстрировали, что работу, которая на данный момент организуется с молодежью, нужно продолжать и расширять, уделяя особое внимание укреплению традиций.

В. А. Сластёнин – известный исследователь в области педагогики – утверждал, что перед школой и, в частности педагогом, стоит задача формирования у воспитанников целостного представления об окружающем мире на основе знаний, полученных из самых разных источников [8, с. 390]. Показательно, что именно школе отведена ведущая роль в процессах формирования и становления гражданского самосознания личности, способной нести ответственность за судьбу своей страны. Отметим, что работа по патриотическому воспитанию начинается проводиться с детьми дошкольного возраста в старшей и подготовительной группах детского сада. Становясь школьником, ре-



бенок осваивает новые социальные роли, постепенно учится брать на себя ответственность за совершенные поступки. Между дошкольным учреждением и школой должна существовать преемственность, которая трактуется как объективная необходимая связь между новым и старым, и выступает одним из главных условий, позволяющим обеспечить непрерывное и эффективное осуществление воспитательных воздействий.

Вышеизложенное свидетельствует, что в младшем школьном возрасте учитель выступает образцом, ориентиром для ребенка, ученик берет с педагога пример и старается ему подражать. В начальной школе учитель очень хорошо знает свой класс, т. к. подавляющее большинство школьных дисциплин преподает один учитель, он же и является классным руководителем. Данный факт можно считать преимуществом при проектировании работы с классным коллективом, так как педагог знаком с индивидуальными особенностями класса, интересами и предпочтениями обучающихся. В любом случае важно опираться на общие возрастные закономерности, и при работе с детьми младшего школьного возраста учителю целесообразно отдавать предпочтение игровым формам работы, которые непременно вызовут интерес детской аудитории и позволят успешно воплотить в жизнь замысел учителя, достичь поставленных целей и получить качественный результат. В русле этой работы могут проводиться разнообразные тематические мероприятия, викторины, выездные экскурсии и др., в том числе с привлечением сотрудников музеев и библиотек, ветеранов.

Результаты проведенного научного поиска позволяют утверждать, что при переходе из начального звена в среднее, окружение ребенка претерпевает существенные изменения: теперь каждый школьный предмет, или два (история и обществознание, русский язык и литература), ведет отдельный учитель. В некоторых школах к концу 4 класса происходит разделение по приоритетным профилям, т. е. выбор уклона на предметы, которые будут углубленно изучаться на протяжении обучения в основной

школе. В таком случае состав класса может значительно измениться, и будет сформирован новый коллектив. За успеваемость и внеклассную работу с обучающимися и взаимодействии с их родителями (законными представителями), в том числе за разрешение конфликтных ситуаций, отвечает один из педагогов-предметников [2].

Одним из значимых направлений работы с классом в среднем звене является работа по патриотическому воспитанию школьников, приобщение к базовым национальным ценностям, где особую роль занимают предметы «Русский язык» и «Литература», «Биология», на которых обучающиеся изучают культурное достояние своей Родины, природные богатства страны. Однако центральное место отведено предмету «История» («История России»), в ходе освоения которого дети получают систематические знания в хронологической последовательности, учатся устанавливать причинно-следственные связи, анализировать факты и давать оценку тем или иным событиям. Текст учебника истории для общеобразовательных организаций, как правило, сопровождается иллюстративным материалом: портретами общественных деятелей и правителей, изображениями предметов быта или произведений искусства [7].

Согласно выводам исследователей, на сегодняшний день можно говорить о том, что современные школьники воспринимают подавляющее большинство информации в виде картинок [10, с. 254]. Неотъемлемой частью жизни каждого подростка, молодежи, многих взрослых, и даже представителей старшего поколения стало взаимодействие с гаджетами. Люди стремятся быть в курсе последних событий, всегда быть на связи с теми, кто находится очень далеко, оперативно решать возникающие рабочие вопросы и пр. Педагогам подобные факты необходимо брать на заметку, и в соответствии с ними и конкретными обстоятельствами строить работу со школьниками того или иного возраста.

Вызывает исследовательский интерес новейшая разработка с применением мультиме-



дней технологий – сеть исторических парков «Россия – Моя история», расположенных в крупных городах России. Рассмотрим подробнее один из парков, находящийся в г. Уфа (республика Башкортостан).

В настоящий момент вниманию всех желающих в уфимском парке представлены 3 мультимедийных выставки: «Рюриковичи 862–1598», «Романовы 1613–1914» и «Россия – Моя история 1945–2016» [1]. Организаторы отмечают, что в подготовке экспозиций было задействовано более одной тысячи человек, также были привлечены эксперты-историки. Посетители парка в Уфе могут узнать множество интересных, но малоизвестных фактов, познакомиться с ключевыми цитатами, увидеть широкоэкранную видеоинсталляцию, а также прикоснуться к новым технологиям, взаимодействуя с интерактивными столами. Немаловажно, что информация представлена в доступном виде для школьников 7–11 классов, преобладает визуальный ряд. Кроме того, за дополнительную плату существует возможность получить аудиогид на русском и иностранном языках. Вход на выставку для школьников младше 18 лет бесплатный, за небольшую плату с человека в парке предусмотрено проведение групповых экскурсий по интересующим программам [1].

Показательно, что подобные парки могут послужить эффективным средством патриотического воспитания современной молодежи, передавая правдивую информацию, накопленную за несколько веков, в доступной юному посетителю форме. На текущий момент сеть парков охватывает лишь крупные города страны, и, к сожалению, не у всех желающих имеется возможность совершить поездку в другой регион, или организовать совместную поездку классом. Положительный опыт коллег из Башкирии возможно перенять местным активистам в Оренбургской области в городе Оренбурге посредством включения памятных мест: «Сквер Победы», «Вечный огонь», выставочный комплекс «Салют, Победа!» как альтернативный вариант исторического парка «Россия – Моя история».

С целью выявления уровня гражданской идентичности и определения потребности в функционировании парка типа «Россия – Моя история» в городе Оренбурге авторы статьи обратились к будущим педагогам в образовательной практике педагогического университета. Репрезентативную выборку исследования составили 116 студентов Оренбургского государственного педагогического университета (ОГПУ), 1-5 курс филологического факультета очной формы обучения, направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) Русский язык и Литература, Русский язык и Литература (с основами медиаобразования), Русский язык и Начальное образование. В процессе исследования студентам предложена методика «Особенности гражданского самосознания» включающая два блока.

Первый блок «Отношение к Родине» позволил определить уровень патриотизма студентов, а также их вовлеченность к участию в мероприятиях патриотической направленности, проводящихся на базе образовательной организации, в городе проживания и др.

Эмпирическая часть исследования строилась на полученных результатах: подавляющее большинство опрошенных студентов считает себя патриотами Родины (89,7%), и испытывает чувства гордости, любви и уважения за свою страну. В ходе опроса удалось выяснить, что на постоянной основе более 65% респондентов принимают участие в патриотических мероприятиях, а более четверти опрошенных являются постоянными членами Волонтерского Центра факультета и педагогического университета. Кроме того, 112 человек (96,6%) посещали музеи и парки, посвященные военной тематике. Остальные респонденты не имели возможности посетить подобные места, но изъявили желание сделать это в ближайшее время.

Второй блок «Россия – Моя история» был направлен на определение потребности в наличии одноименного парка на территории Оренбургской области в г. Оренбурге. Полученные результаты говорят о том, что около 35% оп-



Рис. 1. Осведомленность будущих педагогов о работе исторических парков «Россия – Моя история» на территории Российской Федерации



Рис. 2. Отношение опрошенных к открытию исторического мультимедийного парка на территории Оренбургской области

рошенных студентов вовсе не знали о существовании на территории Российской Федерации сети исторических мультимедийных парков. Более половины респондентов отметили, что слышали о парках «Россия – Моя история», но не посещали хотя бы один из них. Вероятно,

такая ситуация обусловлена тем, что ближайшие парки находятся на территории соседних регионов, а не Оренбургской области, что значительно усложняет доступ к данным объектам для льготных категорий граждан, в частности, студентов.



Следует отметить, что методика включала в себя вопрос, связанный с необходимостью открытия парка «Россия – Моя история» или подобного ему исторического парка на территории Оренбургской области. Как показали полученные результаты, подавляющее большинство респондентов считает, что в Оренбурге в ближайшем будущем необходимо функционирование исторического парка аналогичного парку «Россия – Моя история».

На базе МБОУ «Пригородная СОШ № 1» Оренбургского района Оренбургской области планируется создание музея, в котором горожанам г. Оренбурга будет возможность успешно реализовать данный проект на уровне муниципального образования город Оренбург.

Из обобщающих трудов следует, что патриотическое воспитание школьников является неотъемлемой частью работы классного руководителя, а также учителей истории и обществознания, поэтому для большей эффективности педагогам целесообразно объединить усилия и подготовить экспозицию при тесном сотрудничестве. Кроме того, к участию в проекте могут быть привлечены студенты старших курсов исторического факультета Оренбургского государственного педагогического университета. Классный руководитель, ориентируясь на особенности своего класса, дает рекомендации участникам проекта, как реализовать проект со своими воспитанниками наиболее успешно в текущих условиях [3].

На начальной стадии идет обсуждение проекта, распределение обязанностей между участниками, ведется разработка концепции проекта. Далее проводится аналитическая работа, в ходе которой устанавливается, какие ресурсы необходимо привлечь для реализации проекта. Если возможности не позволяют перевести информацию в мультимедиа, может быть организована подготовка материалов на бумажных носителях (учебных плакатов) надлежащего качества. В таком случае нужно предусмотреть подготовку сопроводительных материалов. Работу можно построить следующим образом: старшеклассники по рекомендации учителя обращаются к авторитетному источнику

(учебнику, справочнику, пособию и т. д.), составляют небольшой фрагмент текста, который будет сопровождать изображения. После согласования и утверждения составленного школьником текста ведется оформление карточек. Целесообразно подготовить материалы, оформив их в едином стиле с условными обозначениями, например, карточки зеленого цвета – для сообщения информации о личностях, синего – о сражениях, битвах и др. Также в проекте можно осветить творчество известных русских писателей и поэтов, подготовив карточки со стихотворениями, уделить особое внимание произведениям на военную тематику: М. Ю. Лермонтова, Л. Н. Толстого, А. Т. Твардовского, К. М. Симонова, М. М. Джалиля и др. Координировать работу по оформлению карточек может классный руководитель, за содержательную сторону должен нести ответственность учитель преподаваемого предмета. Важно отметить, что полезные начинания школьников в данном направлении нужно поддерживать: поощрять за принесенную репродукцию картины художника, позволяющую создать у посетителей представление о той или иной эпохе; за предоставленные книги в дар школьному проекту и т. п. Организация работы подобным образом позволит привлечь молодых людей к подготовке самого проекта, а также получить в конечном итоге результат совместно приложенных усилий, коллективно творческого труда.

Как показали результаты исследования, возможность появления одного из парков «Россия – Моя история» получила широкое одобрение среди респондентов. Студенты считают, что в городе Оренбурге просто необходим исторический парк «Россия – Моя история» или подобный ему. Молодые люди, уже посетившие парк, подчеркнули, что «Россия – Моя история» адаптирован под запросы современного общества, учитывает современные реалии: достаточно сложная информация представлена в понятной, доступной форме для посетителя любого возраста.

Важную роль играет тот факт, что при организации данного масштабного проекта учи-



тываются потребности, особенности и интересы целевой аудитории, а также активно внедряются последние достижения в сфере науки и техники и это делает его уникальным по сравнению с другими проектами.

Результаты проведенного научного поиска позволяют утверждать, что расширение сети исторических парков на другие субъекты Российской Федерации требует серьезных финансовых затрат; считаем необходимым организовать работу по созданию подобного парка-музея на базе одной из образовательных организаций г. Оренбурга при поддержке Оренбургского государственного педагогического университета и Министерства образования Оренбургской области. Исходя из имеющихся возможностей, предусмотреть оснащение музея средствами мультимедиа и подготовить информационные материалы с достоверными фактами при помощи авторитетных экспертов из числа профессорско-преподавательского состава ФГБОУ ВО «ОГПУ». Любопытным представляется также повышенное внимание по оформлению экспозиции и в ходе апробации работа парка-музея будет скорректирована с учетом пожеланий, рекомендаций и замечаний посетителей и в дальнейшем расширена на иные образовательные организации Оренбургской области.

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена одной из актуальных проблем современной педагогики – патриотическому воспитанию обучающихся. Авторы статьи отмечают роль мультимедийных средств, позволяющих стимулировать интерес обучающихся к транслируемому материалу. Рассматривается потенциал использования Исторического парка «Россия – Моя история» (на примере парка в г. Уфа Республики Башкортостан) при организации патриотического воспитания в рамках внеурочной работы классного руководителя со школьниками. Приведены результаты методики, проведенной авторами с будущими педагогами в образовательной практике педагогического университета. На основе обобщения полученного опыта, авторами предложено открытие альтернативного варианта исторического парка на базе образовательной организации г. Оренбурга.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, история России, мультимедиа, исторический парк, музейная педагогика.

SUMMARY

This article is devoted to one of the urgent problems of modern pedagogy – the patriotic education of students. The authors of the article note the role of multimedia tools that allow stimulating the interest of students in the broadcast material. The potential of using the Historical Park «Russia – My History» (on the example of a park in Ufa, the Republic of Bashkortostan) is considered in the organization of patriotic education in the framework of extracurricular work of a class teacher with schoolchildren. This article is dedicated to one of the urgent problems of modern pedagogy – the patriotic education of students. The authors of the article note the role of multimedia tools that allow stimulating the interest of students in the broadcast material. The potential of using the Historical Park “Russia – My History” (on the example of a park in Ufa, the Republic of Bashkortostan) is considered in the organization of patriotic education in the framework of extracurricular work of a class teacher with schoolchildren

Key words: patriotism, patriotic education, history of Russia, multimedia, historical park, museum pedagogy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исторический парк «Россия – Моя история» [Электронный ресурс]. – URL: <https://myhistorypark.ru/>.
2. Кочемасова Л. А. Преемственность работы классного руководителя по патриотическому воспитанию обучающихся: начальная школа – среднее звено // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования: сборник научных статей. – Брянск: РИО БГУ; ООО «Новый проект», 2022. – С. 407–411.
3. Кочемасова Л. А. Приоритет патриотического воспитания в образовательной практике педагогического университета // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2022. – № 3 (59). – С. 35–42.



4. Постановление Правительства Оренбургской области от 29 декабря 2018 г. № 910-пп «Об утверждении государственной программы «Патриотическое воспитание и допризывная подготовка граждан в Оренбургской области» [Электронный ресурс]. – URL: <https://molodezh56.orb.ru/documents/active/2769/>.

5. Примерная программа воспитания [Электронный ресурс]. – URL: <http://form.instrao.ru/PPV.php>.

6. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 г. № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

7. Сахаров А. Н., Боханов А. Н. История России. XIX век: учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2012. – 288 с.

8. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебник / под ред. В. А. Слостенина. – М.: Академия, 2014. – 608 с.

9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&prevDoc=102162745&backlink=1&&nd=602709846>.

10. Чугурова Л. В., Тихомирова С. А. Визуализация и визуальная культура в парадигме современного обучения школьников: практический аспект // Содержательные и процессуальные аспекты современного образования: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – Астрахань, 2021. – С. 253–258.



И. А. Лескова

УДК 37.013

ОБРАЗ БУДУЩЕГО КАК ГЛУБИННЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

(продолжение, начало №1/2023)

Введение. Люди живут не в «оптических пространствах», а в «смысловых полях» [2, с. 347], – писал Л. С. Выготский. Фактором единства смысловых полей, в которых живет общество, выступает образ будущего. Он имеет два способа существования: а) как вероятностное будущее, тогда оно мыслится как продолженное настоящее; б) как возможностное будущее. Это образ эпохального начинания, он не выводим из текущей реальности жизни общества, потому смыслы в его содержании не опираются на наличное настоящее. Прорисовывая эскиз будущего без опоры на наличное настоящее, новые смыслы создают независимое от него свободное действие, способное породить качественно новые материальные и культурные формы, которыми осуществляется развитие общества (образ будущего → свободное действие → развитие общества).

С этой точки зрения стратегическая задача образования – обеспечивать человеческими ресурсами осуществление и вероятностного, и возможностного будущего. Решению этой задачи способствует сама конструкция (концептуальный каркас) системы образования в силу того, что она предзадана параметрами образа будущего, конституирующего эпохальную идентичность материальной и духовной культуры общества, в том числе и системы образования. Поэтому ее концептуальный каркас, несмотря на регулярность обновления содержания и методов обучения, сохраняет свою неизменность в течение всей эпохи. Инструментальные возможности образа будущего (как инструмента рефлексии смыслов) позволяют



выявить этот концептуальный каркас, через который образование вписано в смысловую картину развития общества, что дает объективное основание осмысления и оценки проблем образования, проектирования его развития, разработки образовательных (ин)новаций.

В современном образовании идут процессы поиска своего пути развития и проектирования его качественно новой модели. Образ будущего как инструмент рефлексии смыслов содействует решению связанных с ними задач, что определяет **актуальность** данного исследования.

Цель статьи: предложить концептуальный каркас новой системы образования, предзаданный онтологией современной эпохи.

Новая онтология и новый образ будущего

Общество уже не одно десятилетие живет в состоянии глобального культурно-цивилизационного кризиса. С принятой в данном исследовании позиции он выглядит как конфликт двух образов будущего, следовательно, как онтологический конфликт. Факт перехода к новой эпохе (от Нового к Новейшему времени) означает переход к новой онтологической картине. Организующая роль в ней отведена представлению о самоактивности бытия: человек есть звено и участник процесса его самоорганизации (субъект-субъектное взаимодействие). Иными словами на новом витке истории человечество вновь пришло к осознанию того, что было ему известно еще в глубокой древности, образно говоря: мир живой, живет своей жизнью, разумно реагирует на действия человека. Мир субъектен, человек не может управлять им и полноценно прогнозировать последствия своего вмешательства в его жизнь, с ним нужно «договариваться», или, говоря научным языком, инкорпорироваться в существующий порядок путем согласования ценностей. Но, внося изменения в мир, человек меняется сам, т. е. он – участник процесса коммуникативной самоорганизации, и участвует не как абстрактный индивид, а как реальный человек в комплементарном единстве субъективного и объективного, а не в их разделении.

Коммуникативная самоорганизация в схематическом представлении: процессуально устроенная целостность «субъект-действие-объект», где субъект и объект коммуникативно сцеплены действием («контакт двух реальностей» [7, с. 284] по С. Л. Рубинштейну). Это значит, объект познания или деятельности берется не сам по себе, т. е. в сознании (идеально). Он берется как фрагмент реальности, в непредсказуемости и неисчерпаемости своих свойств и отношений, потому действовать по априори предзаданной логике субъект уже не может, типичные схемы опыта не функциональны. Он стоит перед необходимостью извлекать логику из материала взаимодействия.

Поскольку участниками коммуникативной самоорганизации выступают не абстрактный объект и субъект, а взаимодействуют реальности конкретных субъекта и объекта, то в этом процессе есть свобода и спонтанность действий субъекта, возникают феномены «само» (самоорганизация и пр.) и субъективные феномены (например, как целое фрагмент реальности рационально-логически не схватывается, а только интуитивно-целостно и т. п.). В таком взаимодействии субъективная реальность является не помехой, а источником интенсификации деятельности, развития. Потому «человек-винтик» уже не востребован, ресурсом развития общества становится человек в полноте своей субъектности (с возможностями самореализации и продуктивного взаимодействия). Он способен встраивать свой субъектный мир в механизм производства, ответственно действовать от собственного лица, а не только в границах внешних предписаний, способен не только воспроизводить, но и генерировать знания (привнося в них свое), что в новых условиях стало прямой производительной силой.

Новый образ будущего укореняется в сознании общества как тысячелетний проект, как сложение в третьем тысячелетии общечеловеческой культуры планетарного масштаба с сохранением культурно-национального многообразия и выходом на новый уровень взаимосвязи «человек – природа – общество». Это уровень коэволюции природы и человека (но-



осферогенез в терминологии Н. Н. Моисеева), когда человек и мир развиваются, изменяются, используя возможности друг друга, уровень «антропокосмического миропонимания, в контексте которого человеческое существование обретает свое подлинно глобальное, космологическое духовно-смысловое измерение» [1, с. 27].

Параметры нового образа будущего:

1. Человек есть телесно-духовная целостность, его природа нераздельно связана с феноменом нравственности («нельзя хотеть, что хочешь» М. Мамардашвили);

2. Целостность природы в ее естественной данности, ее не нужно перестраивать, нужно жить в гармонии с ней (один из базовых принципов восточного миропонимания у-вэй получает всеобщее значение);

3. Козволюция природного и человеческого бытия.

Новые онтологические смыслы получили свое теоретическое осмысление и развитие в постклассической философии и науке. На основании единства субъективного и объективного выстроен мир современных технологий и социальные структуры (сетевая организация), вместе с ним возникшие.

Будущее по лекалам прошлого

Образ будущего как Царства Человека («старый» образ будущего) не ушел в прошлое, он трансформировался и активно, даже агрессивно претендует на статус пути развития современного общества, что породило конфликт ценностно-смысловых полей двух образов будущего как двух путей развития общества. Ситуация осложняется тем, что, выражаясь метафорически, «старый» образ будущего мимикрировал. Он «присвоил» (на уровне дискурса, языковых конструкций) представление о самоактивности бытия и новую позицию человека как участника процесса его самоорганизации. Но это не сущностные, а поверхностные изменения, суть осталась прежней: природа человека несовершенна (ущербна), следовательно, подлежит совершенствованию (исправлению) по неким абстрактным образцам. Соответственно отношения распределенной субъек-

тности сохранили свое основополагающее значение: есть тот, кто предписывает образцы, и тот, кто действует в границах предписаний (субъект-объектное взаимодействие). Проиллюстрируем примерами.

В концепции нового гуманизма Аурелио Печчеи (1970 гг.) ставится вопрос о необходимости существенно улучшить человеческие качества всех жителей планеты, дабы избежать катастрофических последствий тех проблем, с которыми столкнулось современное общество. Улучшить – значит, привести в соответствие с образцом. Кто его разрабатывает и предписывает? Главный субъект (разумное меньшинство). Трансгуманизм (международное общественное движение и философская доктрина) выстроен на идее совершенствования природы человека средствами биотехнологий, «трансчеловек» или «постчеловек» может модифицировать свое тело до некоего совершенного состояния, т. е. образца. Кем предзадан образец? Главным субъектом. К. Гирц, американский антрополог и социолог: «Человек – это животное, опутанное сотканными им самим сетями смыслов. Этими сетями является культура» [3, с. 173]. Каждое общество располагает «набором культурных механизмов – планов, рецептов, правил, инструкций, управляющих поведением ... Человек – это животное, в своем поведении самым драматичным образом зависящее от таких экстрагенетических контрольных механизмов, от культурных программ» [3, с. 172]. Кто составляет культурную программу из набора культурных механизмов и предлагает ее обществу, в котором человек есть животное? Главный субъект.

Анализ этих и близких им по смыслу концептуальных построений показывает: в поле мысли XX – начала XXI века «старый» образ будущего сохранил свою ценностную значимость, но подвергся упрощению. Если в предшествующую эпоху образ будущего мыслился как Царство Человека – совершенный человек, совершенное общество, вечный мир, то ныне это «мир, унифицированный на основе единой, простой и наиболее разумной организации» [9]. Неизменным осталось и отношение



к человеку как материалу. Но если в предшествующую эпоху совершенствование человеческой природы еще мыслилось посредством разумного воспитания (пайдейя), то ныне оно рассматривается как управляемое преобразование человеческого материала средствами биотехнологий и культурных программ.

Очевидно, что два образа будущего как два пути развития общества предполагают и две принципиально разные системы образования. Современное образование находится в состоянии многолетнего кризиса. С позиции нового образа будущего он выглядит как системный кризис, с позиции «старого» образа будущего – как структурный. Показательно, что в научно-педагогическом дискурсе используется понятие системный кризис, но решается он при этом как структурный (мимикрия «старого» образа будущего под новый). Для выхода из системного кризиса должна быть разработана новая система образования на онтологическом основании единства субъективного и объективного мира. О новой системе речь идет, но ее онтологические основания не рефлексированы. Априори и безрефлексивно образовательные реформы и инновации выстраиваются на онтологическом основании предшествующей эпохи (разделение между субъективным и объективным миром). Это значит, что концептуальный каркас современной и традиционной систем образования идентичен, и современное образование развивается в русле «старого» образа будущего. Получается, что кризис в образовании только называется системным, но рассматривается как структурный и решается как структурный путем усложнения системы образования по «горизонтали» посредством функционального усложнения отдельных элементов, что меняет связи между ними и системой как целым. Такие изменения являются структурными. Усложнить существующую систему образования «по вертикали» (качественное изменение, раскрывающее новые возможности) невозможно, ибо она достигла предела своего развития.

Приведем примеры усложнения системы по «горизонтали», опираясь на международный

аналитический доклад о тенденциях трансформации школьного образования (2018). Поскольку те же тенденции присущи и высшей школе, то примеры дают общую картину состояния современного образования.

«Практически все страны во главу угла помещают ученика, подчеркивают его непосредственный образовательный опыт и активную исследовательскую позицию в ходе обучения» [8, с. 12]. Вывод: ценностно-смысловой фокус сместился с *чему* обучаем на *кого* обучаем, что соответствует новому образу будущего, человеко-размерности современных технологий и социальных структур, выстроенных на основании единства субъективного и объективного мира. Такое смещение – ценностно-смысловой ориентир поиска ответа на вопрос: «Что нужно делать?», в его ценностно-смысловом поле осуществляется, например, обновление понятийного аппарата педагогики. Появились новые понятия: нелинейность, модель, системообразующий фактор и пр. Переосмысливаются традиционные понятия. В современной дидактике, например, воспитание определяется уже не как воздействие, а как содействие осуществлению феноменов «само» средствами обучения: саморазвитие, самовоспитание и пр. Обновление понятийной базы показывает новизну современных исследовательских задач, возникающих в процессе обучения и воспитания человека.

Однако названные изменения отвечают новой онтологии и образу будущего только на уровне ценностно-целевых ориентиров и языковых конструкций, основанием практического решения проблем образования выступает онтология предшествующей эпохи (разделение между объективным и субъективным миром), а значит, «старый» образ будущего. Это подтверждает и упомянутый доклад. Его авторы отмечают: трансформация образования ставит перед необходимостью искать ответ на конкретные вопросы, «какие универсальные компетентности и виды грамотности важны (и как разбираться во множестве существующих списков, систематизировать их); как их формировать в школе» [8, с. 14]. При этом компетентность трактуется как «способность эффективно моби-



лизовать (выбирать и использовать наиболее подходящие) знания и умения для решения задач, в том числе в новых нестандартных ситуациях» [8, с. 15]. Следовательно, речь идет о способности мобилизовать набор уже существующих знаний, т. е. человек оперирует объективированным, типически релевантным знанием, не имеющим связи с Я. Это значит, что основополагающим принципом системы образования остается классически структурированное знание, а онтологическим основанием системы выступает разделение субъективного и объективного мира, следовательно, трансформация образования осуществляется в ценностно-смысловом поле «старого» образа будущего.

Этот вывод подтверждает и актуальная на сегодняшний день проблема быстрого перетекания новых знаний и опыта из сферы производства в образование. Сама постановка проблемы свидетельствует об основополагающей важности формализованного, типически релевантного знания. В неформальном образовании (корпоративное обучение, открытое обучение и др.) действует много контент-провайдеров, занимающихся сбором актуального контента (а это только формализованное знание, потому что оно обладает качеством транслируемости, воспроизводимости), разработкой инструментов его обнаружения. В государственных программных документах тоже ставится задача непрерывного и опережающего обновления содержания образования (Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы», утверждена Распоряжением Правительства РФ от 15.05.2013 № 792-р), а для этого нужен мониторинг и сбор актуального контента.

Все это свидетельствует о том, что основополагающим принципом системы образования, как и прежде, является классически структурированное знание. На уровне дискурса признается необходимость проектирования образования для сложного общества, его персонификация, индивидуализация. Но в практике жизни человеку предлагается образование, в котором он, как и прежде, оперирует абстрактным знанием, следовательно, включен в систему обра-

зовательных отношений, где занимает позицию объекта. Риторика изменилась, практика в своей сути осталась прежней. Применение в образовательных целях новых цифровых технологий дало лишь новые формы подачи абстрактных знаний и новые способы оперирования ими, но суть (разделение между субъективным и объективным миром) осталась прежней, т. е. произошло только функциональное усложнение отдельных элементов, значит, в системе образования осуществляются структурные изменения, ее развитие идет по «горизонтали».

В современном образовании сложилась ситуация *онтологической неопределенности*: технологический инструментарий и ценностно-целевые ориентиры образования формируются в разных онтологиях, будущее «кроится» по лекалам прошлого.

«Прогрессивное образование»

Два образа будущего («старый» и новый) – два пути развития общества. Современное образование не обладает правом и ресурсами выбора пути. Оно не субъектно и подконтрольно доминирующей политической идеологии (субъектность и формирование ресурсов субъектности – фундаментальные проблемы развития современного образования).

Описание того, каким в перспективе может стать образование, развиваясь в русле «старого» образа будущего, есть в научно-фантастическом романе «Гиперион» (1989) американского писателя Д. Симмонса. В далеком будущем существует: «...«прогрессивное образование» прямой накачки знаний посредством трансплантации РНК, инфосферной суггестопедии, форсированной загрузки подсознания, группового мультитренинга, «металогической пропедевтики» или доязыкового программирования». Прогрессивность образования состоит:

1. В слиянии двух стадий: получение и усвоение знаний происходят одновременно. Это упраздняет привычную форму преподавания и учения, сводит к минимуму материальные, временные и пр. затраты на обучение, гарантирует его высокую эффективность, так как наборы абстрактных знаний транслируются посредством трансплантации РНК, т. е. напрямую.



2. В управлении качеством человеческих ресурсов. Технические возможности будущего таковы, полагает Д. Симмонс, что знание сможет передаваться не только в знаковой рационально-логической форме, но и в форме субъективных образов, выражающих особенности существования какой-либо социальной группы или общества (инфосферная сутгестопедия, форсированная загрузка подсознания). Такие образы есть форма загрузки того, что К. Гирц назвал экстрагенетические контрольные механизмы, культурные программы. Кто предписывает нужный человеку массив знаний? Кто формирует подлежащие трансляции наборы (массивы) знаний и субъективных образов в соответствии с целями, стоящими перед образованием? Кто ставит цели и задачи перед образованием? Главный субъект (разумное меньшинство).

Таким образом, человек в образовании будущего становится материалом управляемого преобразования, а само образование – инструментом мягкого управления человеческими ресурсами. Представление Д. Симмонса о «прогрессивном образовании» имеет объективные основания (сохранение концептуального каркаса традиционной системы образования, мировые тенденции его развития), потому что обладает высокой степенью достоверности.

Образование в контексте нового образа будущего

Постнеклассической науке присущ интерес к философской мысли Востока в силу общности смыслов ее онтологического основания и идей восточных учений древности. Например, ключевая для современной науки идея коэволюции природы и человека («человек и мир развиваются, изменяются, используя возможности друг друга») в восточном миропонимании существует издревле: «Мир творится каждым существом. Индивидуум и мир взаимно создают друг друга» [4, с. 411]. В этом взаимном созидании человек целостен в своей телесно-духовной природе (единство субъективного и объективного мира). Как являет себя его целостность? Уникальными, самобытными чертами. Следовательно, система образования, сфор-

мированная на этом онтологическом основании, должна учитывать индивидуально-личностную самобытность человека, т.е. обладать качеством человекообразности. Базовые элементы ее концептуального каркаса могут быть следующими:

- Методологическая стратегия взгляда на человека изнутри вовне.

Признается телесно-духовная целостность человека, которая существует до разворачивания своих свойств, характеристик, признаков, потому она не сводима к ним, не представляема в виде перечня общих свойств. Это значит, возникающие в обучении индивидуальные, личностные, субъектные феномены соединяются с живым конкретным человеком (ответ на вопрос *Кого учить?*), следовательно, новообразования, возникающие в обучении, вытекают из природы конкретного человека и вне его не существуют.

- Субъект как основополагающий принцип системы образования.

Постнеклассическое структурирование знания (в структуру научного знания включен субъект этого знания) обеспечивает в обучении единство субъективного и объективного мира (чувственность не «выключается»). Такое знание имеет связи с «Я», с живой действительностью, потому что объект взят не сам по себе (идеально), а как фрагмент реальности в непредсказуемости и неисчерпаемости своих свойств и отношений. Как целое он может быть схвачен субъектом только интуитивно-целостно, потому во взаимодействии с ним возникают субъективные, субъектные, личностные, индивидуальные феномены. Это дает человеку возможность вложить в знание свое значение, что содействует не только его глубокому усвоению, но и способствует познанию себя. Постнеклассическое структурирование знаний предполагает:

1. Необходимость рассматривать информационный компонент содержания образования с позиции его целостности. У «разнообразных явлений действительности есть общий фундамент и изначальное единство» [6, с. 39]. Следовательно, совокупность информацион-



ных единиц содержания учебной дисциплины, как и всех дисциплин учебного плана, также имеет общий фундамент и изначальное единство, т. е. целостность.

2. Коммуникативный субъектно-сетевой принцип построения содержания образования. Его информационный компонент представлен как база знаний на гипертекстовой основе, т. е. как сеть информационных единиц, смысловая связь между которыми устанавливается субъектом и возникает в момент его обращения к ним. Иницирует смысловую связь двухуровневая структура гипертекста:

– уровень прикладной фактологии: научно-предметные знания, учебная, научная литература, медиафайлы, рисунки, таблицы, схемы и пр.

– уровень целого как ценностно-смысловой уровень. Он включает фундаментальные идеи, предельные понятия. Как носители больших смыслов они: а) образуют общий фундамент и изначальное единство прикладной фактологии, что дает возможность понимать обусловленность изучаемых фактов, процессов, событий большими смыслами; б) позволяют мыслить информационные единицы уровня прикладной фактологии в диахроническом и синхроническом измерении; в) выполняют функцию логико-смысловых, аксиологических операторов, которыми субъект осуществляет *деятельностную сборку знания*. На уровне целого субъект выбирает точку сборки – идею, с которой через механизм самодостраивания устанавливает смысловые связи информационных единиц, взятых с уровня прикладной фактологии. Тем самым объект изучения предстает как фрагмент реальности, что ставит учащегося в ситуацию необходимости оперировать смыслами. Смысл всегда ценностно значим (имеет аксиологические характеристики), а ценность есть «субъективно переживаемый гештальт, организующий внутреннюю психо-духовную жизнь человека» [1, с. 28], потому что деятельность сборки знания осуществляется на основе единства объективного и субъективного мира. В своих действиях, познании мира (обучение есть специфическая форма познания) человек опирается на свой «опыт внутреннего

самобытия в реальных условиях», развивая, расширяя и обогащая его (ответ на вопрос *Зачем учить?*).

Это очень общее и схематическое описание субъектоцентрированного построения содержания образования для высшей школы (подробно и с разных ракурсов оно рассматривается в ряде наших работ, например [5]), но принцип построения может быть адаптирован и к общему образованию.

- Способность человека к созиданию как психологическая основа системы обучения (*Чему учить?*)

Деятельностная сборка знания в качестве базового инструмента обучения обеспечивает развитие конкретного человека как саморазвертывание его сущности, новообразования вытекают из его природы и вне ее не существуют.

- Субъектоцентризм как организующий принцип образовательного процесса (*Как учить?*)

Подразумевает включение механизма субъективации в базовые элементы обучения: цель, содержание, технологии, средства.

Предложенный концептуальный каркас позволяет спроектировать качественно новую систему образования, адекватную новой онтологии и новому образу будущего, способную учитывать индивидуально-личностную самобытность учащегося. Уровень прикладной фактологии в базе знаний может использоваться автономно, потому наряду с новыми образовательными возможностями в новой системе могут быть использованы образовательные возможности традиционной системы образования, т. е. способность к воспроизводству и способность к созиданию могут быть равновелико значимы и реализуемы. Такой широкий спектр возможностей позволяет выстроить качественно новую систему образования «школа-вуз».

Заключение. Образ возможностного будущего (эпохального масштаба, многовековой проект) как инструмент рефлексии смыслов дает исследователю возможность видеть общий фундамент и изначальное единство качественно разных явлений действительности; рассматривать образование, его развитие в обу-



словленности развитием сознания общества. Образ будущего есть объективное основание разработки стратегии развития образования, он показывает ориентацию целостности, которую являет собой общество, ориентацию его ценностей, тем самым обнаруживает конститутивное (порождающее) основание институтов общества (и образования как социального института), а также происходящих в обществе процессов, событий, явлений. Параметры образа будущего определяют конструкцию системы образования, она неизменяема всю эпоху, обеспечивая этим качественную определенность человеческих ресурсов развития общества, которые готовит образование.

Культурно-цивилизационный кризис, определяющий жизнь современного общества, и кризис образования как его составляющая, порождены конфликтом двух образов будущего как выбором между путями развития общества. В русле «старого» образа будущего развитие мыслится как линейный прогресс – бесконечное прямолинейное движение вперед, оставляя позади несовершенство прошлого. Это разрушает энергично-смысловую связь поколений, выключая человека из осознанного участия в живом культурно-историческом процессе. В русле нового образа будущего развитие общества мыслится как созревание – саморазвертывание его сущности через раскрытие и формирование потенциала развития. В этом процессе равновелико значимы порядки культуры прошлого, настоящего и зреющего будущего, а также энергично-смысловая связь поколений, значимо богатство духовного опыта каждого члена общества, его самореализация и продуктивное взаимодействие.

Масштаб и глубина кризиса, в котором уже не один десяток лет живет современное общество, свидетельствуют: путь прогресса исчерпал себя, потенциал развития «старого» образа будущего изжит. Его искусственное энергично-смысловое наполнение, которое имеет место, ведет к эволюционной деградации общества. Образование, продолжая свое развитие в русле «старого» образа будущего (образовательный результат изменился: уже не «чело-

век-винтик», а «человек-элемент микросхемы», но разница не сущностная), тем самым выступает фактором эволюционной деградации человека, ограничивая в обучении его развитие внешними предписаниями, исключая свободу и спонтанность, что препятствует полноценности развития как саморазвертывания сущности человека. Если не развивается индивид, значит, и общество не имеет человеческих ресурсов развития, что ведет к его деградации.

«И никто не вливает молодого вина в мехи ветхие; а иначе молодое вино прорвет мехи, и само вытечет, и мехи пропадут; но молодое вино должно вливать в мехи новые; тогда сбережется и то, и другое» (Лк. 5:37–38). В ситуации онтологической неопределенности в образовании эта библейская мудрость имеет методологическое значение.

АННОТАЦИЯ

Данная статья представляет собой вторую часть исследования, посвященного инструментальным возможностям образа будущего. В первой части была проведена концептуализация понятия «образ будущего», выявлены его инструментальные возможности, на примере традиционной системы образования показана роль образа будущего в формировании ее концептуального каркаса. Во второй части исследования рассматривается образ будущего, предзаданный онтологией современной эпохи. Предложен концептуальный каркас новой системы образования, отвечающий параметрам нового образа будущего.

Ключевые слова: инструмент рефлексии смыслов, онтология, образ будущего, концептуальный каркас, трансформация образования.

SUMMARY

This article is the second part of the research devoted to the instrumental possibilities of the image of the future. In the first part, the conceptualization of the concept of “image of the future” was carried out, its instrumental capabilities are revealed and on the example of the traditional education system, the role of the image of the future in the formation of its conceptual framework is shown. In the second part of the study the image of the future, predetermined by the on-



tology of the modern era. A conceptual framework of a new education system is proposed that meets the parameters of a new image of the future.

Key words: instrument of reflection of meanings, ontology, image of the future, conceptual framework, transformation of education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аршинов В. И., Лайтман М., Свирский Я. И. Сфирот познания. – М.: URSS ЛКИ, 2007. – 244 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. – 488 с.
3. Гирц К. Насыщенное описание: в поисках интерпретативной теории культуры // Антология исследований культуры: сб. ст. – СПб., 1997. – Т. 1. – С. 171–202.
4. Григорьева Т. П. Синергетика и Восток (Свободные размышления о метафилософии) // Труды объединенного центра проблем космического мышления: сборник статей. – М.: Международный центр Рерихов, 2013. – Т. 3. – С. 396–419.
5. Лескова И. А. Субъектоцентрированный подход к построению содержания высшего образования: дисс. ... доктора пед. наук // ФГБНУ Институт стратегии развития образования Российской академии образования. – М., 2019. – 437 с.
6. Ополев П. В. Усложнение и упрощение в культуре // Гуманитарные исследования. – 2017. – № 3 (16). – С. 38–42.
7. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
8. Фруммин И. Д. [и др.]. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования // Современная аналитика образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – № 2 (19) – 28 с.
9. Шанин Теодор. Идея прогресса [Электронный ресурс] // The Post-Development Reader (Ed. by Majid Rahnema with Victoria Bowtree.). – L., 1997. – URL: <https://www.yabloko.ru/Publ/Articles/shanin-2.html>.

**О. А. Милькевич,
А. В. Рябцев**

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМНЫЙ АНАЛИЗ

Введение. Кардинальное изменение социально-культурного вектора развития нашей страны, попытка изоляции русской культуры на фоне усиления направленности государственной политики на сохранение и трансляцию культуры и культурного наследия определяют особое отношение всех социальных институтов к проблеме ценностей и смыслов формирующейся личности.

Подписанный 9 ноября 2022 Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», с одной стороны, определил цели и задачи, инструменты реализации данного аспекта государственной политики. С другой стороны, данный документ стал отправной точкой формирования нормативно-правовой основы построения системы сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Отметим, что проблема формирования ценностей подрастающего поколения не является новой для педагогической науки и образовательной практики. В исследованиях Б. М. Бим-Бада, Б. С. Брушлинского, Е. В. Бондаревской, Н. Д. Никандрова и др. представлены сущность и характеристика аксиологического подхода как основания построения образовательного процесса, формы и методы формирования ценностей личности. Вопросы духовно-нравственного развития и воспитания представлены в исследованиях Е. П. Белозерцева, В. А. Беляевой, И. Ф. Бережной, Т.А. Дро-



новой и др. Однако недостаточно изученным и относительно новым для образовательной практики выступает вопрос о формировании традиционных российских духовно-нравственных ценностей личности, закрепленных в обозначенном выше Указе Президента РФ.

Цель исследования: изучение проблем формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей личности.

Теоретическая значимость исследования заключается в характеристике проблем формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей; актуализации необходимости рассмотрения содержательного наполнения традиционных российских духовно-нравственных ценностей и его соотношения с возможностями освоения личностью на различных этапах возрастного развития, а также методического сопровождения реализации идеи сохранения и укрепления обозначенных ценностей.

Практическая значимость исследования заключается в возможности проектирования путей решения обозначенных проблем формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей, интеграции усилий различных социальных институтов в решении обозначенных проблем с использованием имеющихся ресурсов и возможностей.

Изложение основного материала статьи. Обратившись к тексту Указа Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», можно выделить несколько значимых положений: «Российская Федерация рассматривает традиционные ценности как основу российского общества, позволяющую защищать и укреплять суверенитет России, обеспечивать единство нашей многонациональной и многоконфессиональной страны, осуществлять сбережение народа России и развитие человеческого потенциала. Осмысление социальных, культурных, технологических процессов и явлений с опорой на традиционные ценности и накопленный культурно-исторический опыт позволяет народу России своевременно и эф-

фективно реагировать на новые вызовы и угрозы, сохраняя общероссийскую гражданскую идентичность» [7].

Такое понимание значимости сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей отражает историю и культуру народов, проживающих на территории страны России; позволяет в единстве рассматривать прошлое, настоящее и будущее страны с позиции сохранения передового опыта, культурного и исторического наследия и обеспечения условий для становления и самореализации личности; обеспечивает ценностно-смысловое единство общества.

Следует подчеркнуть, что проблема сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей является продолжением тех изменений в системе образования, которые связаны с постепенным формированием нормативно-правовых оснований воспитательной работы. Как отмечается в ранее опубликованных работах, «Декларация государством значимости и ценности образования, последовательная разработка и внедрение совокупности взаимосвязанных и взаимодополняющих нормативно-правовых документов и мероприятий организационно-управленческого характера свидетельствует о признании системообразующего значения образования, в том числе и воспитания, в обеспечение устойчивого развития страны, ее социальной безопасности и динамичного развития» [8, с. 121].

В конце XX – начале XXI века сложилась уникальная ситуация, суть которой заключается в принятии государством множества нормативно-правовых документов, регулирующих сферу образования (Указ Президента России №1 «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР», Закон РФ «Об образовании», № 98-ФЗ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений в Российской Федерации», № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании») и недостаточной разработке и внедрении нормативно-правовых оснований организации воспитания на различных ступенях и уровнях образования [5].



Постепенно ситуация изменяется, формируется система нормативно-правовых оснований в области воспитания (Федеральная программа развития образования на 2000–2005 гг., Национальная доктрина образования в Российской Федерации, Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы», Федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации», Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Федеральный закон № 304 «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся») [5].

Авторами выделены тенденции развития государственной образовательной политики в вопросах образования:

– усиление воспитательной компоненты (в частности, патриотического воспитания) в образовании;

– внедрение культурно-просветительской деятельности во взаимодействие образовательных организаций с семьями обучающихся в контексте обеспечения непрерывности воспитательно-образовательного процесса;

– усиление историко- и культурно-охранной деятельности среди всех слоев и групп населения;

– формирование позитивного образовательного и воспитательного контента, его распространение посредством СМИ;

– консолидация усилий всех социальных институтов в решении задач образования и воспитания;

– усиление государственного и общественного контроля над решением задач образования и воспитания [8, с. 122].

Следует подчеркнуть, что понятие «духовно-нравственные ценности» вошло в активный научный оборот в связи с разработкой и реализацией Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Значительный акцент в характеристике сущности духовно-нравственного развития и воспитания личности был перенесен на воспитание нравственности и духовности (Л. В. Ковтуненко, М. К. Сайфетдинова, С. Н. Безрядин,

О. Б. Мазкина; Т. А. Маслова; О. М. Назарова, Э. С. Семинская; Г. И. Семенова, В. И. Семкина и др.). Такое понимание содержания духовно-нравственного развития и воспитания личности определило выбор форм и методов его реализации, оценки результатов. Однако в данной Концепции были четко определены и охарактеризованы базовые национальные ценности: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество [2]. К сожалению, данные ценности остались вне поля разработки либо их формированию уделялось недостаточное внимание, о чем свидетельствует анализ научных и методических публикаций.

Значимым для данного периода является обеспечение методического сопровождения реализации данной концепции посредством разработки примерной программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования. Т. А. Маслова отмечает: «Духовно-нравственное развитие обучающихся должно находиться в нераздельной связи урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, в совместной педагогической работе образовательного учреждения, семьи. В основе и этой программы должны быть ключевые воспитательные задачи, базовые национальные ценности российского общества. Программа предусматривает приобщение обучающихся к культурным ценностям своей этнической или социокультурной группы, базовым национальным ценностям российского общества, общечеловеческим ценностям. Необходимо при этом обеспечивать создание системы воспитательных мероприятий, позволяющих обучающемуся осваивать и на практике использовать полученные знания. Программа предполагает формирование целостной образовательной среды, включающей урочную, внеурочную и внешкольную деятельность и учитывающей историко-культурную, этническую и региональную специфику, а также формирование у обучающегося активной деятельностной позиции» [4, с. 55].



Усиление заботы государства в вопросах организации воспитательной работы, сохранения исторического и культурного наследия, создания условий для успешной социальной идентификации подрастающего поколения в условиях глобальных вызовов определяет значимость формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Обращение к тексту Указа Президента позволяет обозначить их перечень: «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство России» [7]. Следует подчеркнуть, что рассматриваемый Указ создает основания для пересмотра системы воспитательной работы на всех ступенях образования.

Изучение научной и методической литературы, а также опыт реализации программ взаимодействия вузов и учреждений среднего профессионального и общего образования позволяют сформулировать ряд проблем, затрудняющих реализацию идеи сохранения традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Теоретико-методологические проблемы включают в себя проблему осмысления сущности понятий «ценность» и «смысл». Постепенное вычленение в общественном сознании ключевых смыслов, отражающих различные аспекты жизнедеятельности человека и определяющих взаимопонимание между членами определенной социальной группы, принятие ими условных границ в выборе моделей поведения и отношений, является предпосылкой формирования ценностей. Ценности являются общепризнанными, объединяющими отдельные социальные группы и сообщества, т. е. это смыслы, принятые и признанные большинством. С позиции поликультурности нашего общества значимым является определение смыслов и ценностей как взаимосвязанных категорий, способных создавать единство и од-

новременно – определенные разночтения в понимании ценностей разными категориями людей и отдельными личностями. Это может быть наглядно проиллюстрировано складывающейся на территории России уникальной ситуацией в связи с присоединением новых территорий или в ходе сравнения мировоззрения жителя г. Москвы и жителя горного района Алтая, Дагестана или Крайнего Севера.

Важным является определение сущности каждой из духовно-нравственных ценностей, обозначенных в Указе Президента. Так, достаточно близкими в обыденном толковании выступают такие ценности, как «патриотизм», «гражданственность», «служение Отечеству и ответственность за его судьбу»; недостаточно определено содержание таких ценностей, как «высокие нравственные идеалы», которые могут включать в себя в том числе и заявленные как самостоятельными ценности «гуманизм», «милосердие», «справедливость». Например, в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России «патриотизм – любовь к России, к своему народу, к своей малой Родине, служение Отечеству», «социальная солидарность – свобода личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство» [2].

С позиции педагогической науки необходимо определить сущность традиционных российских духовно-нравственных ценностей, психолого-педагогический механизм их формирования, поддержания и сохранения, а также критерии и методы изучения их сформированности.

Методические проблемы отражают потребность образовательной практики в разработке конкретных рекомендаций по реализации идеи сохранения традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Так, первоначально необходимо определить содержание каждой из перечисленных выше духовно-нравственных ценностей с учетом возрастных психолого-педагогических характеристик личности (т. е. необходимо определить для каждого возраста доступное и оптималь-



ное содержание). Для ценности «патриотизм» подобная работа была проведена в период советской и постсоветской практики воспитания, была четко определена последовательность патриотического воспитания по принципу постепенного расширения границ восприятия образа Родины – от малой родины к понятиям «Родина», «Отчизна» в широком толковании. Одновременно в методической литературе употреблялись понятия «воспитание патриотизма», «воспитание патриотических чувств». Именно поэтому важно определить для каждого возраста, что именно формируем/сохраняем/укрепляем.

Кроме того, важно с учетом накопленной педагогической практики и достижений современной педагогики определить наиболее значимые формы, методы и средства формирования традиционных духовно-нравственных ценностей, присущих российскому обществу. Воспитательно-социализирующий потенциал социально-культурных практик и их значимость в формировании социально-культурных норм и ценностей позволяет расширить опыт их применения при условии отбора наиболее целесообразных и эффективных [6, с. 42]. Сложным остается вопрос включения работы по формированию обозначенных ценностей в систему образовательной деятельности учреждения, включая образовательный процесс, воспитательную работу, внеурочную деятельность. С позиции обеспечения непрерывности и преемственности в реализации рассматриваемой социальнозначимой задачи важно определить ресурсы, социальные институты, конкретные учреждения и форматы взаимодействия с различными группами населения в рамках сохранения духовно-нравственных ценностей. Осуществляемая просветительская работа посредством СМИ, включая интернет, не является достаточной и несет сложность в оценке человеком достоверности и надежности информации на фоне его профессиональной, семейной загруженности и недостатка времени для последовательного ее изучения.

Учитывая многочисленные задачи, стоящие перед образовательным учреждением, не-

обходимо методическое сопровождение деятельности по сохранению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, включая разработку методических материалов, обучение педагогических работников всех ступеней образования, обеспечение критериально-диагностическим инструментарием (возможно, с применением ИКТ, программных продуктов и средств).

Обозначенные проблемы являются системообразующими с позиции эффективного осуществления деятельности по сохранению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Выводы. Задача сохранения традиционных российских духовно-нравственных ценностей является значимой как с позиции государства, так и с позиции конкретного сообщества людей и личности. Именно ценности задают векторы развития государства, общества и человека, определяя модели его поведения, особенности мировосприятия, анализа происходящего в окружающем мире. Обозначенные теоретико-методологические и методические проблемы требуют детального изучения и разработки с позиции педагогической науки и образовательной практики. Системное, комплексное изучение проблемы формирования и сохранения традиционных российских духовно-нравственных ценностей обеспечит возможность минимизации ошибок в проектировании и реализации соответствующего направления деятельности образовательных организаций, взаимодействия социальных систем и институтов.

Сформулированное авторское видение не исчерпывает всего спектра ценностно-смысловых, организационных, психолого-педагогических, методических и иных аспектов. Однако заданный вектор проблемного анализа ситуации, возникшей в современной системе образования, позволяет актуализировать поиск учеными и педагогами-практиками наиболее эффективных форм, методов и средств формирования традиционных духовно-нравственных ценностей личности на определенном этапе возрастного развития.



АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты изучения проблем формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей личности. Сформулированное авторское видение не исчерпывает всего спектра ценностно-смысловых, организационных, психолого-педагогических, методических и иных аспектов. Однако заданный вектор проблемного анализа ситуации, возникшей в современной системе образования, позволяет актуализировать поиск учеными и педагогами-практиками наиболее эффективных форм, методов и средств формирования традиционных духовно-нравственных ценностей личности на определенном этапе возрастного развития.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, воспитательная работа, ценности, смыслы, проблемы формирования ценностей.

SUMMARY

The article presents the results of studying the problems of the formation of traditional Russian spiritual and moral values of the individual. The formulated author's vision does not exhaust the entire spectrum of value-semantic, organizational, psychological, pedagogical, methodological and other aspects. However, the given vector of problematic analysis of the situation that has arisen in the modern education system makes it possible to update the search by scientists and practitioners for the most effective forms, methods and means of forming traditional spiritual and moral values of a person at a certain stage of age development.

Key words: spiritual and moral values, educational work, values, meanings, problems of formation of values.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гогоберидзе З. М. Проблемы формирования духовно-нравственных ценностей студентов в многонациональном коллективе // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – С. 66–69.

2. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект Рос. акад. образования. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.

3. Ковтуненко Л. В. Роль образовательной организации в формировании духовно-нравственных ценностей обучающихся // Перспективы науки. – 2020. – № 8 (131). – С. 66–69.

4. Маслова Т. А. Основные идеи формирования духовно-нравственных ценностей личности в педагогической системе С. А. Рачинского // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 52–56.

5. Милькевич О. А. Реализация задач государственной образовательной политики в вопросах воспитания в деятельности регионального педагогического вуза // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 4. – С. 128–132.

6. Милькевич О. А. Социально-культурные практики как средство становления участников образовательных отношений субъектами культуры // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2022. – № 2 (58). – С. 41–48.

7. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 [Электронный ресурс] // URL: www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 16.01.2023).

8. Рябцев А. В. Государственная образовательная политика в вопросах воспитания в 1992–2022 годах // Исторический бюллетень. – 2022. – Т. 5. – № 3. – С. 119–124.

9. Сайфетдинова М. К. Формирование у студентов духовно-нравственных ценностей посредством деятельности духовно-просветительского центра // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2022. – № 3 (30). – С. 47–53.

10. Семенова Г. И. Этнопедагогические основы формирования духовно-нравственных ценностей современной молодежи // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 1. – С. 31.





С. А. Милокумов, М. С. Чвала

УДК 37.035.6(470)

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ УКРЕПЛЕНИЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА РОССИИ

Введение. Сегодня очень важно объединение народов России, формирование общенационального мировоззрения, возрождение традиций гражданского и военно-патриотического воспитания молодежи, поскольку истинный патриотизм способен сплотить российское общество. В связи с этим трудно переоценить роль патриотизма как одной из важнейших ценностей современного общества и направлений идеологии.

Достаточно проблематичным вопросом является создание современной экономики без особого внимания к качеству внутренней жизни каждого гражданина. Важным условием успешного развития России является формирование гражданской позиции у молодежи, уважения к историко-культурному наследию народов России, потребности духовно-нравственного самосовершенствования. Собственно, само общество, его состояние и развитие зависят от нравственных убеждений человека, его приоритетов, морально-психологических качеств, патриотического сознания, духовных ценностей, готовности к выполнению своих конституционных обязанностей.

Целью статьи является поиск и обоснование эффективных инструментов и средств патриотического воспитания молодежи в процессе обучения в вузе. На сегодняшний день в Российской Федерации одной из важнейших задач является формирование гражданской позиции у представителей молодого поколения, что является основой безопасности общества и государства. Современное понима-

ние патриотизма многоаспектное, что можно объяснить сложностью данного явления, интегративностью его структуры и разнообразными формами проявления. Как справедливо отмечает А. Н. Выршиков, патриотизм является «основой жизненных ориентаций, определяющей стратегию развития личности, общества, государства, смысл и самоценность жизни гражданина России» [1, с. 34]. Он является основой развития различных наций, нравственной основой жизнеспособности страны, важным внутренним мобилизующим ресурсом развития общества, активной гражданской позиции каждого человека, готовности к служению своей Родине. При этом отметим, что патриотизм имеет достаточно сложную эмоциональную окраску.

Патриотическое воспитание сегодня как никогда является социальной потребностью общества. Главная его цель – формирование физически и духовно здорового человека, который связывает свою судьбу с будущим своей страны и способен активно защищать государственные интересы. Патриотизм не возникает сам по себе, он является результатом деятельности семьи, школы, вуза, центров дополнительного образования и иных воспитательных институтов. Большим потенциалом для патриотического воспитания учащихся обладают музеи, позволяющие проводить обзорные, тематические экскурсии. В формировании патриотизма главную роль играет государство, которое организует эффективную работу таких институтов, создает условия, благоприятные для развития патриотических качеств [5, с. 117].

Изложение основного материала статьи. Гражданско-патриотическое воспитание – фактор консолидации общества, источник духовного, экономического и политического возрождения России, ее целостности и безопасности.

Существенный вклад в изучении и определении сущности патриотизма внесли российские философы, ученые, писатели: В. Г. Белинский, Н. А. Добролюбов, Ф. М. Достоевский, Н. М. Карамзин, М. В. Ломоносов, Г. В. Плеханов, Г. П. Федотов, Н. Г. Чернышев-



ский и др. Анализ взглядов отечественных мыслителей показал, что в них реализовались начала русского национального самосознания, важное место в котором занимал патриотизм. Они рассматривали патриотизм как важнейшую характеристику бытия гражданина России, одну из основ жизни общества, имеющей столь большое значение для его будущего. В последующие годы внимание идеям русского патриотизма уделялось в философских трудах Н. А. Бердяева, Л. П. Карсавина, Г. Федотова И. А. Ильина, и др. В трудах представителей фундаментальной науки патриотизм рассматривался как одно из важнейших и социально значимых явлений советской действительности, выделялись работы А. Н. Вырщикова, Н. И. Губанова, В. М. Зарванского, М. М. Кучукова, В. В. Макарова, Л. П. Старикова, Р. Я. Мирского и др. Были рассмотрены особенности исторического развития патриотизма как социокультурного феномена, предложены признаки и структура патриотизма, методологические подходы к исследованию [1, с. 14–27.]. В настоящее время проблемы патриотического сознания разносторонне изучаются в ракурсе межнаучного и междисциплинарного синтеза. Интересны труды о ресурсе патриотического воспитания обучающихся (Т. А. Бычкова, И. М. Клименко, Д. Ю. Мордвищев, Е. Л. Пастухова, В. Н. Устьяков и др.), которые могут стать основой для актуализации учебных программ, логики учебного процесса, последовательности самого обучения.

Патриотизм является частью национальной идеи России, важным компонентом отечественной науки и культуры. Современное противостояние коллективного Запада и России способствуют выходу идей патриотизма на абсолютно новый уровень понимания. Стоит отметить, что особое значение имеет качество основополагающих идей и смыслов, которые функционируют в новых реалиях.

Для воспитания патриотизма следует использовать широкий спектр средств: наглядные, технические, искусство, спорт, художественная самодеятельность, СМИ и др. Формами работы по патриотическому воспитанию стали лекции, индивидуальные и групповые

беседы, круглые столы, конференции, акции, собрания, консультации, викторины, дебатные турниры, выставки, тематические вечера, кинолектории с обсуждением просмотренных кинофильмов, диспуты, экскурсии, походы, встречи с военнослужащими, общественными деятелями, участие в различных патриотических, общественнозначимых мероприятиях, проводимых в городе, работа по формированию здорового образа жизни, военно-спортивные соревнования, работа по увековечиванию памяти защитников Отечества. Большим воспитательным эффектом обладают проводимые фестивали, театральные представления, концерты, основанные на народных традициях народов, населяющих Российскую Федерацию.

Взаимодействие музеев и вузов включает активную культурно-просветительскую, образовательную и издательскую деятельность, направленную на усиление влияния музеев на патриотические чувства обучающихся; внедрение педагогических механизмов развития интереса обучающихся к историко-культурным ценностям; создания условий для использования ценностей экспозиций в образовательном процессе; привлечения обучающихся к исследовательской, поисково-творческой, социально-культурной деятельности музеев, организации на базе музеев научных и творческих мероприятий, социальных акций, связанных с важными историческими событиями; проведением консультаций; созданием студенческих научных обществ в области музееведения [6, с. 15–17].

Отметим еще один эффективный инструмент патриотического воспитания, которым являются примеры из жизни реальных героев, непосредственная вовлеченность легендарных личностей в официальных торжествах и мероприятиях вузов. Чрезвычайно важно присутствие и участие их наравне с представителями ректората, актива города в церемониях при награждениях студентов и профессорско-преподавательского состава дипломами, медалями и грамотами. Как правило, торжества, связанные с награждениями обучающихся за победы в различных мероприятиях и конкурсах в присутствии значимых персон вызывают



чувство гордости за себя, свою Alma Mater, малую родину и Отчизну.

На протяжении столетий награды как одна из составных частей геральдики в большинстве стран, особенно во время реформ и преобразований, служили важнейшими атрибутами общества. В зависимости от географии, традиций и обстоятельств они принимали различные формы: от знаков внимания до изделий из драгоценных камней и металлов. Однако всегда награды служили символом высшей формы поощрения граждан за выдающиеся заслуги перед обществом.

Как отмечает О. Ю. Кокурина, поощрение является действенным стимулом, оно способствует благоприятным последствиям, взаимовыгодно и для субъекта, и для общества. Премия, награда побуждают человека к качественному труду, а также сдерживают от антиобщественного поведения [4, с. 147]. «Любая награда – это не только знак внимания, проявленный к гражданину, но это, прежде всего, инструмент морально-психологического воздействия» [2, с. 3]. Награда – это особый вид поощрения со стороны государства, его структур или общественных организаций, изменяющих статус награжденного лица в системе общественных отношений, учрежденная и применяемая к определенной социальной группе за значительные заслуги [3, с. 338]. Награды мотивируют поведение людей на воплощение социальнозначимых для общества поступков и качеств. Поощряемый, получая блага, повышает свой статус в обществе.

По своей форме наградная система является знаково-символической, она представляет собой определенный язык отражения общества, его мировоззрения. Основными методологическими подходами разработки и обоснования наградной системы являются: целостность, иерархичность, органичность, эффективность, символичность. К основам функциям наград относятся знаково-символическая, мотивирующая, ценностно-ориентирующая, воспитательная, сакрально-метафизическая, мировоззренческая. Следует отметить важность эстетического вида и символического содержания вновь учреждаемых наград, использование

всех средств для популяризации уже существующих. Важен и сам ритуал награждения, использование средств массовой информации для освещения заслуг награжденных, ведь грамотно организованные ритуалы позволят сформировать мировоззрение молодого поколения, направленное на созидательную деятельность [2, с. 12–14].

В системе высшего образования большую популярность получили знаки об окончании учебного заведения. Впервые упоминается о таких нагрудных знаках еще в конце XIX в., а в документах из архивов 1756–1760 гг. найдена информация о порядке награждения обучающихся и о процедуре награждения медалями. В привычном для нас виде академические знаки за окончание вуза появились в 1946 году. Согласно Положению о нагрудном знаке для лиц, окончивших государственные университеты, образец нагрудного знака и его описание, утвержденное Указом Президиума ВС СССР от 4 сентября 1945 г. «Об учреждении нагрудного знака для лиц, окончивших государственные университеты», «лицам, окончившим государственные университеты в период с 1918 г. по 1945 г., нагрудные знаки выдаются теми государственными университетами, в которых они обучались» [7, с. 583]. Сегодня знаки об окончании учебных заведений пользуются большой популярностью, этому способствует стремление к корпоративности, ведь именно знаки способны наилучшим способом подчеркнуть принадлежность к тому или иному вузу.

Развивая традиции национальной знаковой системы для высшей школы как фактора формирования корпоративной культуры и патриотического воспитания нами была разработана серия наград и знаков. В отличие от разного рода похвал и поощрений, конкретная награда представляет собою отличительный знак, который благодаря дизайну, обеспечивающему соответствующую выразительность и содержательность, акцентирует внимание окружающих на награжденном лице.

Замечательным медийным поводом для реализации дизайн-проекта по разработке мероприятий, ритуалов, медалей и почетных зна-



ков для Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте стало празднование юбилея со дня основания учебного заведения. Следует отметить, что именно вопросы, связанные с фалеристикой, ее разработкой, обсуждением и самим фактом награждения, как показала практика, способствовали максимальной реализации основных функций наград, таких как мотивирующая, ценностно-ориентирующая, воспитательная, сакрально-метафизическая и мировоззренческая. Для еще большей значимости награждения был предусмотрен специальный церемониал. Многообразие социальных групп потенциальных обладателей наград порождает и их многообразие, при этом каждой награде соответствует своя заслуга и приобретаемый социальный статус. К юбилею было разработано несколько позиций. Во-первых, был подготовлен коллар ректора (от англ. collar – воротник, ошейник) – специальное кольцо, символизирующий знак власти и обязательств руководителя перед академическим сообществом. Коллар включал массивную цепь с большим гербом академии и с малыми розетками, на которых дублировался герб вуза с девизом «Первый среди равных». На оборотной стороне розеток были предусмотрены плоскости для гравировки фамилии, имени и годов занимаемой должности ректора. Во-вторых, у академии появилась медаль «За верность академии» (рис. 1).

Медаль была разработана по всем правилам и стандартам отечественной фалеристики. Она изготавливалась из цветного сплава серебристого цвета. Основа медали – круг диаметром 32 мм. На аверсе – рельефная композиция, состоящая из лаврового венка по нижнему краю, перевязанного лентой, и щита в виде раскрытой книги с монограммой «ГПА» и годом «1944» по краям.

В верхней части композиции – надпись по кругу рельефными заглавными буквами «ЗА ВЕРНОСТЬ АКАДЕМИИ». На реверсе – ветка лавра и надпись в центре в пять строк рельефными заглавными буквами: «Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ

ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте», «№» – порядковый номер под текстом. На аверсе и реверсе – бортик, кайма – 1 мм, высота – 0,25 мм. Медаль при помощи ушка и кольца соединена с пятиугольной колодкой, которая покрыта шелковой муаровой лентой синего цвета. На ее оборотной стороне закрепляется булавка для прикрепления к одежде.



Рис. 1. «Медаль «За верность академии»

Также список наградной системы академии пополнил почетный знак «Ученый года», для награждения молодых ученых, достижения которых стали ярким событием в научной деятельности вуза и Республики Крым. Для обучающихся в рамках проекта были разработаны не только корпоративные значки, но и почетные значки «Отличник учебы», «Лидер».

Для профессорско-преподавательского состава был изготовлен почетный знак (к почетному званию) «Почетный профессор ГПА» (рис. 2).



Рис. 2. Почетный знак «Почетный профессор ГПА»



Нагрудный знак «Почетный профессор» изготавливался из цветного сплава серебряно-го цвета. Знак имеет форму круга диаметром 28 мм в виде лаврового «венка славы» золотистого цвета с 7 плодами на каждой из ветвей, перевитый серебряной лентой. На аверсе знака на венок наложен серебряный варяжский щит, покрытый горячей лазоревой эмалью с монограммой «ГПА» в центре. Над щитом – шильд, покрытый горячей белой эмалью с надписью заглавными буквами золотистого цвета в две строки: «ПОЧЕТНЫЙ ПРОФЕССОР». В рамках празднования юбилея также была разработана и изготовлена юбилейная медаль в футляре.

Таким образом, в академии появилась собственная система наград и поощрений, которая привнесла в жизнь вуза осознанную мотивацию, вернула забытые понятия «верность долгу», «малая родина», «ответственность», «научный подвиг», «служение идее».

Отметим, что вузовские награды – это не только презентация символа заслуг перед коллективом, но и реальная возможность поддержания, укрепления и актуализации социальных ценностей. Это один из инструментов побуждения граждан к общественно-полезной деятельности, формирования современной идентичности и создания эффективных идеологических и социальных коммуникаций.

Выводы. В современных условиях патриотическое воспитание представляет собой систематическую, многоплановую деятельность по формированию у молодежи высокого патриотического сознания. Это нравственно обусловленный процесс подготовки молодежи к взаимодействию в условиях демократического общества к эффективной деятельности, укрепление личной ответственности за нравственный и правовой выбор, за будущее России. Сегодня перед вузами стоит ряд важных задач, среди которых формирование мировоззрения, гражданской идентичности молодежи, воспитание патриотизма через разнонаправленную деятельность, формирование внутренней позиции личности относительно окружающей действительности, развитие у обучающихся на-

выков решения широкого спектра социально значимых проблем. Большим потенциалом для патриотического воспитания обучающихся, формирования их гражданской позиции, активизации научно-исследовательской, творческой, познавательной деятельности обладает взаимодействие вуза и музеев. Отметим эффективность воспитания гражданина, истинного патриота своей страны на примере реальных героев. Представляет актуальность дальнейший поиск эффективных методов, форм работы, направленных на формирование патриотического мировоззрения обучающихся, развитие их гражданского самосознания. От того, какими мы воспитаем молодое поколение, зависит будущее нашей страны.

АННОТАЦИЯ

Исследование посвящено проблеме воспитания патриотизма в высшей школе как направления осознанной созидательной деятельности, ориентированной на укрепление России благодаря личному вкладу каждого гражданина. Именно идея патриотизма является одним из важнейших факторов формирования духовности гражданского общества и его будущего. Представляет актуальность синтез традиционного и инновационного подходов в плане обеспечения культурно-исторической преемственности прошлого и настоящего, что немаловажно для определения желаемых характеристик будущего, а также путей его достижения в соответствии с общенациональными ценностями и интересами. Совершенствование патриотического воспитания в вузе предполагает охват всей сферы образовательно-воспитательного пространства.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, формирование патриотизма, наградная символика, вузовские награды.

SUMMARY

The research is devoted to the problem of patriotism education in higher education as a conscious direction of creative activity, focused on the development of Russia through the personal contribution of each citizen. It is the idea of patriotism that is one of the most important factors in the formation of the spirituality of civil society



and its future. The synthesis of traditional and innovative in terms of ensuring cultural and historical continuity of the past and the present, which is important for determining the desired characteristics of the future and ways to achieve it in accordance with national values and interests, is relevant. The improvement of patriotic education in HEIs implies covering the whole sphere of educational and pedagogical space.

Key words: patriotism formation, patriotic education, patriotism, university awards, award symbols.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вырщикова А. Н., Кусмарцев М. Б. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе: монография. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006. – 172 с.
2. Деднев А. В. Наградная система России как социальный феномен: социально-философский анализ: автореф. дисс. ... канд. филос. наук. – М., 2009. – 22 с.
3. Запарий В. В., Шуняков Д. В. Награды и наградная система: определения и характеристики // Урал индустриальный: Бакунинские чтения: Индустриальная модернизация Урала в XVIII–XXI вв.: материалы XIII Всероссийской научной конференции (Екатеринбург, 18–19 октября 2018 г.): в 2-х т. – Екатеринбург: УрО-РАН, 2018. – Т. 1. – С. 333–345
4. Кокурина О. Ю. Государственная наградная система современной России // Социология власти. – 2012. – № 3. – С. 144–149.
5. Организация гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи в системе дополнительного образования. Методические рекомендации. – Краснодар: Институт социальных технологий, 2018. – 280 с.
6. Ордуханян Л. И. Формирование патриотизма у студентов средствами музейной педагогики: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2004. – 24 с.
7. Указ Президиума Верховного Совета СССР от 4 сентября 1945 г. «Об учреждении нагрудного знака для лиц, окончивших государственные университеты» // Ведомости ВС СССР, 1983. – № 39, ст. 583.

**И. С. Самохин, Н. В. Никашина,
Л. А. Егорова, Е. В. Нагорнова**

УДК 378.1

«ДИСТАНЦИОННАЯ ЧЕТВЕРТЬ»: КОНЦЕПЦИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В марте 2020 года российским вузам пришлось перейти на дистанционный формат обучения. Непредсказуемость вируса COVID-19 (связанная, прежде всего, с его недостаточной изученностью), а также административная, техническая и педагогическая неподготовленность к подобным вызовам не давали оснований для уверенных прогнозов. Однако многие наши коллеги не сомневались, что к следующему учебному году пандемия будет побеждена и очный формат снова станет единственным или доминирующим. По-видимому, так же думало и большинство студентов. Тем не менее осенью 2020 года случился новый всплеск заболеваемости, который превзошел предыдущий и по числу инфицированных, и по количеству госпитализаций, и по самому страшному показателю – смертности. Во многих вузах весь образовательный процесс был снова перенесен в онлайн-пространство (в соответствии с указами местных органов власти, получивших право действовать самостоятельно с учетом сложившейся ситуации). В январе 2021 года так называемая вторая волна заболеваемости пошла на спад. Начало нового семестра ознаменовалось полным или частичным возвращением аудиторных занятий и повышенным вниманием к соблюдению профилактических мер (пожалуй, кроме ношения перчаток). Эпидемиологическая обстановка внушала определенный оптимизм, но в июне ситуация опять обострилась, из-за чего некоторые вузы провели экзаменационную сессию в удаленном режиме.



Таким образом, за год с небольшим российское высшее образование накопило богатый онлайн-опыт. При этом судить о преимуществах и недостатках дистанционного обучения, о его дальнейших перспективах стало возможным уже после первых двух месяцев. Потенциал данного формата был выявлен в рамках общенациональных опросов студентов и преподавателей, а также благодаря исследованиям, проведенным на базе отдельных вузов и специальностей. К преимуществам дистанционного обучения респонденты относят возможность получать образование в комфортных домашних условиях, отсутствие необходимости тратить время на дорогу до вуза и обратно (освободившиеся часы можно посвятить сну, общению, хобби, работе, подготовке к занятиям) и освоение новых навыков, связанных с использованием современных онлайн-технологий; к недостаткам – ухудшение здоровья и самочувствия из-за низкой физической активности, нехватку живого общения с преподавателями и однокурсниками, снижение мотивации к учебе, проблемы с самодисциплиной, повышенный риск нечестного поведения студентов на зачетах и экзаменах, а также серьезные трудности с проведением занятий, требующих лабораторного или специального оборудования.

При отсутствии экстраординарной ситуации (наподобие той, которая сложилась весной 2020 года) большинство исследователей и участников опросов (студентов и преподавателей) выступают за смешанное (комбинированное) обучение – совмещение очного и дистанционного форматов. Концепция смешанного обучения «Дистанционная четверть», предлагаемая в данной статье, связана с чередованием двух упомянутых форматов в рамках учебного года.

Актуальность исследования обусловлена перспективностью комбинированного обучения при недостаточном внимании, уделяемом его структурированию и унификации в российском высшем образовании.

Достижение цели исследования предполагает выполнение следующих задач:

1. Определение минимально необходимой доли удаленного обучения в вузах нашей страны;

2. Выявление преимуществ и недостатков двухмесячных периодов, входящих в структуру учебного года, в рамках концепции «Дистанционная четверть».

Авторами статьи использованы такие методы, как анализ научной литературы и оценка предлагаемой концепции смешанного обучения «Дистанционная четверть» в контексте современной образовательной реальности.

Научная новизна исследования заключается в выявлении и обсуждении «дистанционного минимума» – минимально необходимой доли удаленного обучения. При определении данной доли учитывались представления исследователей, преподавателей и студентов об оптимальном соотношении аудиторного и дистанционного форматов. Установлено, что идея о проведении в удаленном режиме менее 20 % учебных мероприятий (лекций, семинаров, консультаций, зачетов и т. д.) не находит активной поддержки в научно-педагогической и студенческой среде.

Теоретической базой проведенной работы выступают труды Е. М. Захаровой и С. М. Берниковой (2021), Б. Н. Киреева (2018), Д. С. Кукулина и Д. В. Хаминова (2021), С. В. Лавриненко (2020), Н. В. Ломоносовой (2016), посвященные поиску адекватной пропорции аудиторного и дистанционного обучения.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения полученных результатов при разработке нормативных документов и методических руководств по организации образовательного процесса в современных российских вузах.

В данной статье мы рассмотрим собственный подход к организации смешанного обучения в условиях отечественного высшего образования. Он представлен ниже в разработанной нами концепции «Дистанционная четверть».

На два месяца предлагается полностью отказаться от аудиторных форм преподавания, консультирования и аттестации. По возмож-



ности в удаленном режиме следует проводить и различные внеучебные мероприятия, запланированные на эти месяцы: административные (заседания кафедр, советов, комиссий), научные (конференции, семинары), коммуникативно-просветительские (мастер-классы, «круглые столы») и культурно-массовые (концерты, фестивали, конкурсы). Такое решение кажется особенно уместным для мероприятий, подразумевающих присутствие студентов (то есть, в принципе, для всех, кроме основных административных: во многих вузах обучающихся принято приглашать даже на обычные, не студенческие конференции и мастер-классы).

Рекомендуемый дистанционный период назван *четвертью* достаточно условно. Дело не только в отсутствии такого официального понятия в отечественном высшем образовании. Два месяца – это примерно 25 % дней учебного года, отводимых на занятия и зачеты. Но при расчете пропорции разумно учитывать и очные аттестационные периоды – экзаменационные сессии (две недели в январе и три – в июне). Таким образом, речь идет приблизительно о 20 % общего времени, то есть даже не о четверти, а об одной пятой. Следует отметить, что меньшая доля «удаленности» не поддерживается ни в одной из обнаруженных нами работ, отражающих поиск адекватной пропорции аудиторного и дистанционного обучения в современных российских вузах.

Поскольку в рамках нашей концепции 20 % – это не оптимальное, а минимально необходимое значение (дистанционный минимум), онлайн-формат может использоваться и за пределами «дистанционной четверти» (с учетом специальности, пожеланий студентов и преподавателей, эпидемической ситуации и т. д.). Не исключено, что в некоторых случаях доля такого обучения будет стремиться к 100 %.

У «дистанционной четверти» есть определенные преимущества перед дистанционными днями и неделями. Во-первых, двухмесячная работа в подобном режиме имеет больше общего с преподаванием в условиях пандемии. Следовательно, если вузам придется «уйти на дис-

тант» на длительный срок в связи с новой эпидемической угрозой, педагоги и студенты будут подготовлены к этому намного лучше. Во-вторых, предлагаемый нами подход существенно снизит риск их заражения ОРВИ, включая грипп и коронавирус. Речь не только об отсутствии прямого взаимодействия на занятиях и переменах, но и о том, что в течение двух месяцев большинство студентов будут реже выходить из дома (благодаря исчезновению главного повода – поездок в вуз). Это приведет к разгрузке общественных мест: улицы, транспорта, кафе, магазинов и т. д. В-третьих, фиксированная онлайн-четверть позволит людям эффективнее планировать свое время на год вперед. Такая возможность особенно актуальна для студентов вечернего отделения, зачастую совмещающих учебу с работой и семейной жизнью. Некоторые из них постараются оформить отпуск именно на этот период.

Подчеркнем, что в российском высшем образовании понятия «четверть» официально не существует. Как правило, учебный год делится на два семестра, которые неформально и не совсем точно называют «осенним» (сентябрь – январь) и «весенним» (февраль – июнь). Однако в большинстве вузов семестр де-факто, а порой и де-юре, включает в себя периоды, похожие на четверти. Обычно первый из них заканчивается контрольными работами и важными семинарами, второй – зачетно-экзаменационной сессией. В ряде образовательных учреждений срез знаний, проводимый в середине полугодия, имеет статус рубежной *аттестации*, результаты которой фиксируются в ведомости. Например, в некоторых подразделениях Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы преподаватель указывает в документе количество баллов, полученных студентом в рамках балльно-рейтинговой системы, и число пропущенных академических часов (одна «пара» соответствует двум часам). По итогам данной аттестации обучающийся в некоторых случаях может быть представлен к отчислению. «Немонолитность» семестра еще более очевидна при модульной системе. Модуль длится при-



мерно два месяца и часто предполагает сдачу зачетов и экзаменов поздней осенью или ранней весной. Таким образом, сложившаяся структура учебного года представляется достаточно удобной для введения «дистанционной четверти».

Не менее важно определить, какие месяцы являются предпочтительными для подобного формата. С нашей точки зрения, это ноябрь и декабрь, соответствующие второй половине первого семестра. Прежде всего, мы учитываем ситуацию с сезонными инфекциями. Как правило, рост заболеваемости начинается уже в сентябре, но ближе к зиме число заразившихся обычно превышает эпидемический порог. Если же миллионам студентов будет предоставлена возможность не выходить из дома, ситуация должна измениться в лучшую сторону. Отметим также, что реализация нашей идеи позволит избежать субъективного дискомфорта, который доставляют погодные условия межсезонья. Данный аргумент может показаться недостаточно серьезным, однако, на наш взгляд, игнорировать эмоциональный аспект все-таки не следует. Его желательно учитывать и при организации внеучебной деятельности. Например, День народного единства (4 ноября) не пользуется большой популярностью ни среди студентов, ни среди преподавателей – следовательно, его вполне можно отметить в дистанционном формате. А вот концерт, приуроченный к Новому году, лучше провести при «живом» зале (не пренебрегающим защитными масками и соблюдением социальной дистанции).

В конце декабря, во время зачетной сессии, преподаватели смогут практиковать навыки, связанные с аттестацией студентов в режиме онлайн. Экзамены, напротив, не включены в «дистанционную четверть» и, по нашему мнению, должны проводиться в очном формате. Мы считаем его оптимальным для испытаний подобного уровня: есть возможность установить более строгий контроль над подготовкой по билету и обеспечить более глубокую проверку усвоенных знаний.

Выбор ноября и декабря в качестве «дистанционной четверти» был обусловлен не толь-

ко преимуществами данного периода, но и недостатками всех остальных. Наименее удобным временным отрезком представляется начало учебного года – сентябрь и октябрь. Прежде всего, такое организационное решение явно не пойдет на пользу первокурсникам, существенно затруднив их адаптацию к обучению в вузе. Начнем с того, что этих людей как минимум нужно научить работать с интернет-платформой, используемой в данном образовательном учреждении. Безусловно, подобный инструктаж следует проводить очно, в компьютерном классе. Поскольку поступивших обычно намного больше, чем компьютеров, ограничиться одним общим занятием не получится. По-видимому, количество встреч будет соответствовать количеству учебных групп, которых может оказаться и десять, и даже двадцать (при наборе на востребованную специальность в ведущем университете). Другие вопросы первых недель (организационные, формально-бюрократические, финансовые и т. д.) тоже лучше решать в стенах вуза. В некоторых случаях это даже не желательный, а единственно возможный путь. Нельзя забывать и о коммуникативных трудностях: без классических «коридорно-столовочных» перерывов первокурсники не смогут как следует познакомиться со своими одногруппниками, не говоря уже о налаживании полноценного контакта с остальными группами и курсами. Другие обстоятельства тоже не способствуют полному онлайн-обучению в сентябре и октябре. После летнего отдыха у большинства студентов наверняка есть силы для ранних пробуждений и поездок в вуз. Полагаем, что у многих также есть желание пообщаться с товарищами по институту лицом к лицу в течение хотя бы нескольких недель. Прибавим к этому достаточно теплую погоду и относительно благополучную эпидемиологическую обстановку. Также следует отметить, что студенты 2-го и всех последующих курсов будут лишены очных занятий в течение пяти месяцев (с учетом экзаменационной сессии в июне и летних каникул). Такой перерыв представляется неоправданно длительным.



Февраль и март не имеют серьезных недостатков в интересующем нас контексте. Однако из-за определенных нюансов этот период уступает ноябрю и декабрю. Во-первых, ему предшествуют двухнедельные каникулы, после которых разумнее заниматься в более активном – очном – режиме (хотя степень восстановления внутренних ресурсов, безусловно, не такая, как после лета). Во-вторых, данное межсезонье включает в себя большое количество праздников, которые трудно представить без живого общения и соответствующих внеучебных мероприятий. Речь идет о Дне святого Валентина, Дне защитника Отечества и Международном женском дне. Также не следует забывать о Масленичной неделе: некоторые учебные заведения и факультеты учитывают ее при планировании своей общественной жизни. Таким образом, февраль и март не подходят для выполнения «программы максимум»: переноса всей деятельности вуза в онлайн-пространство.

Апрель и май представляются весьма неудачным временем для «дистанционной четверти». Очевидно, что к такому формату не располагают потепление и спад заболеваемости ОРВИ, но это не единственные причины. Как и в случае с сентябрьско-октябрьским вариантом, студенты будут лишены аудиторных занятий в течение целых пяти месяцев (с учетом июньских экзаменов и каникул). Кроме того, конец учебного года – период активной подготовки к защите выпускных квалификационных работ (ВКР) (первый автор статьи выступает против данной формы итоговой аттестации, но отказываться от нее государство пока не собирается). Студентам и преподавателям приходится привозить и сдавать в деканат множество подписанных документов: отзыв, рецензию, аттестационную карту, справку о результатах проверки в системе «Антиплагиат», заключение научного руководителя, заявление о подтверждении оригинальности текста ВКР, отчет о прохождении преддипломной практики и т. д. Другой важный момент – предзащита. Ее проведение на базе интернет-платформы не имеет почти никакого

смысла: создаваемые условия должны быть максимально приближены к тем, в которых окажется студент на выпускном испытании. Оно, как правило, проводится очно (2020 год стал вынужденным и едва ли не уникальным исключением).

Недопустимо, на наш взгляд, отмечать в удаленном режиме великий праздник – День Победы. Это было необходимостью в период пандемии, но в обычное время, как нам кажется, будет весьма сомнительно с этической точки зрения.

Таким образом, в российском высшем образовании представляется целесообразным установить минимально необходимую долю удаленного обучения – 20 %. При выборе нижнего значения учитывались представления исследователей, преподавателей и студентов об оптимальном соотношении аудиторного и дистанционного форматов. Авторы статьи предлагают ввести обязательную «дистанционную четверть» – временной отрезок, примерно соответствующий 20 % учебного года. При грамотной организации такой подход, как минимум, позволит снизить заболеваемость ОРВИ среди студентов и преподавателей. Этот эффект окажется еще значительнее, если в удаленном режиме будут проводиться все или почти все внеучебные мероприятия: административные, научные, коммуникативно-просветительские и культурно-массовые.

В целом, наиболее подходящими месяцами для «дистанционной четверти» можно считать ноябрь и декабрь, наименее подходящими – сентябрь и октябрь. Однако следует учитывать нюансы местных законодательств, тип и подтип климата, особенности различных специальностей и направлений подготовки, а также возможности и специфику конкретных образовательных учреждений.

К сожалению, в настоящее время предлагаемую идею не получится реализовать на всей территории Российской Федерации: большинство вузов не смогут организовать «дистанционную четверть» в связи с отсутствием необходимой технической базы и средств на ее приобретение. Однако крупнейшие города



(Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск, Казань, Ростов-на-Дону и т. д.) вполне готовы к подобному эксперименту.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в рассмотрении потенциальной эффективности внедрения «дистанционной четверти» на базе конкретной специальности или группы специальностей, исходя из учебной нагрузки и плана обучения; выявлении педагогических условий, необходимых для реализации предлагаемой идеи.

Благодарности.

Авторы статьи выражают благодарность доктору педагогических наук, профессору, главному научному сотруднику отдела разработки методологий социальной, психологической, воспитательной и педагогической работы с осужденными центра исследования проблем исполнения уголовных наказаний и психологического обеспечения профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы ФКУ НИИ ФСИН России Сергеевой Марине Георгиевне и кандидату педагогических наук, доценту кафедры теории и практики иностранных языков института иностранных языков РУДН Петровой Марине Георгиевне за ценные рекомендации по списку научной литературы и методике исследования.

АННОТАЦИЯ

Цель исследования – обосновать перспективность авторской концепции смешанного обучения, разработанной для использования в контексте высшего профессионального образования. Рассматривается возможность введения в российских вузах обязательной «дистанционной четверти» – двухмесячного периода, который приблизительно соответствует 20 % учебного года. Также обсуждаются преимущества и недостатки четырех двухмесячных периодов, входящих в структуру учебного года, в рамках предлагаемой концепции.

Ключевые слова: смешанное обучение, очное обучение, дистанционное обучение, соотношение, минимум.

SUMMARY

The purpose of the study is to substantiate the prospects of the author's blended learning

concept, developed for use in higher professional education. The authors consider the possibility of introducing a mandatory “distance quadmester” in Russian universities, a two-month period that approximately corresponds to 20 % of the academic year. The article also discusses advantages and disadvantages of four two-month periods included in the structure of the academic year within the proposed concept.

Key words: blended learning, classroom learning, distance learning, ratio, minimum.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешковский И. А. [и др.]. Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 10. – С. 86–100. – URL: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/2434?locale=ru_RU.
2. Гордеева Л. К., Мясникова Т. С. Применение дистанционного обучения в условиях пандемии: преимущества и недостатки (на материале социологического опроса) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 1 (34). – С. 196–198.
3. Гурьева Т. Н. Организация учебного взаимодействия в режиме онлайн // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1. – № 6 (72). – С. 124–136.
4. Захарова Е. М., Берникова С. М. Сравнительный анализ дистанционной и очной форм обучения в вузе // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2021. – № 7. – С. 36–42.
5. Калинин С. И. Дистанционное образование в условиях новой реальности [Электронный ресурс] // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. – 2020. – № 9. – С. 98–104. – URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/32261/1/sprz_2020_9_013.pdf.
6. Киреев Б. Н. О некоторых итогах эксперимента по использованию «смешанного» обучения (blended learning) в вузе [Электронный ресурс] // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 3. – С. 48–60. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-itogah-eksperimenta-po-ispolzovaniju-smeshannogo-obucheniya-blended-learning-v-vuze>.



7. Косаговская И. И. [и др.]. Вызовы и возможности модели смешанного обучения в системе медицинского образования [Электронный ресурс] // Инфекционные болезни: новости, мнения, обучение. – 2021. – Т. 10. – № 2. – С. 87–98. – URL: https://infect-dis-journal.ru/jarticles_infection/779.html?SSr=200134641a15ffffff27c_07e5070e0f1416-5dd.
8. Куклин Д. С., Хаминов Д. В. Соотношение аудиторного и дистанционного обучения студентов-юристов // Современное образование: повышение конкурентоспособности университетов: материалы международной научно-методической конференции (Томск, 28–29 января 2021 г.): в 2 ч. – Томск: Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, 2021. – Ч. 2. – С. 224–227.
9. Лавриненко С. В. Смешанное и гибридное обучение в современном вузе [Электронный ресурс] // Современные технологии, экономика и образование: сборник материалов II Всероссийской научно-методической конференции, г. Томск, 2-4 сентября 2020 г. – Томск: изд-во ТПУ. 2020. – С. 234–235. – URL: http://earchive.tpu.ru/bitstream/11683/64712/1/confere_nce_tpu-2020-C128_p234-235.pdf.
10. Леонова Л. А., Сучкова Е. О. Использование информационных технологий для реализации модели смешанного обучения в высшем образовании // Информационное общество. – 2019. – № 3. – С. 43–52.
11. Ломоносова Н. В. Оптимизация критериев смешанного обучения студентов вуза на основе рационального сочетания традиционных и электронных методов взаимодействия [Электронный ресурс] // Открытое и дистанционное образование. – 2016. – № 4 (64). – С. 24–30. – URL: http://journals.tsu.ru/uploads/import/1530/files/64_024.pdf.
12. Нуштаева А. В. Практика дистанционного обучения в высшей школе [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 6-2. – С. 353–357. – URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=38115>.
13. Rogozin D. M. Представления преподавателей вузов о будущем дистанционного образования [Электронный ресурс] // Вопросы образования. – 2021. – № 1. – С. 31–51. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-prepodavateley-vuzov-o-buduschem-distantsionnogo-obrazovaniya>.
14. Старчикова И. Ю. Особенности дистанционного обучения в современных условиях российского вуза: по материалам опроса студентов [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 2 (50). – С. 103–117. – URL: https://psejournal.files.wordpress.com/2021/05/pdf_210207.pdf.
15. «Уроки стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после нее. Аналитический доклад, разработанный по инициативе Минобрнауки России [Электронный ресурс]. – 2020. – 50 с. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/lesson_stress_test.pdf.
16. Юдина Е. Н. Опыт применения дистанционного образования в вузе // Наука и школа. – 2020. – № 5. – С. 37–43.
17. Albiladi W. S., Alshareef Kh. K. Blended Learning in English Teaching and Learning: A Review of the Current Literature // Journal of Language Teaching and Research. – 2019. – Vol. 10. – No. 2. – Pp. 232–238.
18. Lalima, Dangwal K. L. Blended Learning: An Innovative Approach [Электронный ресурс] // Universal Journal of Educational Research. – 2017. – Vol. 5. – No. 1. – Pp. 129–136. – URL: <https://www.hrpub.org/download/20161230/UJER16-19508256.pdf>.
19. Novak K., Tucker C. R. UDL and Blended Learning: Thriving in Flexible Learning Landscapes. – San Diego: Impress. 2021. – 232 p.





**О. В. Пелих,
В. В. Малиатаки, В. В. Пелих**

УДК 378.147

ИНСТРУМЕНТЫ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР В ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ КУРСАХ MOODLE

Введение. Сложная эпидемиологическая ситуация последних лет в стране и мире привела к серьезным изменениям в сфере образования. Так, в период пандемии возникла необходимость уменьшить время нахождения большого количества граждан одновременно в одном месте, что, в свою очередь, также создало и определенные трудности в образовательном процессе, который необходимо было продолжать, но при этом максимально ограничить посещение обучающимися непосредственно самих образовательных организаций. Процесс обучения массово и иногда поспешно переводился в дистанционный формат, и, как следствие, в образовании начало активно применяться множество цифровых образовательных решений, направленных на то, чтобы обучение продолжалось в непрерывном виде, а цифровые инструменты стали неотъемлемым компонентом учебных занятий. Цифровая трансформация образования, несмотря на возникающие в период пандемии проблемы, стала для многих преподавателей катализатором использования синтеза лучших традиций обучения и возможностей современных цифровых инструментов, позволила внедрять цифровые технологии в учебный процесс, в некоторых случаях радикально меняя методику преподавания дисциплин, формы и методы обучения.

Стремительное развитие технологий электронного обучения привело к радикальному изменению требований к современному образованию, так как основную часть учебного материала необходимо доводить до обучаемого

в виде электронных образовательных ресурсов. Необходимо отметить, что это вызывает определенные трудности, так как новое поколение обучающихся – так называемые миллениалы и зумеры – являются очень активными пользователями современных телекоммуникационных технологий. Современное поколение не только не имеет барьеров для управления современными информационно-коммуникационными технологиями и инструментами, но и ожидает их использования в каждой сфере жизни, включая образование, считая, что данные современные технологии облегчат им сам процесс обучения.

Обучающиеся хотят быстрого, привлекательного, качественного и эффективного обучения, что, естественно, ведет к изменению или, по крайней мере, адаптации ранее применявшихся педагогических методов, подходов и стратегий. Одним из компонентов такого «нового» обучения является использование образовательных игр, реализуемых в цифровой образовательной среде.

Формулировка цели статьи, ее актуальность. Целью данной статьи является описание и сравнение различных способов внедрения интерактивных игр в электронные учебные курсы, разрабатываемые в системе электронного обучения LMS Moodle. При исследовании темы использовались методы описания и сравнения. В статье мы рассматриваем инструментальные средства, которые могут помочь реализовать индивидуальный образовательный процесс как для преподавателя, так и для обучаемого; привлечь обучающихся к более активной учебной деятельности; обеспечить методическую поддержку при изучении различных тем, требующих для своего понимания визуальной или экспериментальной поддержки, разнообразия и введения различных и инновационных методов изучения учебного материала. На основе выполненного анализа предлагаются практические рекомендации для оптимального выбора и использования различных интерактивных игр в электронных курсах.

Изложение основного материала статьи. Игры и игровые приемы давно и эффективно



используются в образовательном процессе для более быстрого достижения целей обучения и повышения мотивации обучающихся. Игра в образовании представляет собою один из не поддающихся одномерному определению феноменов. Ее изучали и описывали в своих трудах многие выдающиеся исследователи как отечественной, так и зарубежной педагогики. С разных сторон рассматривалось и использование игр в качестве метода обучения, а также их влияние на мотивацию обучающихся. Так, создание интерактивных упражнений в виде игр с погружением, квестов, диалоговых тренажеров и викторин является предметом изучения для современных ученых и практиков, таких как А. В. Бессмертная, Ю. В. Диканская, Е. Н. Дронова, Е. Н. Комарова, С. В. Кравченко, О. А. Кравченко, Е. Посухова, К. Мур, Е. В. Панина, О. Силантьева, И. В. Степанюк, Л. А. Федорова и др. [4, с. 71].

В зарубежных исследованиях также подчеркивается, что использование игр в образовательном контексте может быть интересным способом мотивировать обучающихся (Wiklund & Mozelius, 2016), а обучение на основе игр является новым полем исследования с сильным потенциалом обучения [7, с. 3; 8, с. 494].

Как показывают исследования, игры, или даже применение игровых элементов, повышают мотивацию в различных группах обучающихся и учебных ситуациях. Так, например, В. Я. Гельман пишет, что «в ходе занятий стоит также привносить элементы игры, везде, где это возможно» [2, с. 58], т. к. «при этом привлекается один из видов познавательной мотивации – стремление к игровой деятельности» [2, с. 58]. Необходимо отметить, что применение различных игр или заданий в игровом виде ведет к уменьшению когнитивной нагрузки на обучающихся, тем самым снижая их утомляемость в процессе обучения. Игра переводит образовательный процесс из рутины в интересный и зачастую азартный процесс – обучающийся не замечает, что он вовлекается не только в игровой процесс, имеющий своей целью выполнить какую-либо миссию в игре, завершить какой-либо лабиринт, разобраться в очередной головоломке, ответить на

вопросы викторины и т. д., но и в процессе всего этого учится, получает необходимые знания по тем вопросам образовательной тематики, на изучение которых и направлена данная игра, либо игровой процесс. Игры могут помочь студентам запомнить информацию, используя визуальные и звуковые элементы, а также действия, которые выполняются в играх. Во время игрового процесса вовлеченный в игровой ритм обучающийся не замечает того, что он запоминает тот материал, который ему необходимо было запомнить, и который для него ранее казался сложным. Этот способ обучения может быть особенно эффективен для обучающихся, предпочитающих визуальный или кинестетический стиль обучения. Плюсом использования игр является и возможность предоставления студентам мгновенной и детализированной обратной связи о том, как они учатся, насколько эффективно проходят курс. Это может быть особенно полезно для заданий, которые связаны с правильностью ответов и процессом обучения. Таким образом, игры в учебном процессе создают более интерактивную и привлекательную среду для обучения.

Необходимо обратить внимание, что, вводя в образовательный процесс обучающие игры, преподаватель всегда должен учитывать цели обучения, а не применять игру ради игры. Д. А. Бибарсов отмечает, что «эта специфика несет в себе риск поверхностного усвоения информации: играя в игры, учащиеся могут делать не всегда верные выводы» [1, с. 6], а также то, что «излишнее применение игр в качестве средства повышения мотивации может привести к снижению качества усваиваемого материала, т. к. обучающиеся привыкнут к упрощенному формату игры и не будут в состоянии воспринимать информацию более сложного порядка» [1, с. 6].

Выбирая место игры в учебном процессе, преподаватель может, к примеру, ориентироваться на более сложные для усвоения обучающимися темы, либо на темы, на которые отводится небольшое количество учебных часов, и преподаватель понимает, что самостоятельно изучить эту тему и получить достаточно высокие знания обучающемуся будет очень



сложно. В этом процессе преподаватель должен ориентироваться на свой педагогический опыт, проводя всесторонний анализ учебного процесса, и на его основе с учетом особенностей обучающихся определяя тип игры и ее место в изучении дисциплины. Влияние игрового процесса на степень достижения итогового результата в образовательном процессе продолжает оставаться актуальным вопросом.

В современных научных изданиях подробно рассматриваются вопросы использования в образовательном процессе игр и игровых элементов, реализуемых в цифровой образовательной среде. Целый ряд статей посвящен исследованию дидактического потенциала и технических особенностей отдельных интерактивных онлайн-сервисов, таких как Kahoot!, Quizlet, H5P, Wizer.me и др. В целом подчеркивается, что использование игровых технологий, реализуемых с помощью интернет-сервисов и интерактивных приложений, оказывает положительное влияние на эффективность учебного процесса.

Следует отметить работу А. Ванга и Р. Тахир, которые на основе результатов 93 исследований применения сервиса Kahoot! в учебном процессе провели системный анализ дидактического потенциала этого инструмента, представили его объективную характеристику и пришли к выводу, что Kahoot! оказывает положительное влияние на успеваемость обучающихся, динамику урока [5, с. 81]. Результаты этого исследования, на наш взгляд, можно распространить и на другие подобные интерактивные приложения. Однако следует отметить, что при многократном использовании той или иной игровой технологии в учебном процессе существует риск снижения ее мотивационного потенциала, так как наступает момент перенасыщения, а в некотором случае – и усталости у обучаемых. Но при грамотном и методически оправданном применении интерактивных игр этого можно избежать.

В то же время использование игр – это не способ развлечения обучающихся, а эффективный подход, при котором используются игры или методики, отвечающие и достигающие конкретных целей обучения и заранее вклю-

ченные в учебный план вместе с обратной связью по игре. Чтобы служить образовательным целям, интерактивные игры должны быть разработаны таким образом, чтобы способствовать повышению качества обучения. Образовательные цели всегда должны быть в приоритете, а игровые элементы должны содействовать усвоению конкретной учебной темы или решению определенного учебного задания, способствовать сохранению внутренней мотивации к выполнению образовательных задач.

В работе В. В. Marklund, А. S. A. Taylor подчеркивается, что для того, чтобы педагогическая игра, используемая в качестве обучающего элемента, была функциональной, должны быть соблюдены два основных фактора:

а) игра должна быть полезной и функциональной для преподавателей;

б) игра должна быть образовательной и привлекательной для обучающихся [6].

Выбор конкретной игры должен определяться конкретной итоговой целью обучения, которую необходимо достичь, включая игру в образовательную программу, и зависеть от того, что должен знать и/или уметь обучающийся, и чем он должен овладеть в результате игровых упражнений. Современные интернет-сервисы и интерактивные приложения предоставляют преподавателю широкий выбор инструментов для разработки собственных интерактивных игр, а также возможность использования готовых игр, разработанных другими пользователями. Разработка таких игр не требует от преподавателя умения программировать или наличия каких-то специальных навыков – разработать интерактивную игру может преподаватель, обладающий базовой ИКТ-компетентностью. Но, разрабатывая или выбирая готовую игру, преподаватель должен учитывать большое количество параметров, касающихся учебного процесса.

Алгоритм подбора интерактивных игр для обучения (или сервиса для разработки таких игр) может варьироваться в зависимости от конкретных условий и целей обучения, но в общих чертах он может иметь следующие шаги:

1. Определение целей. Преподаватель должен определить цели и задачи обучения, которые ему необходимо достичь с помощью игры.



2. Выбор места игры в учебном процессе. Преподаватель должен выбрать ключевые темы в дисциплине и определить, какие из них могут быть наилучшим образом представлены в форме игры или интерактивных упражнений.

3. Оценка уровня студентов. Преподаватель должен оценить уровень аудитории и учитывать их потребности и интересы при подборе или разработке игры.

4. Поиск подходящих игр (приложений и инструментов для разработки игры). Подбор игр или инструментов для их разработки нужно осуществлять с учетом технических возможностей места их реализации (аудитории или компьютерного кабинета, онлайн-курса, мобильных устройств обучающихся и т. п.).

5. Тестовое использование и проверка корректности работы. На этом этапе нужно провести разработку собственной интерактивной игры или осуществить тестирование выбранных игр, чтобы убедиться в возможности их использования для обучения, соответствии достигаемым целям и корректности работы игры.

6. Реализация игр и интерактивных элементов. Преподаватель на этом этапе внедряет выбранные игры и интерактивные элементы в образовательный процесс и организует их использование в сочетании с другими методами обучения.

7. Оценка эффективности. В конце обучения преподаватель должен оценить эффективность использования игр и интерактивных упражнений в общем процессе обучения и при необходимости внести корректировки в разработанную игру.

В связи с широкой распространенностью в российском высшем образовании такой системы обучения, как LMS Moodle, в данной статье хотим подробнее остановиться именно на тех возможностях для встраивания в электронный учебный курс интерактивных игр, а также практических и контрольных упражнений и заданий в формате образовательных игр, которые предоставляет данная система. Предлагаемые далее инструменты подобраны с учетом нашего практического опыта их успешного использования в учебном процессе.

В LMS Moodle можно включить игры и интерактивные задания непосредственно в курс с использованием различных инструментов, отличающихся функционалом и временными затратами. Но в общем виде их можно поделить на две категории, отличающиеся способами создания и внедрения игр в электронный учебный курс.

1 способ – использование заданий, разработанных на внешних специализированных сайтах, и встроенных в электронный курс на платформе LMS Moodle через ее ресурсы, такие как «Гиперссылка», «Страница» или «Книга».

В этом случае для разработки геймифицированных заданий и игр могут использоваться различные специализированные сайты, позволяющие «упаковывать» традиционный контент по дисциплине в игровой формат, например, <https://quizlet.com>, <https://wordwall.net>, <https://www.liveworksheets.com>, <https://learningapps.org> и другие [3, с. 10].

Открываться созданные интерактивные элементы могут как непосредственно на платформе, без перехода на внешние сайты, так и, например, во всплывающем окне. Преимуществом данного способа добавления игр является большой выбор специализированных сайтов, позволяющих создавать самые разные виды игр, а также использовать уже созданные другими пользователями интерактивные элементы. Существенным недостатком является сложность сбора и анализа результатов прохождения игр обучающимися. Статистика прохождения доступна преподавателю только в личном кабинете на соответствующих сайтах, а при использовании чужого контента статистика и вовсе недоступна. В этом случае преподавателю в основном необходимо будет использовать учебные игры непосредственно на занятии и сразу вносить результаты в учебный журнал или в случае дистанционного обучения и использования обучающих игр обучающимися дома, просить, чтобы они фотографировали и присылали результаты, а потом заносить эти данные в учебный журнал, что зачастую отнимает много времени у преподавателя.



2 способ – использование плагинов Moodle, предназначенных для создания игровых компонентов курса.

Среди таких плагинов можно выделить следующие:

а) плагин HotPot – инструментальная программа-оболочка, дающая преподавателю возможность самостоятельно создавать интерактивные задания различного вида. Преимуществом плагина является простой интерфейс создания и настройки игр. Статистика пользователей и баллы отслеживаются с использованием хАРІ и доступны через Журнал оценок Moodle. К особенностям плагина можно отнести необходимость создания игр в отдельно установленной программе, вне LMS Moodle.

б) плагин H5P, позволяющий встроить игры и интерактивные элементы, созданные в конструкторе интерактивного контента h5p.org. Плагин H5P позволяет создавать около 40 видов мультимедийного контента. Также можно импортировать и экспортировать файлы формата H5P для эффективного повторного использования и совместного использования. Среди видов создаваемого контента есть несколько элементов, представляющих собой именно игры – например, игра на запоминание, диалоговые карточки, кроссворд, поиск слов в «сетке» букв и некоторые другие. Статистика пользователей и баллы отслеживаются с использованием хАРІ и доступны через Журнал оценок Moodle. Недостатком данного плагина является малый выбор собственно игр, а также большие временные затраты на разработку заданий.

в) плагин Games. Игры, которые создаются при помощи этого плагина, используют для своей работы другие элементы того курса, в который они встраиваются (тесты, банк вопросов, глоссарий и т. д.). Поэтому перед добавлением игры необходимо добавить в курс тот элемент, из которого будут использоваться задания. Плагин «Games» устанавливается в систему MOODLE как дополнение и содержит 8 различных игр, которые могут использоваться как тренажеры или оцениваться как обычные элементы контроля, такие как тест или задание. Преимуществом данного плагина является то,

что игровые задания многовариативны и индивидуальны, т. е. при одновременном выполнении задания разными обучающимися или повторной попытке выполнить задание каждый раз будет сгенерировано уникальное игровое поле.

г) плагин Card Vox, позволяющий создать интерактивные карточки для запоминания словарных слов, терминов, слов иностранного языка, формул и т. п. Этот плагин интересен тем, что с его помощью можно интегрировать в карточки мультимедийный контент, настроить управление выдачей карточек и в наглядном виде продемонстрировать прогресс обучения.

Добавление в электронный учебный курс игровых элементов с помощью указанных выше способов позволяет преподавателю разнообразить учебный процесс, придать ему интерактивность, помогает студентам более глубоко и осознанно понимать материал, раскрыть их творческие способности, мотивирует обучающихся и активизирует их самостоятельную деятельность в цифровой образовательной среде. Интерактивные игры могут стать ценным инструментом для преподавателей, позволяя им легко отслеживать прогресс студентов, используя встроенные возможности Moodle. Таким образом, использование интерактивных игр в учебном процессе является эффективным способом повышения качества образования.

Выводы. Геймификация и использование игр стали настолько популярны, что современные системы электронного обучения предоставляют специальные инструментальные средства для создания поддерживающих ее элементов.

Электронные учебные курсы, разработанные с использованием интерактивных образовательных игр, обеспечивают эффективное обучение для различных обучающихся, особенно в тех дисциплинах, которые подразумевают в большей степени самостоятельное изучение материала обучающимися.

В статье рассмотрены возможности повышения мотивации студентов к процессу обучения при помощи внедрения в электронные курсы интерактивных игр. Мы описали и сравнили различные способы встраивания игр в



электронные учебные курсы в системе LMS Moodle, привели достоинства и недостатки каждого из рассмотренных способов, показали их отличия друг от друга по временным затратам для создания игр, функциональности и возможностям анализа результатов обучающихся.

В заключение хотим отметить, что независимо от того, какой способ для добавления игр в курс будет выбран, важно помнить, что главным фактором успешного использования игр в обучении является соответствие игры целям обучения, а также сочетание правильно подобранного типа и вида игры с грамотно составленным текстом игрового задания.

АННОТАЦИЯ

Электронное обучение в настоящее время является неотъемлемой частью современного образования. В данной статье мы рассмотрели некоторые особенности применения интерактивных приложений для реализации образовательных игр в среде электронного обучения Moodle. Выделили основные способы внедрения интерактивных игр в Moodle и их функциональные возможности при работе в среде электронного обучения. Представили алгоритм подбора и рассмотрели использование образовательных игр в рамках деятельностного подхода к обучению и преподаванию для повышения эффективности достижения образовательных целей и формирования компетенций у обучающихся, а также влияние внедрения игр и игровых элементов на мотивацию обучающихся.

Ключевые слова: электронное обучение, цифровая образовательная среда, электронный учебный курс, игрофикация, образовательные игры, мотивация, вовлеченность, LMS Moodle.

SUMMARY

E-learning is now an integral part of modern education. In this article we consider some features of interactive applications for the implementation of educational games in the e-learning environment Moodle. We highlighted the main ways to implement interactive games in Moodle and their functionality in the e-learning environment. We presented an algorithm for selecting and considered the use of educational games as

part of an activity-based approach to learning and teaching, to increase the effectiveness of achieving educational goals and shaping competencies in students, as well as the impact of the introduction of games and game elements on the motivation of students.

Key words: e-learning, digital educational environment, e-learning course, gamification, educational games, motivation, involvement, LMS Moodle.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бибарсов Д. А. Игрофикация в условиях цифрового образования: перспективы и риски // Вестник КалмГУ. – 2020. – № 3 (47). – С. 6.
2. Гельман В. Я. Пути повышения мотивации к обучению у студентов вуза // Психология обучения. – 2019. – № 2. – С. 52–61.
3. Князева С. Ю., Капеллошник Д. М., Пушкарева Е. Н. Цифровые инструменты и сервисы для учителя // Педагогика информатики. – 2020. – № 3. – С. 1–15.
4. Никишина Т. В. Создание обучающих интерактивных упражнений при помощи современных онлайн-сервисов // Альманах мировой науки. – 2020. – № 6 (42). – С. 71–78.
5. Холодкова М. В., Жеребцова Ж. И., Дьякова Т. А. Реализация игровых технологий при дистанционном обучении русскому языку как иностранному // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 26. – № 190. – С. 79–89.
6. Marklund B. B. & Taylor A.S.A. Educational Games in Practice: The Challenges Involved in Conducting a Game-Based Curriculum [Электронный ресурс] // Electronic Journal of e-Learning. – № 14 (2). – P. 122–135. – URL: <https://www.learntechlib.org/p/175460/>.
7. Mozelius P., Westin T., Wiklund M., & Norberg L. Gaming habits, study habits and compulsive gaming among digital gaming natives: The 10th European Conference on Games Based Learning (ECGBL) (Paisley, United Kingdom, 6th to 7th October 2016) // Academic Conferences Publishing.
8. Tobias S., Fletcher J. D., & Wind A. P. Game-based learning // In Handbook of research on educational communications and technology. – New York: Springer, 2014. – P. 485–503.



МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ



*E. M. Bozhko, T. A. Pyrkova,
Ye. V. Grishina, O. A. Bragina,
N. V. Schneider, E. A. Bakina*

УДК 37.034

EFFECTIVE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE PROCESS OF PREPARING THE STUDENTS FOR INTER-CULTURAL INTERACTION

As a philosophical category, the term “condition” expresses the relation of an object to the phenomena surrounding it, without which it cannot exist [3, p. 112]. In pedagogy, “pedagogical conditions” are considered as a combination of any measures of pedagogical influence and the possibilities of the material and spatial environment [1; 9; 16]. In modern scientific and pedagogical research, the term “condition” is widely used in solving problems that arise in the implementation of a holistic pedagogical process, which in turn is the essence of the concept of “pedagogical conditions”.

It should be noted that the strategic basis for the allocation of pedagogical conditions, taking into account the factors of interdisciplinary integration, is determined by the integrative approach. In turn, the activity approach contributes to the definition of their content and methodological content in terms of including the student in intercultural dialogue. Consideration of the specific principles of the implementation of the system served as a significant basis for determining the choice of pedagogical conditions. So, following the given logic of our study, we will present the pedagogical conditions as a set of theoretical-methodical, procedural-didactic and procedural-resource levels of functioning of the subject-language integrated environment, which allows us to conclude that they are necessary.

1. Activation of the potential of authentic materials of an interdisciplinary orientation.





The selected condition ensures the optimization of the process under study by enhancing the participation of students in various types of educational interculturally oriented activities and is associated, first of all, with the improvement of the methodological base of the process of foreign language training, which involves the widespread use of original educational materials. Thus, the activation of the potential of authentic materials of an interdisciplinary orientation is a didactic pedagogical condition.

Authentic material in science is understood as genuine literary, folklore, visual, musical works, objects of reality, such as clothes, furniture, dishes and their illustrative images [15; 7].

Various forms of audio and video materials (information radio and television programs, news bulletins, weather forecasts, information announcements on the radio at airports and railway stations) can also be classified as authentic, since they are a manifestation of a modern foreign language and create the illusion of participation in everyday life of representatives of another country and culture.

We believe that authentic materials can relate to various spheres of human life depending on their use (educational and professional, socio-cultural, household, trade and commercial, family and household, sports and recreation), which is a manifestation of their intersubjectivity, interdisciplinarity.

Considering the criteria for the content authenticity of the educational material, domestic methodologists E. V. Nosonovich and R. P. Milrud distinguish a number of aspects of their authenticity, namely [10]:

– Cultural authenticity (the use of texts that form ideas about the main features of the life of native speakers of the target language in all areas of the functioning of this language);

– Informative authenticity (use of texts containing relevant, meaningful information corresponding to the age characteristics of students);

– Situational authenticity (creation of a natural situation of communication, compliance with the interests of native speakers, naturalness of the discussion of the stated topic);

– The authenticity of the national mentality (analysis and discussion of the appropriateness of using a particular phrase in a foreign language);

– Reactive authenticity (the ability of a text to evoke an authentic emotional, mental and speech response in students);

– Authenticity of design (correspondence of the text in the textbook to the original in order to attract the attention of students, to facilitate understanding of the communicative task of the text;

– Authenticity of pre-text and post-text tasks (during extracurricular time when working with various sources of information).

The logic of our study also provides for consideration of the functions of authentic materials used in preparing students for intercultural interaction. In this regard, we support O. F. Kirsanova [6] highlighting:

– Expansion function, providing for the replenishment of intercultural and linguistic knowledge of students;

– The function of developing oral speech skills, presented in various forms of reproducing the content of authentic material on intercultural topics (invent a continuation of the story or speak on individual issues raised in the text);

– The function of developing the semantic perception of the text (for example, retelling the text in your own words).

At the non-linguistic faculty, work with authentic language material is aimed at extracting basic information from the proposed sources and understanding its content, since information processing and understanding of its content is an important factor in memorizing language material. For the effective assimilation of language material, it is necessary to create a positive emotional background, and thanks to this, it is possible to increase the motivation and intensity of students' intellectual activity. After all, it is motivation that has a significant impact on the effectiveness of teaching foreign languages [8].

Actually, the work with authentic material within the framework of our study consists in reading the text, watching the video material, listening to the audio material or its individual parts in order to solve the specific intercultural com-



municative task set at the preparatory stage. The object of control of reading, watching a video or listening to an audio recording is the level of understanding of the proposed material, and the control of understanding is associated both with communicative tasks and with the type of reading, viewing, listening.

The analysis of numerous scientific and pedagogical studies allowed us to conclude that reliance on authentic video materials creates favorable conditions for mastering new regional information, promotes acquaintance with the life of the people and their culture, as a result of which there is a “presence effect” and “complicity effect”, contributing to an increase in students' interest in the perceived material, which undoubtedly affects the level and emotional coloring of their oral speech. In addition, this is the way to bring training sessions as close as possible to the natural conditions of intercultural interaction, which contribute to involuntary memorization.

It should be noted that the effect of the use of authentic video materials is always higher than that of the use of texts, although they may be inferior to texts in terms of the amount of country-specific material. Relying on video materials significantly increases the motivation and intensity of preparing students for intercultural interaction, develops listening skills, and allows increasing the volume and level of educational material in the time allotted for classes [11].

Summarizing the above, we note that the context of the subject-language integrated environment in modern conditions ensures the widespread use of authentic materials and determines the variant ways of their effective interdisciplinary interaction. Activation of the potential of authentic materials of interdisciplinary orientation within the framework of our study contributes to the formation of a holistic picture of the world and the intensification of interculturally oriented activities, also having a systemic positive impact on readiness for intercultural interaction.

2. Formation of the system of academic mobility in the process of preparing students for intercultural interaction.

N. S. Brinev and R. A. Chuyanov academic mobility is understood as the period of study of a

student in a country of which he is not a citizen. This period is limited in time and implies the return of the student to his country after completing his studies abroad [4].

In recent years, academic mobility, according to V. A. Galichin is recognized as one of the effective tools for improving the quality of training of specialists and contributes to the expansion and strengthening of interethnic cooperation, strengthening the competitiveness of national education systems [5, p. 8].

We support the point of view of V. I. Bogoslovsky and S. A. Pisareva, who consider the development of academic mobility in Russian universities as one of the most important areas for Russia to enter the Bologna process and introduce a multi-level system of higher education [2, p. 4].

In accordance with the internal legislation of the Russian Federation, international cooperation in the field of education sets the following goals, defined in the Federal Law “On Education in the Russian Federation” dated December 29, 2012 [13]:

- Coordinate the interaction of the Russian Federation with foreign states and international organizations for the development of education;
- Improve international and domestic mechanisms for the development of education.

To achieve the above goals, the same law provides for such areas of academic mobility as:

- Development and implementation of educational programs and scientific programs in the field of education together with international or foreign organizations;

- Sending students, graduate students and teachers of Russian educational organizations to foreign educational organizations ... for the purpose of training, advanced training and improvement of scientific and educational activities;

- Participation in the activities of international organizations and the conduct of international educational, research and scientific and technical projects, congresses, symposiums, conferences, seminars or independent holding of these events, as well as the exchange of educational and scientific literature on a bilateral and multi-lateral basis [12].



We consider the involvement of the university in the process of international cooperation with foreign universities as a means of improving the quality of educational and scientific work at the university, implemented through participation in international educational and scientific programs. A powerful stimulus for the growth of efficiency in preparing students for intercultural interaction is the introduction of modern programs, interactive learning technologies, and research in those areas of knowledge that are provided for by agreements with foreign universities.

The development of academic mobility of students is determined by the support from such programs as ERASMUS+, NORTH 2 NORTH, MEVLANA, TEMPUS and is an important factor in the functioning of the international market for the training of highly qualified specialists [14].

Academic mobility is one of the priority areas of international education, and the main pedagogical condition for its development is the process of inclusive student learning. In this regard, we believe that academic mobility at the university provides:

- Establishment of equal partner relations of the university with foreign educational institutions;
- Acquisition by students of additional subject-language integrated knowledge;
- Improvement of knowledge and level of foreign language proficiency;
- The readiness of the student for intercultural interaction, which ensures integration into international professional activities.

It should be noted that, as a rule, well-performing and motivated students participate in academic exchange programs, for whom a foreign language acts as a means of deeper mastering of highly specialized terminology and preparation for intercultural interaction. Despite this, students note a number of difficulties while being in a foreign cultural environment, including the ability to think in the language of communication; the problem of understanding native speakers; problems of intercultural differences; problems of non-verbal communication. To prevent the above problems, we consider it appropriate to organize and conduct mini-conferences, cross-cultural

trainings, lectures for visiting students in the form of discussions, questions and answers, and video meetings.

Summarizing the above, we note that the development of academic mobility in the university contributes to the acquisition of intercultural knowledge and skills; increasing the value of fluency in foreign languages; strengthening personal and professional international contacts, stimulating students' interest in studying the characteristics of another country, its culture, traditions, etc.

Thus, the success of the process of preparing students for intercultural interaction in the context of a subject-language integrated environment depends on the organization of interdisciplinary language integration, which provides for theoretical and methodological, procedural-didactic and procedural-resource levels. The pedagogical conditions identified by us on their basis seem to be necessary, since they ensure the formation of each of the elements of the studied neoformation of the student's personality. The sufficiency of pedagogical conditions will be confirmed in the course of experimental work.

АННОТАЦИЯ

В контексте глобальных изменений феномен эффективного межкультурного взаимодействия приобретает особую значимость и направленность как основное условие избегания конфликтов и конфронтации, паритетного сотрудничества на основе толерантности. Вместе с тем авторы признают отсутствие в современной педагогической науке исследований, посвященных выявлению эффективных и адекватных педагогических условий подготовки будущих специалистов к межкультурному взаимодействию, и предлагают в качестве условий эффективной подготовки студентов к межкультурному взаимодействию применение аутентичных учебных материалов и развитие академической мобильности в вузе. Контекст предметно-языковой интегрированной среды в современных условиях обеспечивает широкое применение аутентичных материалов и определяет вариативные способы их эффективно межпредметного применения, что способствует формированию целостной картины ми-



ра и интенсификации межкультурно-ориентированной деятельности, оказывая также системное положительное влияние на готовность к межкультурному взаимодействию. В свою очередь развитие академической мобильности в вузе способствует приобретению межкультурных знаний и умений; увеличению ценности свободного владения иностранными языками; укреплению личных и профессиональных международных контактов, стимуляции интереса со стороны студентов к изучению особенностей другой страны, ее культуры, традиций и т. д.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, педагогические условия, аутентичные учебные материалы, академическая мобильность, предметно-интегрированная языковая среда.

SUMMARY

In the context of global changes, the phenomenon of effective intercultural interaction acquires special significance and direction as the main condition for avoiding conflicts and confrontation, parity cooperation based on tolerance. At the same time, the authors acknowledge the lack of research in modern pedagogical science devoted to identifying effective and adequate pedagogical conditions for preparing future specialists for intercultural interaction and suggest the use of authentic teaching materials and the development of academic mobility at the university as conditions for effective preparation of students for intercultural interaction. The context of the subject-language integrated environment in modern conditions ensures the widespread use of authentic materials and determines the variant ways of their effective interdisciplinary application, which contributes to the formation of a holistic picture of the world and the intensification of intercultural-oriented activities, also having a systemic positive impact on readiness for intercultural interaction. In turn, the development of academic mobility in the university contributes to the acquisition of intercultural knowledge and skills; increasing the value of fluency in foreign languages; strengthening personal and professional international contacts, stimulating students' interest in studying the characteristics of another country, its culture, traditions, etc.

Key words: intercultural interaction, pedagogical conditions, authentic teaching materials, academic mobility, subject-integrated language environment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
2. Богословский В. И., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Развитие академической мобильности в многоуровневом университетском образовании: метод. рекомендации для преподавателей. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2007. – 95 с.
3. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
4. Бринёв Н. С., Чуянов Р. А. Академическая мобильность студентов как фактор развития процесса интернационализации образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/060/html>.
5. Галичин В. А. Академическая мобильность в условиях интернационализации образования. – М.: Университетская книга, 2009. – 460 с.
6. Кирсанова О. Ф. Использование аутентичных материалов на уроках английского языка. – М.: Просвещение, 2012. – 341 с.
7. Кричевская К. С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1.
8. Макарова О. С. Социальная мотивация учащихся в условиях реализации обратной связи в процессе обучения иностранному языку // Педагогическая наука и практика – региону: материалы XVI региональной научно-практической конференции. – ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт». – 2016. – С. 185–191.
9. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–49.



10. Носонович Е. В., Мильруд Г. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 10–14.

11. Ревина Е. В. Использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. – 2015. – № 4 (28). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-autentichnyh-videomaterialov-v-protseesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 08.04.2019).

12. Токмоцева М. В. Проблемы академической мобильности в свете принятия нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». – URL: http://psyjournals.ru/files/65030/35_Tokmovceva.PDF (дата обращения: 12.07.2019).

13. Цветкова Н. А., Ярыгин Г. О., Лопач О. В. Политика международной академической мобильности Российской Федерации [Электронный ресурс] // АНИ: экономика и управление. – 2015. – № 4 (13). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politika-mezhdunarodnoy-akademicheskoy-mobilnosti-rossiyskoj-federatsii> (дата обращения: 08.04.2019).

14. Чистохвалов В. Н. История развития академической мобильности в странах «болонской зоны» // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 9.

15. Эшбоева Д. А., Ашурбоева М. Р. Сущность и классификация «аутентичных материалов» [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2014. – № 10. – С. 454–456. – URL <https://moluch.ru/archive/69/11907/> (дата обращения: 08.04.2019).

16. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дисс. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1992. – 403 с.

L. A. Svarkovskaya

УДК 373.2

FORMATION OF PHYSICAL CULTURE OF PERSONALITY

Problem statement. Physical culture of personality, as one of the cultural aspects and a factor influencing behavior, determines a person's attitude to health as a value. The level of physical culture of personality is what independent use of means of physical culture for self-development as well as formation and maintenance of healthy life-style depends on.

Analysis of scientific researches of the recent years (T. K. Andrushenko, O. L. Boginitch, E. S. Vilchkovskiy, N. A. Kot, L. V. Lichvitskaya, N. V. Poltavzev, L. A. Svarkovskaya, N. V. Semenova, V. N. Shebeko and others) shows that nowadays formation of physical culture of personality is connected to improving physical education organization, reconsideration of the physical education and recreational work content (learning by children practical abilities and skills that provide health strengthening, developing and improving of psychophysical features and abilities of personality; ensuring general physical preparation; gaining experience in how to use physical activities creatively and others) and as a result, assimilation of physical education values by a child (motor skills and abilities, available knowledge of physical culture), understanding of their usefulness and further use in practical activities.

The purpose of this article is to show directions of work on improving of the process of physical education in the context of forming physical culture of a preschool child's personality.

Presentation of the main material. Preschool age according to A. N. Leontiev's definition is the first period of personality formation, the period of developing mechanisms of personality's behavior. Physical culture can successfully contribute to the main goal of the personality's development that is realization of one's self by a child, self-identification as a social individual.





Important characteristic of the personality is its motivation, the system of leading motives of behavior. Motive is a reason for doing something to satisfy one's needs. A person's needs depend on functioning of the internal environment of the body and external conditions of life, motivate to act. A preschool child's need for motor activity is biological. It sets the stage for natural implementing physical culture in preschool children's lifestyle. Motor regime of a child in preschool educational institute is realized through different forms of motor activity organization (E. S. Vilchkovskiy [1, p. 262], E. Y. Stepanenkova [6, p. 310] and others): physical education classes; physical education and health work in the day regime (morning gymnastics, active games and exercises on a walk; physical education minutes, waking up gymnastics, tempering activities); active leisure time (hiking, physical education entertainments and celebrations, days of health, holidays), homework and independent motor activity of children.

Physical education classes are the leading organizational form for the formation of the right motor abilities and skills (E. S. Vilchkovsky [1, p. 268], A. V. Keneman [2, p. 166]). At the classes favorable conditions are created for embracing of common principles and laws of performance of physical exercises as well as diversifying children's skills (E. Y. Stepanenkova [6, p. 168]). Organization of physical education classes with the whole group provides learning and embracing the program material in a certain sequence; allows revision and consolidation of motor action. Physical education classes facilitate formation of preschool children's learning skills. They teach children to memorize action plan and follow it while performing physical exercises. Besides, they boost development of children's value judgements since achieving of positive results in front of the classmates fills a child with confidence and creates happy mood, facilitates awareness of a child's abilities and possibilities in the process of common interests realization. Physical education classes allow preschool children to learn to create conditions for motor activity on their own, lead to independent performance of complex motor actions, form and develop skills of self-organization

while performing different movements and bring interest in active actions, thus providing a base for interesting and meaningful activity in everyday life. The more informative a class is, the more extensive a child's motor experience is, the more conditions there are for providing high level motor regime during a day, what is essential for satisfying preschool children's need for movement.

The results of our researches show, that the following forms of physical education classes are advisable:

- Training sessions and plot lessons facilitate formation and improvement of motor skills and abilities;
- Thematic classes focused on one kind of the program material, as a rule one kind of sport games or exercise;
- Educational classes which feature an integrated nature (for example, life safety and physical education; valeology and physical development, etc.);
- Control classes that are held with the purpose of quantitative and qualitative assessment of physical fitness;
- Play activities that consist of outdoor games, games-relay, fun workout games;
- Classes with the elements of health technologies: breathing gymnastics, self-massage, training devices, etc.

Use of different class types provides strengthening motor skills and, as a result, developing motives and increasing interest to physical education classes and healthy lifestyle. Results of our research show that successful cultivation of motives to physical education exercises greatly depends on motivation of different parts of the class. Analyzing teachers' practice of holding classes we noted that in the traditional organization of the class there is motivation at the beginning of the class in 40 % of the cases, motivation during the class and at the end of the class is not practiced by teachers.

Motivation at the beginning of the class is a stage of initial motivation. At this stage we [5, p. 6] used several ways of encouraging children to be active:



– Fixation and actualization of the motives of previous achievements: “We did a good job on the previous lesson”;

– Formation of the motives of relative dissatisfaction: “But not all of you learned to perform jumps in length with a running start correctly”;

– Strengthening of the motives of focusing on future activity “Meanwhile, you may need this skill in different life situations: to jump over a moat, at the sport competitions in the kindergarten, at school, in different outdoor games.”

Along with these means we stimulated activation by fleeting motives: amazement, interest, etc. Motivation during the class is a stage of support and strengthening of the motivation which has already arisen. This stage is important because a teacher, having sparked motivation at the previous stage, often forgets about it, focusing explicitly on the content of the class. This stage can be used for realization of children and teachers’ creative abilities.

One of the means that we used for organic combination of motor and mental activity is search situations. For example, while appointing on-duty pupils who have to bring all necessary equipment for the class, a teacher mentions only movements that will be performed: “Today we will learn to throw a ball at a vertical target and exercise in balancing. What equipment do we need?”. It helps children to prepare for the class more consciously and invoke motives of educational nature. Here is another example: children are suggested choosing the way of performing exercise on their own and define the most rational one. Such simple comparative analysis significantly activates performance of the whole group. When search situations arise, preschool children meet controversies that they have to analyze and find a way out. It may be a path of trial and error, playful experimenting, etc.

Formation of motor imagination, development of initiative and independence, procedural motives were facilitated with the tasks for creative perception and independent invention of variations of separate movements (run like “a light breeze”, “like a sea wave”, “like sun beams hurrying to the first spring flowers”, “like a fox”, etc.). Preschool children invented their “own” movements, com-

bined them in new ways, gave names to their movements and their mates’ movements. All children reacted to such tasks emotionally and performed them with pleasure.

As an additional way of developing creative abilities, emotional satisfaction from the class and really valid motives we used psychophysical sketches. There is quite a complex connection between a human body and psyche. Taking this into account, motor exercises can be used for physical improvement as well as for improvement of memory, will, imagination, attention span. Psychophysical exercises were accompanied with the texts that helped transformation to different roles. We used sketches for gesture expressiveness: (“Snowball game”, “Came with stones”, “Happy family”); sketches for muscle relaxation: (“I want to sleep”, “A fairy of dreams”); sketches of psychomuscle training with the fixation of concentration on breathing: (“On the seashore”, “Game with sand”, “Game with an ant”, “Relax by the sea”). They were used at the end of the classes. At this stage it is particularly important that every child leaves motor activity with positive personal experience and at the end of the class children have positive attitude to the further physical culture activity, that is positive motivation of perspective.

Positive assessment of performance of movements, children’s participation in moving games is one of the factors forming motivation to physical activity. It is essential for the teacher to notice how a child deals with what stops one from being active, struggles with one’s fear and shyness. A coach should pay more attention to indecisive children’s success, recommending delicately how to perform different exercises even better. Talking about each child’s personal success we noted his ability to work in a team.

Daily physical culture and health work is held taking into account principle of systematic repetition of strengthening procedures (strengthening with air and water) as well as ensures increase of children’s emotional state (morning exercise), mental efficiency (physical culture minutes and dynamic breaks) and team work (moving games and physical culture exercises on a walk, homework).



V. N. Schebeko suggests: "...the earlier a child realizes the need for one's engaging in the physical culture, the quicker an important urge will be formed in a child that will be characterized by a positive attitude to physical side of one's life" [9, p. 222].

Formation of motivational component of a child's personality is closely connected to development of a child's consciousness and self-evaluation. Self-evaluation is based on the experience that a child acquires in the course of operating one's body, evaluating of social surrounding, cultural conventions, stereotypes, standards of physical and motor development.

Children's desire to master movements in the structure of a beautiful image can be prominently realized in rhythmic gymnastics, sport dancing. Successful integration of a set of physical exercises with simple elements of acrobatics, artistic gymnastics and dancing rhythmic melodies enhances directly modeling of the personal motor image together with the image of "a beautiful body". According to V. N. Schebeko formation of such images is facilitated by plot physical education classes, special trainings, moving tasks [8, p. 55].

For realization of the task mentioned above we widely used short moving scenes whereby children first were suggested inventing short thematic plots and afterwards a teacher's version was given. The plot was based on folklore works, literature material, real life situations, imaginary stories. It was also suggested inventing new ways to use physical culture equipment (for example, "drawing" with a ball, a jumping rope, a hoop in the air; swinging on a ball like on a swing and others).

New elements were included in active games. For example, in the course of the "Mice in the holes" game thread was stretched obliquely, what made children decide to either crawl where it was lower or where it was higher. In this case a teacher could assess children's agility. The games were held that required quick readjustment of a role-playing and, consequently, motor activity. For example, in "A fox and a rabbit" game a rabbit turns into a hunter and starts chasing a

fox. Then a hunter turns into a cow that wants to eat the grass, the grass becomes a wolf chasing a cow and a cow transforms into an ant that can't be noticed by the wolf.

Pedagogical interaction is essential for the formation of physical culture of a preschool child's personality as well as for development of consciousness, self-evaluation. While implementing different forms of physical education it's important to keep pedagogical tact, to show good attitude to children, to awaken a child's best sides, self-confidence. Objective assessment of a teacher leads children gradually to the analysis and evaluation of their own actions as well as other children's actions.

N. A. Kot's researches show that formation of self-evaluation begins in the middle group [3, p. 158]. At the first stage of this work children's attention should be drawn to essential parameters of movements and distinguishing their major components (to compare movements of two children: to find common and different traits; to point out the best "jumper", "thrower"; to find something new and beautiful in movements). At this stage children should be gradually moved from evaluation to self-evaluation. The latter can be facilitated with a teacher's questions: "How did you manage to do the movement correctly?", "Why did you fail to jump to or hit the target, fall?", "How did you help you team win?", "In which team were the movements performed correctly by the majority of children" and etc.

In the course of introducing children to physical culture the emotional-volitional sphere of the personality is formed. Motor activity enhances development of cognitive, emotional, moral feelings of a child. First of all, it facilitates formation of the following positive traits: sympathy, desire to help, friendly support, sense of justice, honesty, decency. It is clearly shown in active games and playful exercises whereby a child has to make contact with other children, to help during performance of motor task, to find the best ways to coordinate actions. The task of a teacher is to show a dependence of the common result from performance by each child of the particular actions. Understanding of shared responsibility



provides a chance of proving and expressing oneself to a child, develops self-confidence, initiative, fellow-feeling.

The main method of cultivating volitional traits is a method of exercise, the essence of which consists in regular repetition of motor actions that encourages active performance of motor tasks. Regular repetition of motor actions is carried out in two modes that is continuous and interval. According to V. N. Schebeko, for consolidating active and conscious attitude to demonstrating volitional traits the most effective techniques will be the ones aimed at forming motor and moral basis of volitional actions [9, p. 223].

There are the following features of the presence of volitional traits: demonstration of determination and insistence while performing exercises (the maximum duration of performance, number of repetitions, improvement of the results, strong interest to the task); demonstration of endurance and discipline (during a switch from motor activity to static position, the length of running and walking distance, the right time for performance of the movement and maintaining the rhythm); demonstration of decisiveness and bravery (the lack of changes in technique and pace of performance, time of restoring the quality of the exercise after creating "situation of risk", the lack of tremor, maintenance of normal pulse and breath).

Conclusion. The process of improving the organization of physical education of children in the conditions of preschool educational organization in order to form physical culture of a child's personality includes the following directions: using different types of physical culture classes; cultivating interest and forming motives to physical trainings and healthy life style, developing consciousness, independence, initiative, formation of self-evaluation, moral and volitional traits by means of physical culture.

The directions of work suggested in the article do not exhaust all the problems of forming physical culture of a preschool child's personality. We see the perspective of the further researches in studying the specifics of pedagogical support of preschool children in the course of developing physical potential of their personality.

АННОТАЦИЯ

В статье изложены результаты теоретического анализа проблемы совершенствования организации физического воспитания детей в условиях детского сада в направлении формирования физической культуры личности ребенка. Дана классификация типов физкультурных занятий и показано их значение для усвоения ребенком физкультурных ценностей и дальнейшего использования в практической деятельности. Раскрыты особенности формирования мотивации к занятиям физической культурой на разных этапах проведения занятия, приведены средства развития самосознания, формирования самооценки, морально-волевых качеств дошкольников.

Ключевые слова: физическая культура личности, ребенок дошкольного возраста, детский сад, мотивация к занятиям физической культурой, самосознание, самооценка, морально-волевые качества дошкольника.

SUMMARY

The article contains the results of theoretical analysis on the problem of improving the organization of physical education of children in the kindergarten. We present the classification of the types of physical education classes and describe their importance for embracing by a child of physical culture values and their further use in practical activity. Specifics of forming motivation to physical trainings at different stages of holding the class, means of developing self-awareness, forming self-evaluation, moral and volitional traits of a preschool child are exposed in the article.

Key words: physical culture of personality, a preschool child, kindergarten, motivation to physical education classes, self-consciousness, self-evaluation, moral and volitional traits of a preschool child.

ЛИТЕРАТУРА

1. Vilchkovskiy E. S. Theory and methods of preschool children education. – Sumy: University book. – 2014. – P. 428
2. Keneman A. B., Khukhlayeva D. V. Theory and methods of preschool children education. – M: Education. – 1978. – P. 272



3. Kot N. A., Denisenko N. F., Ts'os' A. V., Shiyani B. M. and others. Specifics of developing volitional traits in older preschool children in course of motor activity // Optimization of a child's physical development in our educational system: monography. – Zaporozhye: ZIPPO, 2020. – P. 149–174

4. Leontiev A. N. Problems of psyche development. – M.: MGU publishment, 1972. – P. 575

5. Svarkovskaya L. A. How to motivate preschool children to physical education classes // Teacher – methodologist of a preschool educational organization. – 2022. – № 5. – P. 5–7

6. Stepanenkova E. Ya. Theory and methods of physical education and development of a child. – M.: Academy, 2001. – P. 368

7. Poltavtseva N. V., Gordova N. A. Physical education in preschool childhood: manual for physical education instructors and educators working with children of 2-3 years old. – M.: Education, 2018. – P. 141

8. Shchebeko V. N. Formation of a preschool child's personality through physical education: dissertation ... of the doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.02. – Moscow, 2011. – P. 319.

9. Shchebeko V. N. Development of a preschool child's personality through physical education // International Scientific Congress. Physical Education, sport, tourism – in new conditions of the CIS countries: Materials. – P. 2. Minsk the 23rd – 25th of June, 1999. – P. 221–224.



Т. В. Богун

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ДИНАМИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И РЕСУРСНОГО ПОТЕНЦИАЛА СПОРТСМЕНА

Введение. В работах ведущих исследователей в области перинатальной психологии С. Грофа, Г. Г. Филипповой, И. Н. Добрякова, Н. П. Коваленко указывается, что перинатальная психология включает в себя такие системы знаний, как:

- перинатальная медицина (внутриутробная диагностика и терапия), «физическое и психическое здоровье ребенка и родителей» [6, с. 2];

- теория адаптивности, концепция инстинктов и психосоматическая патология [5, с. 44];

- теория перинатальных матриц [4, с. 12].

Перинатальная матрица – это информационный блок индивидуального бессознательного, связанный с опытом рождения [8, с. 10]. С. Гроф считает, что перинатальный опыт проявляется в четырех паттернах переживаний, которые глубоко соответствуют четырем клиническим стадиям биологического рождения – в базовых перинатальных матрицах (БПМ).

С. Гроф утверждает, что рождение – это, в первую очередь, преодоление препятствий (по второй БПМ). Успешный результат рождения закрепляет двигательные паттерны рождения как некую схему, приводящую к успеху, в том числе и в области спортивной деятельности.

Таким образом, опыт рождения представляет собой момент формирования врожденных поведенческих актов, которые связаны с мобилизацией внутренних ресурсов человека, направленных на преодоление внутренних и внешних противоречий и реализации программы деятельности, в том числе и спортивной [1, с. 185].



Формулировка цели статьи, ее актуальность. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в перинатальной психологии накоплен большой теоретический и эмпирический материал о влиянии рождения на психическое и физическое развитие человека, однако в спортивной психологии фактор очередности рождения спортсмена в семье применительно к его спортивным результатам остается малоизученным. Проведенное нами исследование позволило выявить формально-динамические свойства спортсменов и некоторые особенности ресурсного потенциала с учетом фактора очередности их рождения.

Цель данной работы – выявить индивидуально-психологические особенности спортсменов (на примере занимающихся бадминтоном), которые связаны с фактором очередности их рождения (первый или единственный ребенок, а также второй и последующие дети по порядку рождения).

Изложение основного материала статьи. Ресурсный потенциал личности – это совокупность качеств субъекта или особое интегральное качество, которое выполняет функцию «реализации» субъекта, т. е. определяет и обеспечивает эффективность осуществления им в данных объективных условиях всех видов жизнедеятельности [7, с. 91].

Задачи исследования:

1. Эмпирически исследовать особенности ресурсного потенциала спортсменов с учетом очередности их рождения (первые/единственные по счету дети и вторые/последующие дети).

2. Эмпирически исследовать особенности формально-динамических характеристик спортсменов с учетом очередности их рождения.

Исследование проводилось на базе Учебно-тренировочного центра (УТЦ), расположенного в Раменском районе Московской области. В исследовании приняли участие 40 спортсменов, из них 20 юношей и 20 девушек в возрасте 13–16 лет, реализующих себя в области спорта высших достижений. Были сформированы две подвыборки спортсменов с учетом их очередности рождения: подвыборка «Пер-

вый либо единственный ребенок в семье» и подвыборка «Второй и последующие дети в семье».

Методы исследования:

1. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ) В. М. Русалова [10, с. 33]. Данный тест используется для диагностики свойств «предметно-деятельностного» (психомоторная и интеллектуальная сферы) и «коммуникативного» аспектов. Автор выделил эргичность (силу, энергичность), пластичность, скорость и эмоциональность. Именно эти характеристики, а также их проявленность в разных сферах (психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной) можно выявить с помощью данного опросника.

Эмоциональная сфера – это чувствительность, импульсивность, сила и динамика проявления эмоций.

Психомоторная (двигательная) сфера – выражение общей активности, а именно темп, скорость, ритм и общее количество движений.

Интеллектуальная сфера – уровень интеллектуальных возможностей, стремление к деятельности, связанной с умственным напряжением.

Коммуникативная сфера – потребность в общении, стремление к установлению знакомств, степень общительности.

2. Тест «Перинатальный опыт – ресурсный потенциал» (Н. П. Коваленко). В основе данной методики лежит система выявления блоков памяти, относящихся к травмированному перинатальному опыту. В перинатальной психологии выявлено, что перинатальный опыт существенно влияет на формирование базовых психофизиологических программ подсознания [2, с. 14], а это значит, влияет на характер поведения, стратегии самореализации и развития. Н. П. Коваленко считает, что перинатальная травма может быть вытеснена в глубинные слои подсознания, может быть компенсирована в процессе жизни, но, несмотря на это, она может влиять на общее психическое здоровье и ресурсный потенциал человека [8, с. 36]. Данная методика предполагает исследование этого раннего опыта по четырем матрицам (БПМ).

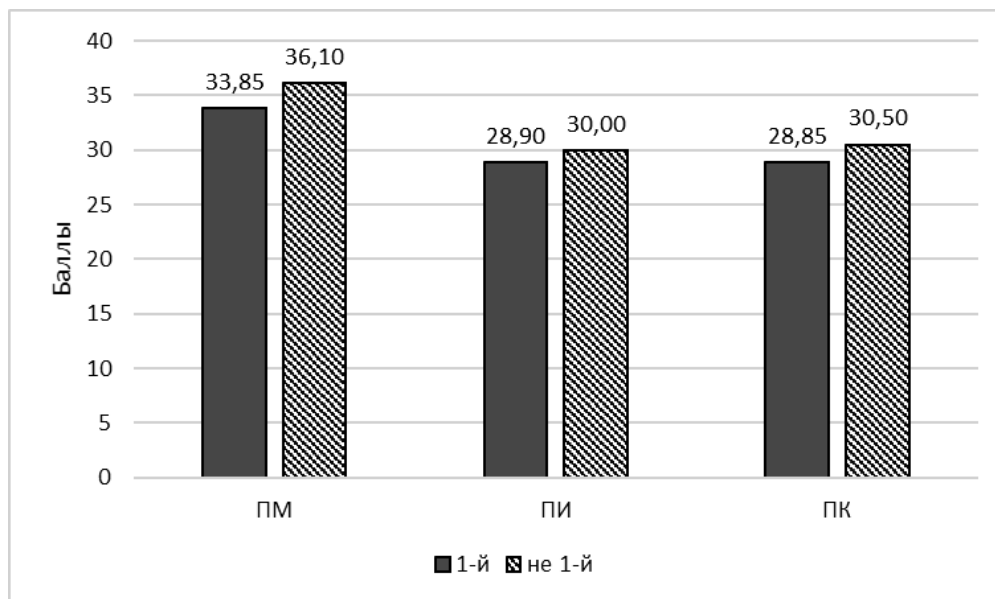


Рис. 1. Сравнение формально-динамических свойств спортсменов по подвыборкам в зависимости от очередности рождения (по U-критерию Манна-Уитни)

Высокие показатели, полученные по первой матрице (БПМ 1), связаны с созреванием сенсорных и физиологических систем, со стадией накопления жизненных сил и хорошим иммунитетом, с умением расслабляться, радоваться жизни. Низкие показатели говорят о трудностях в этой сфере.

Показатели второй матрицы (БПМ 2) являются активизацией и динамизацией процессов обеспечения, свидетельствуют о мобилизации и стрессоустойчивости личности, умении проходить через трудности и способность быстро принимать решения; низкие показатели свидетельствуют о негативном опыте, о чувстве беспомощности, отчаяния и вины, когда необходимо активно действовать, такой человек испытывает замешательство, растерянность, подвержен страху.

Третья матрица (БПМ 3) отражает витальную силу, опыт борьбы за жизнь, свободу, уверенность в достижении поставленной цели, включение лидерского инстинкта. При негативном опыте (низких показателях) такой человек склонен демонстрировать неуверенное поведение, неумение бороться, в трудных ситуа-

циях и при преодолении препятствий придерживается установки «за меня это сделает кто-то другой».

Четвертая матрица (БПМ 4) позволяет (при позитивном опыте) говорить о стремлении личности к самореализации, о ее адаптивных способностях, о сформированном базовом доверии к миру, активизации лидерского инстинкта и самосохранения. В случае негативного раннего опыта данная матрица свидетельствует о незащищенности, о недоверии к миру, о чувстве одиночества.

3. Беседа со спортсменами – участниками исследования. В ходе беседы обсуждались данные о составе семьи и об очередности рождения ребенка в семье.

4. Для определения значимости различий между двумя выборками использовался U-критерий Манна-Уитни.

Результаты исследования. Исследование формально-динамических свойств спортсменов осуществлялось с помощью опросника ОФДСИ (автор В. М. Русалов), результаты представлены на рисунке 1.

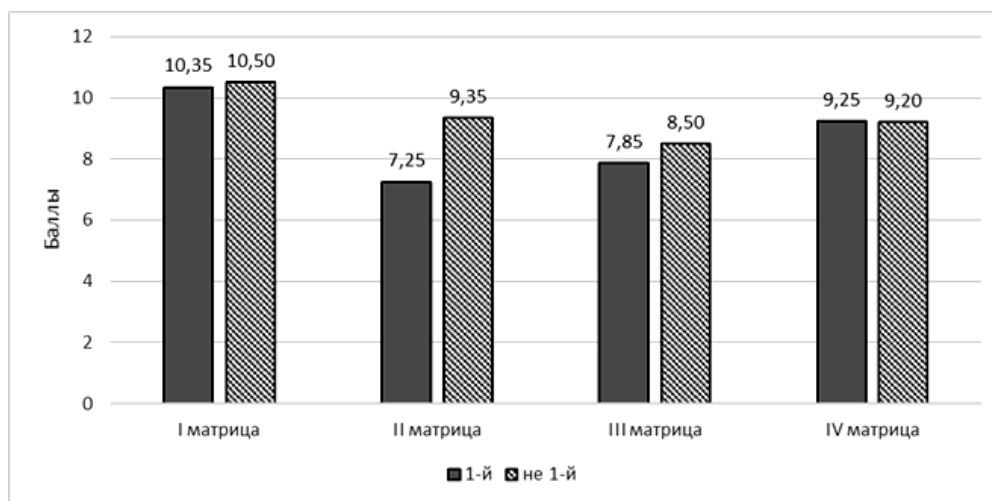


Рис. 2. Сравнение особенностей ресурсного потенциала по подвыборкам спортсменов в зависимости от очередности рождения (по U-критерию Манна-Уитни)

Применение U-критерия Манна-Уитни позволило выявить значимые различия между подвыборками в области психомоторной пластичности (гибкости переключения с одной физической работы на другую, склонности к разнообразным формам двигательной активности).

Спортсмены, входящие в подвыборку «Вторые/последующие по очередности рождения», характеризуются более высокой психомоторной пластичностью (36,1 б.) по сравнению со спортсменами подвыборки «Первые/единственные по очередности рождения» (33,85 б.). Спортсмены, рожденные вторыми и последующими детьми в семье, более активны и динамичны, они легче и успешнее преодолевают препятствия, у них более развиты процессы активизации и динамизации жизнеобеспечения. Спортсмены, рожденные первыми или единственными детьми в семье, менее пластичны, им приходится энергетически более вкладываться в получение результата. «Младшие дети, избежав груза родительских ожиданий, имеют в своем мироощущении более низкое влияние материнской тревожности, гиперзащиты и гиперопеки. Отсутствие излишней заботы и внимания со стороны родителей снимает с их детей чрезмерную ответственность за свои действия» [3, с. 32].

В рамках нашего исследования ставилась задача изучения особенностей ресурсного потенциала спортсменов с учетом очередности их рождения (первые/единственные по очередности рождения и вторые/последующие по очередности рождения).

Анализ показателей по второй БПМ, которая связана с активизацией и динамизацией процессов обеспечения спортивной деятельности, а также применение U-критерия Манна-Уитни позволили выявить значимые различия в уровне ресурсного потенциала между подвыборками (рис. 2).

Как видно из рисунка, спортсмены из подвыборки «Вторые/последующие по очередности рождения» отличаются существенно более высокими значениями (9,35 б.) по второй БПМ от спортсменов подвыборки «Первые/единственные по очередности рождения» (7,25 б.). Это говорит о том, что спортсмены подвыборки «Вторые/последующие по очередности рождения» обладают большей стрессоустойчивостью, способностью к мобилизации, они умеют легче проходить через трудности и способны быстрее принимать решения, чем спортсмены из подвыборки «Первые/единственные по очередности рождения».



Как показывает наш профессиональный опыт, спортсмены, рожденные вторыми и последующими детьми в семье, наряду с более высоким уровнем динамичности и активности (что является их сильной стороной в спорте), характеризуются и меньшей эмоциональной устойчивостью, что делает их более уязвимыми, по сравнению со спортсменами – единственными или первыми детьми в семье, которые за счет меньшей пластичности обладают большей эмоциональной стабильностью и устойчивостью. Это необходимо учитывать в работе со спортсменами.

А. А. Мезенцев и О. В. Ракитина (2022) пишут о том, что повышению эмоциональной устойчивости субъекта способствует психоконсультативная работа, направленная на повышение мотивационного компонента. Развитие мотивации достижения имеет положительное влияние на показатели эмоциональной устойчивости [9, с. 2]. Это, на наш взгляд, обозначает одно из направлений работы спортивного психолога со спортсменами, входящими в категорию «Вторые и последующие дети в семье».

Выводы.

1. Спортсмены, входящие в подвыборку «Первые/единственные по очередности рождения», характеризуются значительно меньшей психомоторной пластичностью по сравнению со спортсменами подвыборки «Вторые/последующие по очередности рождения». Спортсмены, рожденные первыми или единственными детьми в семье, более интенсивно тренируются ради достижения высоких спортивных результатов.

2. В области ресурсного потенциала выявлены значимые различия, связанные с очередностью рождения спортсмена в семье, а именно: спортсмены, родившиеся вторыми и последующими детьми по счету, отличаются значительно более высоким уровнем ресурсного потенциала, по сравнению со спортсменами подвыборки «Первые/единственные по очередности рождения», у которых ресурсный потенциал представлен на среднем уровне.

3. Выявленные индивидуально-психологические особенности спортсменов с точки зрения их ресурсов и ограничений необходимо учитывать спортивному психологу и тренеру.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются результаты эмпирического исследования особенностей динамических свойств индивидуальности ресурсного потенциала спортсменов-юниоров с учетом фактора очередности рождения ребенка в семье. Установлено, что спортсмены, родившиеся вторыми и последующими детьми в семье, характеризуются большей психомоторной пластичностью, а также более высоким уровнем ресурсного потенциала по сравнению со спортсменами, которые родились первыми либо единственными детьми в семье.

Ключевые слова: спортсмены, ресурсный потенциал, очередность рождения, психомоторная пластичность, перинатальная матрица.

SUMMARY

The article analyzes the results of an empirical study of the characteristics of the dynamic properties of the individuality of the resource potential of junior athletes, taking into account the factor of the order in which a child is born in the family. It has been established that athletes who were born the second and subsequent children in the family are characterized by greater psychomotor plasticity, as well as a higher level of resource potential compared to athletes who were born the first or only children in the family.

Key words: athletes, resource potential, birth order, psychomotor plasticity, perinatal matrix.

ЛИТЕРАТУРА

1. Влияние особенностей рождения ребенка на волевые качества и успешность в спортивной деятельности / И. С. Шемет [и др.] // «Наука и школа». – 2015. – № 6. – С. 184–198.
2. Добряков И. В. Перинатальная психология. – СПб., 2015. – 234 с.
3. Гуцин В. И. Практика оптимизации психологической готовности спортсменов. Руководство для психологов. – 2022. – 132 с.
4. Гроф С. Путешествие в поисках себя. М.: АСТ; Изд-во К. Кравчука; Изд-во Института трансперсональной психологии, 2008. – 352 с.
5. Гарбузов В. И. Концепция инстинктов и психосоматическая патология: наднозолог.



диагностика и терапия психосоматических заболеваний и неврозов. – СПб.: СОТИС, 1999. – 319 с.

6. Завгородняя И. В. Перинатальная психология и медицина: поиск путей взаимодействия [Электронный ресурс] // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. – 2015. – № 4 (10). – URL: <http://medpsy.ru/climp> (дата обращения: 10.03.2023).

7. Замаева З. П. Ресурсно-потенциальный подход в системе социальной защиты населения России: Монография. – Пермь: Изд. Дашков и К, 2019. – 270 с.

8. Коваленко Н. П. Перинатальная психология. – СПб., Изд. БиС, 2001. – 214 с.

9. Мезенцев А. А., Ракитина О. В. О взаимосвязи целеполагания и эмоциональной устойчивости личности: к постановке проблемы // Конференциум АСОУ [Электронный ресурс]: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – М.: АСОУ, 2022. – Вып. 4. – С. 302–305.

10. Ратанова Т. А., Шляхта Н. Ф. Психодиагностические методы изучения личности: учебное пособие. – М.: МПСИ, Флинта, 1998. – 264 с.



И. А. Алферова

УДК 137.011.33

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ НЕКОММЕРЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Введение. В стратегии организации физической культуры и спорта определено приоритетное место сохранению, укреплению здоровья нации и повышению ее благосостояния, особое место определено развитию студенческого спорта.

Вместе с тем по ряду причин многие студенты вуза имеют нарушения в состоянии здоровья, страдают хроническими заболеваниями. Проблема допризывной молодежи существует неразрывно с этой проблемой. Будущие призывники не в полной мере соответствуют требованиям по здоровью, предъявляемым медицинской комиссией для призыва в армию. Это связано с низким уровнем физического здоровья и физического развития молодого поколения.

В существующих реалиях частные клубы по видам спорта в основном ориентируются на получение дохода и предлагают свои услуги только на коммерческих условиях. В основном уровень дохода среднестатистического россиянина не позволяет пользоваться этими услугами.

В Кубанском государственном университете (КубГУ) ведется системная спортивная работа, идет нарастание числа спортивных секций по различным видам спорта, но студенты, не имеющие опыт спортивных достижений, не могут их посещать, так как в эти спортивные



секции идет набор только студентов со спортивными разрядами для достижения спортивных титулов. Остальные же желающие повысить свою физическую подготовку, к сожалению, могут посещать плавательный бассейн, тренажерные залы только на платной основе, кроме студентов бюджетной формы обучения. Но для самостоятельной работы студентов есть еще одна возможность повысить свой уровень физической подготовки – самостоятельное посещение стадиона на базе КубГУ вне академических занятий, однако мотивация основной массы обучающихся остается, к сожалению, на низком уровне.

Можно выделить еще одно противоречие: в результате изменившихся социальных условий и системных изменений внешней образовательной среды внутренняя среда некоммерческой образовательной организации имеет все меньше отличий от коммерческих организаций, работающих в отрасли. Это подтверждается уменьшением финансирования из бюджета на образование.

По учебной работе кафедры физического воспитания, которая должна заниматься системно и непосредственно повышением уровня физической подготовки студентов с двухразовыми занятиями в неделю, тоже есть проблемы. С 2022 года более трети часов сняты на самостоятельное изучение дисциплины. Секции по дополнительному занятию в неделю в вузе на его базе и вовсе не были определены. Это приводит к формированию отрицательной мотивации к занятиям физической подготовкой для повышения своего уровня здоровья.

Заметим, что недостаточно целенаправленная, системная работа образовательных учреждений по патриотическому воспитанию, а зачастую и проведение важных патриотических и спортивных мероприятий физкультурно-оздоровительной направленности создают препятствия для пропаганды физической культуры и массового спорта. Выявленные противоречия делают актуальным поиск новых подходов к формированию педагогического пространства физической культуры и воспитания в новых условиях некоммерческих образовательных организациях.

Цель – сформировать педагогическое пространство физической культуры в новых условиях некоммерческой образовательной организации. Из сформулированной цели исследования можно выделить ряд задач:

1. Разработать организацию и условия для формирования педагогического пространства физической культуры в новых условиях некоммерческой образовательной организации.
2. Сформировать педагогическое пространство физической культуры в новых условиях некоммерческой образовательной организации.
3. Уточнить понятие «Педагогическое пространство физической культуры» в новых условиях некоммерческой образовательной организации».

Рассмотрим методологическую составляющую нашего исследования. В педагогической науке использование термина «пространство» развивалось достаточно интенсивно. Оно трактуется как образовательное пространство, единое образовательное пространство, педагогическое пространство, воспитательное пространство, культурно-образовательное пространство, пространство детства, социально-педагогическое пространство. Проявление интереса к этому понятию было обусловлено проблемой формирования педагогического пространства физической культуры и процессом его управления в новых условиях некоммерческой образовательной организации. «Педагогическое пространство» в педагогической науке рассматривается во взаимодействии с субъектным подходом развития и становлением личности, что соответствует практике современного образования. Это, по сути, целенаправленное педагогическое взаимодействие субъектов, которые присутствуют в созданных педагогических условиях для реализации воспитательных целей и задач. Л. И. Новикова определяет понятие «воспитательное пространство «как результат деятельности и является как созидательной, так и интегрирующей» [2, с. 141]. Кроме этого, автор связывает это понятие с системой формирования и развития личности в моделируемом педагогическом пространстве: «Важнейшей характеристикой развивающейся лич-



ности, показателем ее воспитанности является ее «самость» – способность к самопознанию, самооценке, самопроектированию и самореализации. Стать личностью и развиваться как личность можно не только под влиянием других (родителей, педагогов, сверстников), под влиянием внешних воздействий, но и в результате собственных целенаправленных усилий» [3, с. 196]. Поэтому процесс воспитания физической культуры в управляемом педагогическом пространстве – процесс целенаправленный, он ориентирован на целеполагание личности. Кроме этих позиций по проблеме моделирования и управления педагогическим пространством его рассматривают более широко в системе воспитательной среды. В связи с этим М. С. Якушкина определяет воспитательную среду как «...это, прежде всего, то, среди чего пребывает человек, в рамках системного подхода она рассматривается как совокупность всех объектов, динамика свойств которых оказывает влияние на систему, а также тех объектов, чьи свойства изменяются в результате деятельности системы» [6, с. 66]. «Воспитательную среду надо уметь создать для формирования в ней воспитательного пространства. Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие: «человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, которая ему дает физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие» [7, с. 11]. Анализируя вышеперечисленные концепции, можно определить понятие «Среда» как место возможного существования воспитательного пространства, место совместной деятельности и содеятельности преподавателя и студента. Вышеперечисленные и обоснованные концепции приняты нами и составляют методологическую базу нашего исследования.

Рассмотрим основные компоненты управления воспитательного пространства физической культуры в Кубанском государственном университете. Организация и условия формирования воспитательного пространства заклю-

чаются во внедрении в воспитательную среду вуза физкультурно-образовательного пространства физической культуры и спорта. Процесс управления пространством физической культуры имеет свою структуру и содержание, состоит из следующих компонентов: образовательный, спортивный, производственный. Выделим функции этих компонентов: адаптационно-диагностический, обучающе-рефлексивный, практико-коррекционный.

Цели и задачи адаптационно-диагностического компонента обозначены следующим образом: оказание помощи студентам в адаптации к условиям обучения. Диагностика уровня физической подготовки для распределения по учебным группам, а также обучение студентов применению средств физической культуры в процессе студенческого труда.

Цели и задачи обучающего, рефлексивного компонента: освоение профессиональных компетентностей через знания, умения и навыки, позволяющие использовать средства физической культуры в процессе студенческого труда и отдыха.

Цели и задачи практического и коррекционного компонента: обучение демонстрации практических навыков по использованию средств физической культуры и коррекция знаний и умений.

Производственный компонент. Его цель – использование приобретенных компетентностей в профессиональной деятельности (приобретенный опыт в проектной деятельности на производстве).

Организация исследования:

Первый этап: 2019–2020 гг. – анализ литературных источников позволил изучить состояние проблемы, определить тему, цель и задачи исследования, сформулировать рабочую гипотезу и определить методы исследования.

Второй этап: 2020–2021 гг. – изучалась и анализировалась структура внутренней воспитательной среды некоммерческой образовательной организации. Выявлялись ее особенности. Разрабатывались организация и педагогические условия для формирования пространства физической культуры. Разрабатывались



и применялись критерии оценки эффективности управления пространством физической культуры в вузе.

Третий этап: 2021–2023 гг. – полученная информация анализировалась и синтезировалась. Обобщались результаты исследования, апробировалась модель управления педагогическим пространством физической культуры в условиях некоммерческой образовательной организации.

Методы исследования.

1. Анализ научной и учебной литературы по проблеме исследования.

2. Анкетирование. Анкетирование проводилось для диагностики мотивационной сферы студентов, диагностики целеполаганий о необходимости физкультурно-оздоровительных мероприятий в вузе, для выявления вербального отношения к физкультурно-оздоровительным мероприятиям. В содержание анкеты были включены вопросы, позволяющие узнать об интересах и предпочтениях студентов в процессе проведения свободного времени, об удовлетворенности знаниями, необходимыми для организации и проведения массовых воспитательных (оздоровительных) и спортивных мероприятий в вузе.

3. Педагогическое тестирование (теоретический аспект). Тестирование проводилось по модифицированной методике оценки валеологической эффективности образовательного учреждения (ОУ) В. В. Соколова. Целью тестирования являлось определение уровня развития сознания о собственном здоровье студентов, определение его динамики в период обучения в вузе.

«Валеологическое сознание» [5] у студентов квалифицировалось по уровням его соответствия и формирования. Выявлялись уровни по степени их сформированности:

- педагогический;
- морфологический;
- физиологический;
- психологический;
- психоаналитический;
- метафорический;
- логический;

- практический;
- целеполагающий.

Низкий уровень валеологического сознания (20 %) дает оценку один балл. На психологическом уровне эта часть испытуемых решает вопросы: «Что?», «Где?» – «Не для кого».

Уровень сознания индивида ниже среднего (40 %) оценивается в два балла. Информацию получаем, когда валеологическое сознание индивида базируется на инстинктивно-эмоциональном, интуитивном уровне. Эта группа испытуемых решает вопросы: «Что?», «Где?», «Когда?» – «Для себя».

Средний уровень сознания (60 %) оценивается в три балла. У этой группы испытуемых уровень осознанного отношения к собственному здоровью охватывает правополушарный, образный уровень. На данном уровне группа испытуемых решает вопросы: «Что?», «Где?», «Когда?», «Как?» – «Для себя и близких».

Выше среднего (80 %). Этот уровень автор и разработчик оценивает в 4 балла. Эта часть исследуемых студентов относится к своему здоровью осознанно. Здесь работает левое полушарие головного мозга. Мыслительные процессы позволяют осознавать проблему. Индивид решает вопросы: «Что?», «Где?», «Когда?», «Как?»; «Зачем?» – «Для узкого круга лиц».

Высокий уровень (100 %). Его можно назвать деятельностным через знания о практическом применении. Он оценивается в пять баллов. Ответы опросника должны быть получены с помощью мыслительных усилий: «Что?», «Где?», «Когда?», «Как?», «Зачем?», «Почему?» – «Для всех».

Студентам предлагалось дать ответы на некоторые вопросы: «Могут ли влиять на здоровье человека (перечисленные) аспекты жизни?», «Нужно внимательно ознакомиться со «шкалой» и сделать отметку», «Как вы думаете, нужна ли воспитательная работа в вузе? Ответьте (да; нет)», «Какие мероприятия воспитательного плана Вы хотели бы подготовить и провести в нашем вузе? Напишите», «Хотели бы Вы попробовать себя в других сферах деятельности, развивающих творческие способности? Ответьте (да; нет)».



4. Тестирование по уровню развития общей выносливости. Мы использовали контрольный тест, который является одним из значимых в определении уровня физической подготовленности (тест К. Купера). Он характеризуется развитием общей выносливости (12-минутный бег с ходьбой). Тест показывает, что энергетической основой общей выносливости является механизм образования энергии в условиях аэробного выполнения. К. Купер систематизирует развитие общей аэробной выносливости согласно возрасту, полу и прохождению дистанции за 12 минут (в метрах), при этом квалифицируя прохождение дистанции по уровням: очень плохой, плохой, удовлетворительный, хороший, отличный.

5. Педагогический эксперимент. Констатирующий педагогический эксперимент проводился с целью вовлечения студентов в физкультурно-оздоровительную деятельность при совместной деятельности преподавателя и студента.

6. Метод проектов. Метод проектирования был направлен на создание эффективного управления воспитательным пространством физической культуры в вузе средствами физической культуры и спорта.

7. Методы математической статистики. Применялся для сравнения результатов исследования по уровню физической подготовленности студенток, а также по уровню общекультурных компетенций, использовался φ -угловой критерий Фишера (Д. А. Новиков, 2004).

В эксперименте принимали участие 60 девушек филологического факультета – экспериментальная группа (ЭГ). Контрольная группа (КГ) составила 60 девушек факультета психологии, педагогики и коммуникативистики.

Были определены критерии оценки эффективности педагогического пространства по трем показателям: уровню общекультурных компетенций студенток о собственном здоровье, изменению ценностных ориентаций, направленных на целеполагание и рефлекссию, уровню развития общей выносливости.

После проведения эксперимента были получены следующие результаты по уровням развития общекультурных компетенций

студенток к своему собственному здоровью. В контрольной группе низкий уровень развития у 8,3 % студенток. В экспериментальной – у 6,7 % студенток.

В контрольной группе – средний уровень развития у 33,3 % студенток. В экспериментальной – у 38 %.

В контрольной группе – уровень выше среднего (13 %). В экспериментальной – 21 % ($\varphi \leq p$).

В контрольной группе – высокий уровень у 10 %. В экспериментальной – у 11,7 %.

Просматривается явная динамика по выше-среднему уровню развития компетентностей у экспериментальных групп в отличие от контрольных ($\varphi \leq p$).

После эксперимента выявлена динамика целевых установок студенток в процессе апробации модели управления воспитательным пространством физической культуры в вузе. В контрольной группе в 2020 году целевые установки на сохранение и заботу о собственном здоровье выявлены у 3,8 % студенток, в 2021 году – 4,7 %. Это на 0,9 % выше, чем в 2020 году.

В экспериментальной группе – в 2020 году целевые установки на сохранение и заботу о собственном здоровье выявлены у 5,5 % студенток, в 2021 году – 20,8 %. Это на 15,3 % выше, чем в 2020 году. Это констатирует явную положительную динамику результатов в экспериментальной группе в отличие от контрольной ($\varphi \leq p$).

Выявлена положительная динамика контрольных результатов общей выносливости у студенток экспериментальной группы в хорошем и отличном уровне, что составило 66,6 % и 13,5 %, снизился процент удовлетворительного уровня до 18,3 %.

В контрольной же группе динамика показателей общей выносливости выявлена в удовлетворительном уровне, что составило 80 %. В хорошем и отличном уровне динамика показателей общей выносливости составила лишь 10 % и 3,4 % ($\varphi \leq p$).

Выводы:

1. Организацией и условием для формирования педагогического пространства физиче-



ской культуры в новых условиях некоммерческой образовательной организации является непосредственное управление воспитательным пространством физической культуры в вузе. Это система мероприятий, способствующая адаптации, восстановлению сил и функциональной устойчивости студентов к влиянию факторов внутренней среды в вузе, включая внешнюю социальную среду.

2. Организация и условия формирования воспитательного пространства физической культуры заключаются во внедрении в воспитательную среду вуза физкультурно-образовательного пространства физической культуры и спорта. Процесс управления пространством физической культуры имеет свою структуру и содержание, состоит из следующих этапов: образовательный, спортивный, производственный. Каждый этап выполняет свою функцию: на образовательном этапе – адаптационно-диагностическую, на спортивном этапе – обучающе-рефлексивную, на производственном этапе – практико-коррекционную.

3. Управление воспитательным пространством физической культуры в условиях некоммерческой образовательной организации в высшей школе включает процесс моделирования оздоровительно-образовательным пространством с учетом ее ресурсов и с участием всех участников образовательных отношений.

4. Метод проектов и проективная деятельность студентов, которая была направлена на пропаганду физической культуры и спорта в вузе, повышение мотивации к самостоятельным занятиям физической культурой и спортом на базе вуза усилил систему воспитательной внутренней среды.

5. В ходе эксперимента выявлена положительная динамика по трем критериям оценки эффективности организации и управления воспитательным пространством: уровню общекультурных компетентностей студентов о собственном здоровье, направленных на целеполагание и рефлексии, уровню развития общей выносливости у экспериментальных групп в отличие от контрольных.

АННОТАЦИЯ

В статье представлена модель формирования педагогического пространства физической

культуры в новых условиях некоммерческой образовательной организации высшей школы, чтобы повысить эффективность управления воспитательной средой. Педагогическое пространство физической культуры является одним из центральных элементов воспитательной среды в вузе и заключаются во включении в эту среду физкультурно-образовательного пространства физической культуры и спорта. Это пространство управляемо всеми участниками образовательных отношений. Процесс управления этим пространством имеет свою структуру и содержание.

Ключевые слова: педагогическое пространство, физическая культура, управление воспитательной средой.

SUMMARY

The article presents a model for the formation of the pedagogical space of physical culture in the new conditions of a non-profit educational organization of higher education in order to increase the efficiency of managing the educational environment. The pedagogical space of physical culture is one of the central elements of the educational environment at the university and consists in the inclusion in this environment of the physical culture and educational space of physical culture and sports. This space is managed by all participants in educational relations. The process of managing this space has its own structure and content.

Key words: pedagogical space, physical culture, management of the educational environment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов А. В. Исследование структурных компонентов культурной среды общеобразовательного учреждения. – М.: АПК и ППРО, 2007. – 108 с.

2. Новикова Л. И., Соколовский М. В. Воспитательное пространство как открытая система // *Общественные науки и современность*. – 1998. – № 1. – С. 132–143.

3. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды. – М.: ООО «ПЕР СЭ», 2010 – 336 с.

4. Лескова И. А. Педагогическое пространство как пространство возможностей ре-



лизации субъектной активности студента в процессе обучения в вузе [Электронный ресурс] // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 11-9. – С. 2055–2060. – URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35895>.

5. Соколов В. В. Метод оценки валеологического сознания обучающихся [Электронный ресурс] // *Физическая культура, спорт и здоровье*. – Йошкар-Ола: МарГУ. – 2017. – № 30. – С. 138–141. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32791992_59814431.pdf.

6. Якушкина М. С. Образовательная среда и образовательное пространство как понятия современной педагогической науки // *Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО «Человек и образование»*. – 2013. – № 2 (35). – С. 66–69.

7. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 368 с.



L. I. Redkina, I. A. Zakiryanova

УДК 37.013

KEY ASPECTS OF A PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION WITHIN A MULTICULTURAL EDUCATION

Introduction. A preschool and primary education teacher's professional competence is one of the key competencies among a teacher's professionally and personally significant qualities ne-

cessary for the implementation of effective activities aimed at transferring the culture and social experience accumulated by mankind from older generations to new ones, at creating pedagogical conditions for children's personal development, as well as activities related to the ability to solve many other pedagogical tasks in the educational activity process. Currently, there are a large number of classifications of professional competence components. Thus, the analysis of the works of L. S. Vygotsky [19], E.A. Klimov, S. L. Rubinstein [15], and other scientists makes it possible to identify the following professional competence components:

– socio-legal competence, that is knowledge and skills in the field of interaction with public institutions and people, as well as knowledge of professional communication and behavior methods;

– personal competence, that is the ability to constantly professional growth and professional development, as well as self-realization in professional work;

– special competence, that is readiness to independently perform specific types of activities, the ability to solve typical professional tasks and evaluate the results of one's work, the ability to independently acquire new knowledge and skills in the specialty;

– autocompetence, that is an adequate understanding of one's own socio-professional characteristics and knowledge of technologies for overcoming professional destructions;

– extreme competence, that is the ability to act in suddenly complicated conditions, in case of accidents, technological processes violations (L. S. Vygotsky; S. L. Rubinstein; E. A. Klimov).

According to J. Raven, an author of the book *Competence in Modern Society*, professional competence is associated with such skills as: to work independently without constant guidance; to take responsibility on their own initiative; to take initiative without asking others how to do it; to notice problems and look for ways to solve them effectively; to analyze new situations and apply existing knowledge for such analysis; to get along with other people; to assimilate any knowledge on one's own initiative; to make decisions based on sound judgments.



These skills acquire particular importance in the context of pedagogical activity because the success of innovative transformations in society is directly dependent on a Teacher, without whom it is impossible to imagine the further life path of a person, a future specialist of any professional profile. Therefore, the work aimed at improving teaching staff professional competence, increasing their scientific and general cultural level, developing their creative potential, readiness for continuous self-education, the ability to flexible socio-pedagogical thinking, especially in a multicultural society, should be given the closest attention.

The aim of this work is to analyze the concept of a preschool and primary education teacher's professional competence which is considered in the context of one's professional activity within a multicultural education. Special attention is paid to the problem of multicultural competence formation as the most important component of a teacher's professional competence who implements one's pedagogical activity in a multicultural environment.

Materials and Methods. The methodological basis of this study is the works of both Russian (L. S. Vygotsky, S. L. Rubinstein, E. A. Klimov, A. N. Dzhurinsky, O. V. Khukhlayeva et al), and foreign scientists (L. Gurlitt, G. Sharrelmann, H.-G. Gadamer and others). Studies of a teacher's professional competence designed to ensure the effectiveness of solving pedagogical, scientific, methodological, organizational and managerial tasks are dedicated to the research of such scientists as C. Şanlı & A. Bostancıoğlu, I. O. Ibragimov & A. N. Nyudyurmagomedov, M. S. Vijay Kumar, R. J. Marzano, J. S. Marzano & D. P. Pickering, J. Knight, H. Walberg and others.

A special role in the analysis of the problem of a preschool and primary education teacher's professional competence is given to the development of human society cultural heritage as the most important aspect of a teacher's professional competence formation within a multicultural education in the works of such researchers as C. C. Yeşilbursa, H. R. Markus & S. Kitayama, G. Adams & H. R. Markus, E. Yalçinkaya and others.

The main methods in this study are the analysis of scientific and methodological literature on pedagogy and psychology, as well as practi-

cal experience that allows identifying key aspects of a preschool and primary education teacher's professional competence formation within a multicultural education; comparison and generalization of pedagogical experience, concretization and theoretical design.

Results and Discussion. Summarizing the approaches of a large number of scientists to this problem study, it can be argued that pedagogical competence is a process and result of creative professional activity, an integrated indicator of a teacher's personal and activity essence due to the level of one's humanistic and creative orientation realization. Pedagogical activity is complex and multicomponent. Of all the variety of its components, three main ones can be identified: substantive, methodological and socio-psychological components. In their entirety, they form the internal structure of the pedagogical process. With a more detailed consideration of the components mentioned above, we consider it appropriate to designate such structural-forming competencies that are essential for a teacher:

1. Subject competence the content of which includes the possession of certain techniques and means of teaching in the process of educational activity (specialty). This is a set of skills and abilities necessary to stimulate the activity of both individual students and the team as a whole. It also includes skills related to choosing the right pedagogical style, tact, tone in communication, with a pedagogically appropriate impact on students' attention, on their activities pace.

2. Productive competence which implies the ability to work, get results, make constructive decisions and be responsible for them. It should be noted that most scientists consider this competence to be the most important since it is the result of pedagogical influence on students that determines the educational process.

3. Psychological competence which provides for the ability to apply psychological methods of pedagogical influence in the organization of interaction in the process of educational activity. In order to better understand one's students, to determine the ways of their personal development, each teacher must possess the necessary knowledge from the field of psychology.



4. Information competence which means knowledge of information technologies, the ability to work with various sources of information, critically process the information found in accordance with the goals and objectives of the pedagogical process.

5. Communicative competence which assumes the ability to design effective communication (pedagogical communication) both with one's colleagues and students and their parents; the ability to simply explain complex concepts in the process of educational activity.

6. Autocompetence which means the ability to self-development, creativity, personal and professional self-education, competitiveness, and ultimately – to successful self-realization in pedagogical work. After all, the indicator of true professionalism is the desire of a teacher oneself to learn, to learn something new in order to always be interesting to one's students; to show by one's example a craving for knowledge; to master modern creative pedagogical technologies and implement them in one's work. Only a creative teacher can educate a student's creative personality.

7. Moral competence which is coupled with a willingness to live in accordance with traditional moral norms, rules of behavior and life, values accepted in society.

8. Multicultural competence associated with the willingness to form students' qualities such as: the ability to live in peace and harmony with people of different nationalities, races, beliefs; to build their life in a multinational and multicultural environment based on mutual respect, mutual understanding and mutual acceptance.

The analysis of psychological and pedagogical literature has shown that the problem of teacher's personality development within a multicultural professional and educational space which is interrelated with the problem of a preschool and primary education teacher's professional competence, is among the insufficiently developed both in the construction of this phenomenon conceptual models and in the definition of recommendations for existing educational practice.

Since the beginning of the XX century, the idea of multiculturalism has been developing in

the world which has become a fundamental trend of modern cultural and civilizational development. L. Gurlitt, G. Sharrelmann included ethnic and world cultures in this concept which, in their opinion, contribute to the development of universal consciousness and affirm the concept of a single world. According to these scientists, the unification of culture is unacceptable. Researchers have linked multiculturalism with the freedom of spiritual development of the individual and the people: a person cannot profoundly and consciously master culture if alien ideas and views are imposed on one, if the development of one's natural powers and abilities is not ensured.

It is known, that the process of interaction between the environment and a person is two-sided: on the one hand, the environment through its structural components affects human development; on the other hand, a person, entering into social relations with other people, objects and phenomena, creates this environment giving it a certain social quality. Such interaction manifests itself especially clearly in the process of educational activity when the development of cultural values takes place.

Since the achievements of a cognitive nature represent the totality of mankind's material and spiritual heritage, to the extent that the development of the initial scientific provisions is also the acquisition of cultural values. As a result, the didactic concept of culture was formulated – the education and upbringing of younger generation by means of culture. According to H.-G. Gadamer in his work "Truth and Method": "Now 'education' is closely connected with the concept of culture and ultimately denotes a specific human way of transforming natural inclinations and capabilities" [4, p. 27].

The process of interaction, such as the appropriation and creation of new cultural values by a person, within the educational system is creation: it is connected with culture in its dynamic aspect. The education system multiculturalism and humanization which characterize the modern stage of its development places high demands on teaching staff general and professional training, on the manifestation of their creative individuality. In this



context, we will pay special attention to the concept of multicultural competence which has been reflected in a fairly wide cycle of research in various scientific fields.

The analysis of the existing approaches of psychological and pedagogical sciences in the definition of the concept under consideration allows us to identify the main competences:

- a teacher's multicultural competence is an integrative characteristic of the professionalism level which is determined by the state of a teacher's professional and cultural education, one's experience and individual characteristics, one's motivated desire for continuous self-education, the potential for the formation of the world multicultural humanistic picture during the educational process based on the dialogue of cultures;

- a prospective teacher's multicultural competence is one's complex, professional and personal quality which is formed on the basis of tolerance in the process of professional training, is characterized by awareness of one's own multicultural identity and manifests itself in the ability to solve professional tasks effectively;

- a prospective teacher's multicultural competence is a professionally significant integrative quality of personality which combines the motives of cognition and acceptance of the common and specific in each culture as values; knowledge of the laws and ways of life and development of a multicultural society and the ability to apply them in practice.

Education in a multicultural society is a pedagogical process in which usually two or more cultures are represented differing by language, ethnicity, nationality or race. It is advisable to talk about such education when a certain person seeks to understand others' specific system of perception, cognition, thinking, others' system of values and actions in communication with people of another culture, integrate new experiences into one's own cultural system and change them in accordance with someone else's culture. The multicultural educational process encourages, along with the knowledge of someone else's culture, the analysis of one's own culture system.

In this context, the aim of all educational organizations is not only to familiarize students with

different ethnic cultures, but also to teach them to live in a community. Bearing in mind that the process of education includes three components: training, development, upbringing, we consider the process of multicultural education in the aspect of upbringing.

The problem of a multicultural approach to the system of higher education acquires particular importance in the process of teaching special disciplines since it is at the student age that there is an active process of choosing values and life orientations, determining ideological positions, designing the main vector of one's personal and professional orientation. It is during the student years that the period of social maturity, spiritual search begins, the issues of communication culture, the field of ethnic aspects of intercultural relations are actualized.

The analysis of modern research in the field of higher education allows us to assert: nowadays vocational education is not only the training of a specialist, teaching subjects and disciplines, but, above all, creating conditions for the development of a free, tolerant personality, ready to function in the complex problems of modern culture who lives and works in a multicultural environment, is attracted to the interpenetration of world and national pedagogical cultures. The student's entry into the world of pedagogical culture of various peoples and times is accompanied by an endless analysis and formation of new meanings, deep connections with the past, present and future, the development of humanity which are of exceptional importance in mastering adequate universal ethics and values of relationships with people of other nationalities, in the revival of the spiritual and moral foundations of personality, the development of tolerant interethnic communication mechanisms (Dzhurinsky; Khukhlaeva, Khakimov & Khukhlaev; Azizova, Savotina, Bocharov & Zenkina).

The analysis of scientific literature indicates that the system of multicultural competence formation can be successful under the following didactic conditions:

- ensuring the integration of multicultural knowledge with the main program material of disciplines studied within the higher education;



– ensuring the interrelation of contact and independent activity of students in the process of multicultural competence formation;

– mastering the various ethnic groups values of education, elements of their national education system.

The first didactic condition should be implemented within the framework of educational activities since it provides for the connection of multicultural knowledge with the main content of educational disciplines. To ensure this relationship, it is necessary to analyze regulatory documents, theory and practice of education which, in turn, allows us to identify five models for introducing regional local historical and cultural material into the content of general education. These models are universal and can be used to fill the content of education with multicultural information, namely:

– an interdisciplinary model involving the distribution of relevant information across all academic disciplines;

– a modular model implemented for the study of disciplines of the humanities cycle by including special topics or modules reflecting the multicultural information field;

– a single-subject model involving in-depth study of ethnic culture, mother tongue, history, geography of a country (or a region) in classes in academic disciplines most suitable for this purpose;

– a comprehensive model implemented in the form of integrative courses in which certain aspects of national culture can be presented in the interrelation of history and culture, and local history and culture, folk studies and related disciplines;

– a complementary model that provides for familiarization of perspective teachers with ethnocultural information in the process of organizing classroom and extracurricular activities.

Proceeding from this, in the process of educational activity it is possible to implement interdisciplinary, modular, monopredject, complex models of introducing multicultural information into the content of education which can be achieved through academic disciplines, integrated courses, electives, special modules, lesson topics, special techniques, methods and methodological approaches which enhance multicultural specificity.

The analysis of the main professional educational programs of bachelor's and master's degree of humanitarian orientation allows us to assert that today among the list of basic and variable disciplines there are practically no those that would provide for the purposeful multicultural competence formation (Azizova, Savotina, Bocharov & Zenkina).

Undoubtedly, the introduction of new ethnocultural disciplines through the organization of additional classes, elective courses will significantly increase the educational load. Taking into account the fact that the process of multicultural competence formation is time-consuming, we believe that multicultural information should be integrated into most academic subjects throughout the entire period of study since no single discipline can reveal all the ethnic diversity of cultural social space. The most appropriate, in our opinion, is the introduction of multicultural information integratively into the study of all existing academic disciplines, thereby implementing an interdisciplinary model that allows covering a large number of students, and at the same time avoiding their overload and unnecessary economic costs. But all this requires, first of all, a thorough study of all existing academic disciplines of the humanities cycle content potential since it is individual, has its own characteristics for integrating multicultural material. Multicultural information should be organically included in the academic disciplines, complementing them, but not overloading them with unnecessary information, as a result of which it is possible to divert attention from the study of the discipline itself.

Purposeful educational work on a person's multicultural competence formation as one of the basic components of a teacher's professional competence should begin as early as possible, at a time when not only a person realizes oneself as a representative of a certain ethnocultural group and systematizes knowledge about other peoples and their cultures, but also when the attitude towards them is realized, their peculiar 'assessment' is formed, and the foundations of a behavioral (life) model for one's own and other ethnic groups are laid.

Conclusion. Thus a preschool and primary education teacher's professional competence is a



set of structural-forming competencies: subject, productive, psychological, informational, communicative, moral, multicultural ones, as well as competence associated with the teacher's ability to self-development. In the context of multicultural education, a teacher's multicultural competence is of particular importance which implies one's willingness to form such qualities in one's students as: the ability to live in peace and harmony with people of different nationalities, races, beliefs; to build one's life in a multinational and multicultural environment on the basis of mutual respect, mutual understanding and mutual acceptance.

A preschool and primary education teacher's professional competence formation within a multicultural education involves the preparation of a highly educated professional, a person capable of creative activity, ready for self-determination and self-realization in professional, social, and personal life spheres, free from negative ethnocultural stereotypes, with the position of a world citizen, a member of the world community, ready to be responsible for the fate of this country and the entire planet.

АННОТАЦИЯ

Целью статьи является анализ ключевых аспектов формирования профессиональной компетентности педагога дошкольного и начального образования в условиях поликультурного образования. В современных социокультурных реалиях особую значимость приобретает поликультурная компетентность педагога, предполагающая его готовность формировать у своих учеников умение жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, выстраивать свою жизнедеятельность в поликультурной среде на основе взаимоуважения, взаимопонимания, взаимоприятия. Наиболее целесообразным, по мнению авторов, является введение поликультурной информации интегративным путем в изучение всех учебных дисциплин, реализуя тем самым межпредметную модель, позволяющую охватить большое количество обучающихся, и при этом избежать их перегрузки и лишних экономических затрат.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога дошкольного и начального образования, поликультурная компетентность, поликультурное образование.

SUMMARY

The purpose of the study is to analyze the key aspects of a preschool and primary education teacher's professional competence formation in the conditions of multicultural education. In modern sociocultural realities, a teacher's multicultural competence is of particular importance, assuming one's willingness to form the ability of one's students to live in peace and harmony with people of different nationalities, to build their life in a multicultural environment on the basis of mutual respect, mutual understanding, mutual acceptance. According to the authors, the most expedient is the introduction of multicultural information integratively into the study of all academic disciplines, thereby implementing an interdisciplinary model which allows covering a large number of students, and at the same time avoiding their overload and unnecessary economic costs.

Key words: a preschool and primary education teacher's professional competence, multicultural competence, multicultural education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Adams G., Markus H. R. Culture as patterns: an alternative approach to the problem of reification // *Culture & Psychology*. – 2001. – 7 (3). – P. 283–296.
2. Azizova N. R., Savotina N. A., Bocharov M. I., Zenkina S. V. Formation of a teacher's professional competence. Multicultural and information competence. – Moscow: Yurayt Publishing House, 2023. – 162 p.
3. Dzhurinsky A. N. Multicultural education in a multinational society: textbook and workshop for undergraduate and graduate studies. – Moscow: Yurayt Publishing House, 2018. – 257 p.
4. Gadamer H.-G. Truth and Method: Fundamentals of Philos. Hermeneutics. – Moscow: Progress, 1988. – 704 p.
5. Gurlitt L. About creative education. – Moscow: Library of free education and protection of children, 1911. – 56 p.
6. Khukhlaeva O. V., Khakimov E. R., Khukhlaev O. E. Multicultural education. – Moscow: Yurayt Publishing House, 2017. <https://urait.ru/bcode/468745>



7. Ibragimov I. O., Nyudyurmagedov A.N. The specifics of the teacher's work on the development of specialists' competence in the system of advanced training // *Pedagogy*. – 2016. – № 8. – P. 23–25.
8. Klimov E. A. *Psychology of professional self-determination*. – Moscow, 2010. – 304 p.
9. Klimov E. A. On becoming a professional: approaching the ideals of culture and creating them (psychological view). – Moscow: MPSI, 2006. – 173 p.
10. Klimov E. A. *Psychology of a professional: Selected psychological works*. – Moscow, 2003. – 454 p.
11. Knight J. *High-impact instruction: A framework for great teaching*. – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2012. – 392 p.
12. Markus H. R. & Kitayama S. Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation // *Psychological Review*. – 1991. – № 98 (2). – P. 224–253.
13. Marzano R. J., Marzano J. S., & Pickering D. *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. – Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2003. – 149 p.
14. Raven J. *Competence in modern society: identification, development and implementation*. – Moscow: Kogito-Center, 2002. – 400 p.
15. Rubinstein S. L. *Fundamentals of general psychology*. – Moscow: Publishing House: Peter, 2002. – 720 p.
16. Şanlı C., Bostancıoğlu A. The Extent to Which Geography Teachers' Undergraduate Studies Meet Their Professional Needs // *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*. – 2020). – Vol. 5. – Issue 13. – P. 1224–1278
17. Sharrelman G. *Labor school*. – Moscow: Worker of Education, 1918. – 87 p.
18. Vijay Kumar M. S. The Influence of Teacher's Professional Competence on Students' Achievement. *IOSR Journal of Engineering (IOSRJEN)*. – 2013. – Vol. 3. – Issue 11. – V2. – P. 12–18.
19. Vygotsky L. S. *Psychology of human development*. – Moscow: Publishing House Sense; Publishing House Eksmo, 2005. – 1136 p.
20. Walberg H. *Productive teaching // New directions for teaching practice and research*. – Berkeley CA: McCutchen Publishing, 1999. – P. 75–104.
21. Yalçinkaya E. Pre-service Teachers' Views on Intangible Cultural Heritage and its Protection, *Anthropologist*. – 2015. – № 22 (1). – P. 64–72.
22. Yeşilbursa C. C. Pre-Service Social Studies Teachers' Dilemmas About Protection of Tangible Heritage // *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*. – 2021. – Vol. 6. – Issue 14. – P. 1–30.



А. С. Чертков

УДК 372.8

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ГРИБОЕДОВСКИХ ПРОЕКТОВ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННЫХ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Введение. Геймификация и эдьютейнмент («игразование») – познание мира, получение знаний в игровой форме – становятся важнейшими элементами образовательного процесса в высших и средних учебных заведениях. Инновационные игровые образовательные технологии позволяют педагогам успешно реализовать проблемно-ориентированный подход обучения как один из наиболее продуктивных процессов познания гуманитарных дисциплин.

Доступность и демократичность игровых цифровых форматов, предоставляемых в оснащенных для этого учебно-образовательных



пространствах, расширяют горизонты понимания изучаемой проблемы, структурируют мыслительный процесс, погружают в обстановку, приближенную к изучаемой эпохе или времени, конкретизируют детали, формируют навыки обработки дополнительной информации по предмету, ускоряют процесс принятия решений в ограниченное условиями игры время, преодолевают шаблонное мышление студентов и обучающихся в старших классах средних учебных заведений.

Актуальность, цель исследования. Сохраняя приверженность традиционным формам обучения, в вузах и школах все больше задумываются о создании условий для внедрения в учебный процесс современных игровых технологий. Обязательный минимум для успешной реализации занятий с использованием игровых технологий содержит, по крайней мере, следующий набор опций: создание образцов образовательных программ и методических рекомендаций к ним, повышение квалификации педагогов, оснащение аудиторного фонда обучающимися цифровыми программами, электронными устройствами, учебно-тренировочными комплексами, системами дополненной реальности и др.

Цель настоящего исследования заключается в обосновании применения различных форм игровых образовательных технологий в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в вузе и школах на примере осуществленных НКО «Фонд культурного наследия А. С. Грибоедова» (Фонд А. С. Грибоедова) историко-литературных проектов.

Целевая аудитория исследования – студенты вузов, учащиеся старших классов общеобразовательных учреждений. Современные школьники изучают биографию и творчество дипломата и драматурга А. С. Грибоедова в 9-ом классе как в комплексе обзорных уроков о литературном процессе начала XIX века, так и на дополнительных занятиях.

Игровые технологии в проектной деятельности. «Способность к игре и потребность в игре – имманентная характеристика познающего человека», – отмечают философы.

Они подчеркивают «онтологичность и всеобщность игры как экзистенциала человеческого бытия» и предлагают рассматривать данные подходы как «взаимодополнительные: необходимо учитывать как актуальные тенденции трансфера игровых технологий (в том числе цифровых) в сферу образования, так и вневременной характер игровой компоненты человеческой культуры» [1, с. 32].

Среди многообразия игровых образовательных технологий сюжетно-ролевые игры более популярны, чем другие форматы, педагоги осваивают сценически-игровые приемы, техники театрализации, а также предметные викторины, игры-упражнения, игры-путешествия, квизы и квесты. Это могут быть как собственные разработки, так и тематические переработки структурно-оформленных игр, созданных по апробированным на российском телевидении программам «Что? Где? Когда?», «Сто к одному», «Брейн-ринг», «Своя игра» и др. Педагоги высшего и среднего уровня образования для разнообразия формы обучения осваивают различные доступные на цифровых площадках программы, в частности, квиз-игры разрабатываются на популярных обучающих платформах Kahoot, Quizizz, LearningApps и Leamis.

Инновационную составляющую указанным форматам привносят мультимедийные продукты, технологии дополненной реальности, использование VR-систем, учебно-тренировочных образовательных модулей.

Для изучения вовлеченности в интерактивный процесс студенческой аудитории в декабре 2022 – январе 2023 гг. был проведен опрос среди 150 студентов Московского университета им. С. Ю. Витте и Московского педагогического государственного университета, обучающихся по направлениям «Реклама и связи с общественностью» и «Педагог-психолог». Студентам были заданы следующие вопросы: «Знакомы ли вы с игровым форматом обучения (сюжетно-ролевые игры, квизы)?», «Используется ли в вашем образовательном учреждении подобный формат обучения?», «Считаете ли вы подобный формат эффективным



в обучении?», «Вы бы хотели, чтобы на семинарских занятиях присутствовали подобные форматы?», «По вашему мнению, на что направлено использование сюжетно-ролевых игр и квизов в процессе обучения?».

По итогам опроса было выявлено, что 67 % студентов заинтересованы в участии в интерактивных формах в процессе своего обучения, 27 % опрошенных подтвердили проведение в своем университете сюжетно-ролевых игр, квестов или квизов. Таким образом, подавляющее число студентов – 94 % высказались за применение игровых образовательных технологий или, по крайней мере, были не против такой формы обучения.

Исходя из анализа приведенных данных опроса, можно сделать вывод, что в студенческой аудитории присутствует осознанная заинтересованность в использовании игровых технологий в образовательном процессе. Студенты рассматривают данные формы обучения как возможность получить дополнительную информацию по изучаемой теме дисциплины, овладеть навыками использования цифровых технологий, обращения с современными гаджетами.

На этапе разработки историко-литературных проектов сотрудниками Фонда А. С. Грибоедова было апробировано несколько форматов сюжетно-ролевых игр, тематических конкурсов, художественных выставок, предметных викторин, квестов, костюмированных дефиле, бальных программ. Наиболее зарекомендовавшие себя и нашедшие отклик у аудитории были оформлены как составные части проектов на конкурс Фонда президентских грантов и представлены Фондом А. С. Грибоедова для последующей оценки экспертному сообществу.

Мультимедийный компонент в сочетании с образовательными цифровыми технологиями позволяет разнообразить и «оживить» комплекс мероприятий, с помощью которых реализуется практическая часть проектной деятельности. В результате проведенных конкурсных процедур следующие проекты Фонда А. С. Грибоедова получили от экспертов высокие баллы, признаны победителями и были реализованы при финансовой поддержке пре-

зидентского фонда: «Историко-литературная экспозиция “Грибоедов жив!”» (2018–2019 гг.), «Международная научно-практическая конференция “Евразийская дипломатическая миссия А. С. Грибоедова”» (2019–2020 гг.), «Литературно-дипломатический эксплораториум “А. С. Грибоедов”» (2021–2022 гг.). Данные проекты соответствовали государственной Концепции преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях РФ, утвержденной Правительством РФ 9 апреля 2016 г., Концепции развития дополнительного образования детей, утвержденной распоряжением Правительства РФ 31 марта 2022 г., развитию неформального образования учащихся, федеральным государственным образовательным стандартам.

В рамках реализуемого Фондом А. С. Грибоедова проекта «Литературно-дипломатический эксплораториум “А. С. Грибоедов”» старшеклассники московских и подмосковных школ, студенты столичных вузов участвовали в образовательно-игровой программе – квесте «А. С. Грибоедов – Джеймс Бонд XIX века». Документальной базой квеста стали биографические исследования ведущих грибоедоведов страны, в частности, сотрудника Института русской литературы (ИРЛИ) РАН С. А. Фомичева, а также монография А. С. Черкובה [3]. Многообразие сюжетных линий, связанных с биографией классика русской литературы А. С. Грибоедова, послужило основой для создания цикла игровых квестов, объединенных в единый грибоедовский квесторий. С учетом достигнутых положительных результатов аналогичные квесты предлагается создать и по творчеству других поэтов-дипломатов XIX века – А. С. Пушкина, К. Н. Батюшкова, Д. В. Веневитинова, Д. И. Долгорукова, А. К. Толстого, Ф. И. Тютчева, ставшими основными действующими лицами проекта «Литературно-дипломатический эксплораториум “А. С. Грибоедов”». Очерченный круг русских поэтов-классиков отечественной литературы тематически объединен по принципу принадлежности к службе по дипломатическому ведомству в Коллегии иностранных дел Российской империи.



Реализация каждого из рассматриваемых проектов Фонда А. С. Грибоедова сопровождалась демонстрацией антикварных раритетов, архивных документов, художественных полотен, литографий, старинных книг, объединенных в выставочную экспозицию, которая демонстрировалась на разных площадках – художественных галереях, институтах, вузах, библиотеках, домах культуры. Часть раритетов была представлена в виде 3D-моделей. В Грибоедовских балах принимали участие кадеты, школьники, студенты вузов. Бальная культура исторических танцев позволяет участникам программы прикоснуться к старинным танцевальным традициям, изучить эстетические особенности дворянской культуры, наладить коммуникации с партнерами по танцам.

В ходе реализации проекта, командировок по местам путешествий А. С. Грибоедова по России, Армении, Грузии, Персии были сняты видео отчеты, которые легли в основу видео роликов, размещенных в социальных сетях. Тематические встречи с российскими писателями и поэтами, театральные постановки также в виде стримов размещались в социальных сетях и группах Фонда А. С. Грибоедова. Студенты и учащиеся средних общеобразовательных учреждений представляли отрывки из бессмертной комедии «Горе от ума», организовывали литературные дискуссии, устраивали танцевальные программы по мотивам грибоедовских вальсов.

Следующей формой погружения в грибоедовскую эпоху стало проведение на базе библиотеки им. А. С. Грибоедова, г. Санкт-Петербург брейн-рингов «Нехрестоматийный Грибоедов», организованных писателями и педагогами. Несколько команд-участниц соревновались в знаниях особенностей литературного процесса, отечественной истории первой четверти XIX века.

VR-технологии зарекомендовали себя в различных сферах человеческой деятельности. Согласно прогнозам специалистов, к 2030 году примерно 23 000 000 рабочих мест в той или иной мере будут связаны с технологиями виртуальной и дополненной реальности [4, с. 30]. Они уже оказывают влияние на развитие не только образования, но и на медицину, строи-

тельство, торговлю, туристическую деятельность. Так, исследования практики использования VR-технологий в туристической сфере, как доказывают ученые, «открывают новые возможности посещения труднодоступных туристических маршрутов» [5, с. 111], способствуют продвижению объектов промышленного туризма [6, с. 557–563]. Несмотря на сложности создания учебного виртуального контента большого объема, данные инновационные технологии завоевывают место в VR-образовании [7, с. 47].

Опыт российских специалистов по созданию VR-маршрутов в туризме послужил примером для создания грибоедовских видеоматериалов с использованием технологии виртуальной реальности.

Для создания стереоэффекта погружения в грибоедовскую эпоху, путешествий дипломата к местам службы специалистами Фонда А. С. Грибоедова были созданы видеоматериалы, просмотр которых осуществлялся посредством компьютерных шлемов виртуальной реальности. Демонстрация подобного видеоконтента позволила участникам проекта воспринимать разработанный цифровой контент как реальный, а также выявила заинтересованность обучающихся в участии в дальнейших мероприятиях.

Выводы. Создание мультимедийного контента для инновационных образовательных проектов требует особого подхода к созданию материальной базы аудиторного фонда, подготовки педагогов-игротехников, освоению программных цифровых продуктов.

Обобщенная в научной литературе практика сюжетно-ролевых игр в образовательном процессе высших и средних учебных заведений, созданных с применением инновационных образовательных цифровых технологий, свидетельствует о том, что там, где освоили такие технологии, наблюдается рост вовлеченности обучающихся в образовательный процесс, обеспечивается более глубокое изучение преподаваемых дисциплин. Положительные результаты реализации мероприятий проектов Фонда А. С. Грибоедова при поддержке и участии студентов и школьников в учебных ауди-



ториях говорят о том, что педагоги и сотрудники некоммерческой организации смогли создать эффективный формат взаимодействия, который позволил активизировать процесс обучения. Важно отметить, что взаимовыгодное сотрудничество студентов, обучающихся и НКО происходило в процессе реализации федеральных историко-литературных проектов, которые способствовали приобщению их участников к углубленному изучению одного из сложнейших периодов отечественной истории XIX века, поэтико-драматических шедевров, созданных классиками русской литературы, их биографий и деятельности на дипломатическом поприще.

Применение в образовательном процессе цифровых технологий виртуальной и дополненной реальности позволяют значительно обогатить представление об изучаемой дисциплине, увлечь обучающихся в исследуемую эпоху, изменить их представление об исследуемых объектах, раздвинуть восприятие пространства и времени.

Сюжетно-ролевые игры, созданные на основе инновационных образовательных цифровых технологий, оказывают положительное влияние на улучшение успеваемости студентов и школьников, повышают уровень мотивации обучающихся.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируется практика сюжетно-ролевых игр в образовательном процессе высших и средних учебных заведений, созданных с применением инновационных образовательных цифровых технологий, которые способствуют повышению эффективности учебного процесса, обеспечивают более глубокое изучение преподаваемых дисциплин. На основе проведенного опроса студентов двух московских вузов делается вывод о существующем запросе на использование форматов сюжетно-ролевых игр в образовательной практике среди обучающихся по дисциплинам гуманитарного профиля.

Ключевые слова: сюжетно-ролевые игры, игровые образовательные технологии, мультимедийный контент, историко-литературные проекты, VR-технологии.

SUMMARY

The article analyzes the practice of role-playing games in the educational process of higher and secondary educational institutions, created with the use of innovative educational digital technologies, which help to increase the efficiency of the educational process, provide a deeper study of the disciplines taught. Based on a survey of students from two Moscow universities, a conclusion is made about the existing request for the use of role-playing game formats in educational practice among students in the humanities.

Key words: role-playing games, gaming educational technologies, multimedia content, historical and literary projects, VR technologies.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбунова Ю. А., Блинова Ю. А. Квиз как игровая технология преподавания философии в вузе // Образовательные ресурсы и технологии. – 2022. – № 1. – С. 31–39.
2. Фомичев С. А. Александр Грибоедов. Биография. – СПб.: Вита Нова, 2012. – 512 с.
3. Чертков А. С. А. С. Грибоедов. Начало. Персидская миссия 1818–1823 гг. – Якутск, 2020. – 409 с.
4. Хачатурова С. С. Виртуальная и дополненная реальность // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 2. – С. 30–33.
5. Журавлева О. В., Митрофанова О. Н. Развитие туризма в регионе на основе VR-технологии // Вестник Московского университета имени С. Ю. Витте. Серия 1. Экономика и управление. – 2022. – № 4. – С. 106–113.
6. Потехина Д. С. Цифровизация инструментария продвижения объектов промышленного туризма [Электронный ресурс] // Историко-культурное наследие в институциональном измерении: материалы II Уральского историко-архивного форума. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета. – 2022. – С. 557–563. – URL: <http://elar.uifu.ru/handle/10995/119742> (дата обращения: 06.02.2023).
7. Славин О. А. Гринь Е. С. Обзор технологий виртуальной и дополненной реальности // Труды Института системного анализа Российской академии наук. – 2019. – Т. 69. – № 3. – С. 42–54.



**Yu. A. Bakhmutskaya,
T. A. Kosacheva, O. A. Kryukova,
O. E. Lebedeva, E. V. Timofeeva**

УДК 378.018.43:811(571.150)

EXPERIENCE OF USING DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Modern paradigms of teaching foreign languages reflect the main features of the modern education system. Let's consider distance learning as one of the actual directions of modernization of education, as well as the features of distance learning in foreign languages [3, p. 438].

Recently, the higher education system of the Russian Federation has faced problems due to the difficult epidemiological situation in the country, as a result of which training was introduced using the resources of Internet platforms, that is, distance learning. Therefore, today one of the tools that contribute to improving the effectiveness of teaching is the widespread introduction of computer technologies in the educational process, in particular, in the process of teaching foreign languages. Yu. A. Bakhmutskaya considers that one of the most striking advantages that information technologies have is distance learning [3, p. 439].

In this regard, a foreign language teacher must be able to organize properly the process of distance learning of a foreign language, which has its own characteristics. We consider the advantages and disadvantages of distance learning, we justify the need to use all types of speech activity, and also offer various possible exercises for a specific type of language activity. We wanted to show a control system for learning a foreign language for all types of speech activity, emphasizing the nature of distance learning, as well as give an exam-

ple of the use of electronic textbooks and distance learning platforms. Video conferences are involved in the training process [6, p. 22].

In the modern world, a university student must learn to find independently the necessary information from various sources, form his own point of view, be able to argue it, apply the gained knowledge in practice. Distance learning gives such a unique opportunity as obtaining new knowledge. In this regard, foreign language teachers of the Altai State Agricultural University have increasingly begun to use "remote educational technologies" when teaching a foreign language, both in the classes and remotely.

The organization of distance learning of a foreign language in a non-linguistic university has its own characteristics, advantages and disadvantages. O. E. Lebedeva notes that this form of training allows maximizing the independent work of students, which is especially important in the conditions of professional education, since a future specialist should be able to organize independently his cognitive activity [8, p. 220].

Distance learning of a foreign language involves a different form of presentation and interaction between the teacher and students. Therefore, we hope that in the conditions of receiving higher education, students will most likely have a conscious attitude to the educational process, self-education and self-realization, as well as to the development of sufficient computer skills. When carrying out distance learning of foreign languages, teachers of the Department of Foreign Languages of the Altai State Agricultural University use network technologies, video conferences, e-mail, various chats to organize mutual communication of students.

In the process of distance learning of foreign languages, the work of students in a non-linguistic university should be organized in such a way that they independently, under the guidance of a teacher, carry out these types of activities for the development of skills in all aspects of studying a foreign language.

Based on the provisions of the scientific and pedagogical literature, we have determined that distance learning is a way of organizing the educa-



tional process based on the use of modern information technologies, which allow organizing distance learning both without contact with the teacher, and with contact using video lectures and a set of technologies used [2, p.63].

O. A. Kryukova confirms that the use of information and communication technologies determined the transition between studying the provisions of scientific and pedagogical literature and building their own system of conducting classes by teachers of the Altai State Agricultural University, relying on personal experience [7, p.33].

Our own experience of conducting classes in remote form by teachers of a foreign language of the Altai State Agricultural University allowed us to determine that training is based on a distance course, which the teacher develops himself on the basis of the author's work and training programs, as well as educational and methodological developments, where the teacher prescribes forms of remote interaction. After the studied topic, knowledge is controlled in the form of testing [2, p. 64]. During distance learning, the student contacts continuously both the teacher and other students. At the Department of Foreign Languages, teachers use electronic textbooks in a foreign language from the list of software and information reference systems, for example, EBS: LAN – e.lanbook.com, and the list of resources of the information and telecommunications network of the Internet; these are dictionaries and Internet resources, such as www.multitran.ru – electronic Internet dictionary of Multitran and www.lingvo.com.

A comparative analysis of the organization of distance learning technologies in foreign language classes allowed us to note that distance learning does not replace, but effectively supplements the traditional education system, giving the opportunity to teach what a university student needs. In other words, distance learning is aimed at organizing productive independent, educational and cognitive activities of the student.

In addition, with the help of distance learning in foreign language classes, teachers try to implement successfully an individual approach, especially the selection and development of language material that is exposed in each distance

learning course, while taking into account the capabilities of each student, his intellectual abilities to remove psychological difficulties in mastering the educational material.

The introduction of digital technologies in education in a non-linguistic university is a complex and multi-stage process that affects all spheres of human activity. Each subsequent stage was based on the achievements of the previous one, and in the process of development set new requirements for the achievements of the previous stage. At the initial stage of development, educational organizations were provided with computer equipment, peripheral devices: a printer, a scanner, etc. The tasks of educating teachers and students with the bases of computer literacy were solved, the first computer programs for educational purposes were created, pedagogical technologies were formed taking into account the capabilities of computer equipment. The second stage of digitalization is e-learning and the use of distance learning technologies. Article 16 of the Federal Law "On Education in the Russian Federation" defines E-learning means the organization of educational activities with the use of information contained in databases and used in the implementation of educational programs and information technologies, technical means that ensure its processing, as well as information and telecommunications networks that provide the transmission of this information over communication lines, the interaction of students and teaching staff. Distance educational technologies are understood as educational technologies implemented mainly with the use of information and telecommunications network with the indirect (at a distance) interaction of students and teaching staff [1, p. 159]. E-learning, including learning interaction by means of ICT in real time, is often called online learning. The term "e-learning" replaces the previously popular term "distance learning" [1, p. 159]. Digitalization of education is the next one, a higher information and technological stage; it is the formation of an integrated technological educational environment. Based on modern computer hardware platforms, existing communication technologies, developed software tools, e-learning is moving to a new level. There



are opportunities for information support of the educational process (e-library, Znanium, and other electronic libraries) and control of the level of educational achievements (programs for assessing originality – anti-plagiarism). Due to the centralized resources of the educational environment, it will be possible to choose objectively an individual educational trajectory, the possibilities of electronic (online) training will increase, it will be possible to organize control of educational activities (identification, attendance control). Telecommunications systems are actively developing. At the same time, their importance in the education system is also growing. Theoretically, modern hardware and communication tools, communication software allow organizing educational interaction of participants in the educational process, studying with a teacher or studying with each other in real time. So far, such communication systems, for example, group video conferences where the teacher-organizer has the ability to control the microphone, i.e. organize audio perception and video for all participants of the conference, create a kind of language class for practicing listening and reading skills, demonstrate the screen of his/her digital device to display various information materials, including audio and video materials, presentations, an electronic version of the educational course, visual materials for a large number of users remain relatively expensive, both in terms of hardware and software, but it is obvious that they will soon become more accessible. Digitalization can provide management of the educational process; solve a number of problematic tasks of e-learning. First, the task of identifying the student. Video surveillance with built-in analytical functions is no longer new. The face recognition function and the identification of people in the control zone by their faces will automatically provide objective monitoring of attendance at classes, identification during the procedures for monitoring educational achievements [1, p. 160]. Second, the use of tasks in the test form in large groups will provide an opportunity for statistical justification of tests, increase their diagnostic value, and allow organizing adaptive testing. Third, the active use of online educational resources will

allow differentiating them, i.e. to build a rating of their popularity and usefulness. Fourth, it will be possible to form temporary or permanent creative teams for the development and testing of basic educational portals for various educational programs.

T. A. Kosacheva and O. A. Parpura have determined that at present, such remote technologies are widely used as: modular technology, which is based on the organization of independent cognitive activity of students, the development of training modules of a particular course; web-quest technology (webquest), which is focused on the maximum practical activity of students and it is a problem task with elements of a role-playing game, for which information resources of the Internet are used; case-technology, which is a close analogue of the technology of distance learning (when a student receives a special set of educational and methodological materials (case) for independent study and consults regularly teachers in regional training centers created for this purpose); TV-a technology that uses television lectures and consultations with teachers; network technology based on the use of the Internet for student consultations and the transfer of educational and methodological materials to him [5, p. 233].

LMS Moodle (Learning Management System Moodle) – the most popular and widespread distance learning platform is an element of the university's IEE (Information Educational Environment), and makes the learning process more efficient and effective [4, p. 18]. When creating courses on the taught disciplines on the Moodle platform, teachers of the Department of Foreign Languages strive to take into account both the features of the IEE, and the specifics of their subject and primarily practical training tasks. At the same time, the main purpose of training courses on the Moodle platform in the IEE is to intensify the process of learning a foreign language, mainly by activating the independent work of students [4, p. 18]. The main feature of the foreign language courses created in the IEE is that communication, as the main means and purpose of learning, is modeled by the teacher using specially developed educational materials. Communication in a fo-



foreign language, the formation of the ability and readiness to carry out business communication (oral and written) [4, p. 18] in this case, it is impossible without the interaction of the content, organizational and technical components.

Only in this case, it is possible to realize the modern goals of teaching a foreign language in a non-linguistic university as a means of intercultural professional and academic communication. The courses should be based on the system of general didactic and methodological principles of teaching a foreign language [4, p. 18].

In situations of transition to distance learning in the Altai State Agricultural University, ZOOM software was chosen as the software for conducting online classes. The courses in the IEE for students were developed on the Moodle virtual learning environment. In addition, there are such remote technologies as Skype, Google Hangouts, Google Classroom, Teams, and messengers. Skype software provides text, voice and video communication via an Internet connection. The program also allows you to make video calls in groups of up to 50 subscribers, including the initiator. At the same time, up to 10 video streams can be displayed on the screen at the same time. The free version of Skype is demanding to the quality of the communication channel, the number of subscribers, and the amount of the total video stream. For a quick exchange of messages, operational information, files on the discipline, the social network VKontakte was effectively used in the study group. One of these free and affordable technologies is YouTube broadcasts. It is possible to emphasize the positive results of training sessions in this format. Some students have the opportunity to save time. This is due to the fact that direct attendance at the university is not required in the classroom. Also, all participants of the pedagogical process have gained experience in the practical application of digital technologies for possible use in future professional activities [9, p. 316].

Teachers of the Department of Foreign Languages of the Altai State Agricultural University have created more than 130 courses on learning a foreign language for students of all areas of full-time and part-time training [4, p. 18]. To conduct

monitoring in order to summarize the intermediate and final results of the work done, we used empirical and theoretical methods of pedagogical research. The research involved 7 foreign language teachers and 40 1st and 2nd year students of the agronomy and bio-technological faculties of the Altai State Agrarian University.

Based on the monitoring results, it follows that 100 % of the teachers of the Department of Foreign Languages are registered in the IEE as developers and creators of courses on the Moodle training platform. Almost 100 % of students are users of the developed courses in a foreign language. It should be noted that 50 % of the student respondents did not have any difficulties and 100 % of the respondents answered negatively to the question: "Have you experienced difficulties in completing tasks related to your lack of computer literacy?" At the same time, the teachers noted their incomplete awareness of some technical issues. The main advantages of the student respondents were: the possibility of multiple repetitions when performing the "Test" module, access to various search and reference systems, the ability to perform tasks at any time, instant assessment of tests.

The obtained data are confirmed by our colleagues working with students in non-linguistic universities. Thus, taking into account distance learning in the Altai State Agricultural University as a way of organizing the educational process based on the use of modern information technologies, Yu. A. Bakhmutskaya assigns a significant role to the use of video lectures and laboratory classes through Zoom and Moodle educational platforms [2, p. 64]. For students with the opportunity to work online in real time, these programs were chosen as suitable for individual and group classes. Students who had a link or an ID could connect to the broadcast of the lesson. Students have the opportunity to master new materials, consult the teachers, perform control and examination tasks using distance educational technologies, but with the leading role of a teacher.

It is known that when building a model of distance learning in foreign languages in a non-linguistic university, the basis should be a speci-



fic educational language environment, including specially developed educational materials and a set of tools that allow them to organize communication not only in asynchronous, but also in synchronous, including voice, modes.

E. V. Timofeeva notes that such activities as speaking, reading and writing are the leading component of teaching foreign languages in an agrarian university [11, p. 282]. Therefore, in the process of distance learning of foreign languages, work with students should be organized in such a way that they independently, under the guidance of a teacher, carry out these types of activities for the development of communication skills in all types of speech activity and aspects of the studied foreign language. When teaching reading skills, a foreign language teacher needs to consider various options for monitoring the level of understanding. As a means of control in the classroom, such types of tasks are used as answering questions, adding information from the text and retelling. In the process of learning reading skills in distance learning, each student should read and practice this type of activity independently. In this case, each textbook used by us in the distance course contains rules for reading letters and syllables, exercises on the application of these rules for reading individual words and sentences.

In distance learning, the skills of oral and written speech are taught through communication between students with each other, as well as with the teacher. The implementation of writing skills training is carried out through e-mail, chats and the Moodle educational platform. Mastering speech skills through distance learning is carried out by conducting video tutorials on the Zoom platform.

The study of vocabulary is carried out using topics from electronic textbooks with developed exercises and tasks for control and self-control. When teaching grammar, students can use various electronic dictionaries, educational and methodological manuals, as well as grammar reference books [10, p. 41].

At the Department of Foreign Languages, teachers use electronic textbooks on a foreign language from the list of software and information reference systems, for example, EBS: LAN –

e.lanbook.com, and the list of resources of the information and telecommunications network of the Internet, these are dictionaries and Internet resources, such as www.multitran.ru - electronic Internet dictionary of Multitran and www.lingvo.com.

We found out that practical classes in a foreign language in the Altai State Agricultural University are held in real time using the video tutorial system on the Zoom platform. During such classes, a foreign language teacher sees students on the screen, evaluates their perception and understanding of the studied material. Students have access to educational materials that are used in laboratory classes in a foreign language. The teacher dedicates 40 minutes for explaining and demonstrating the language material. In foreign language lessons, students answer orally, read and perform various tasks. For the remaining 40 minutes, the student performs independently various types of exercises aimed at developing communication skills when teaching a foreign language, practicing not only spoken speech, but also working out new grammatical rules. Then the student exposes the completed tasks on the distance learning course of the Moodle learning platform developed by the teacher.

It should be emphasized that the training is based on a distance course, which a foreign language teacher develops himself for each specialty on the basis of his author's work and training programs, as well as educational and methodological developments, where the teacher prescribes forms of remote interaction, the ratio of online practical classes, as well as methods of their organization. After each studied topic, there is a constant control of knowledge in the form of computer testing, mainly a lexical or lexical-grammatical test "Multiple choice".

Recently, we have increasingly heard that distance learning replaces the teacher, but it is important to note here that distance learning does not replace, but effectively supplements the traditional education system, giving the opportunity to teach what a university student needs. In other words, distance learning is aimed at organizing productive, independent, educational and cognitive student's activity.



In terms of distance learning in a non-linguistic university, we do not exclude the use of textbooks in foreign language classes, both electronic and printed, as well as various presentations on each topic.

We have already talked about the advantages and features of teaching a foreign language in the conditions of distance learning, but since distance learning is a relatively new method of teaching in most Russian higher educational institutions, it also has its disadvantages. The main disadvantage of this form of training in a non-linguistic university is that distance learning requires a greater share of self-discipline than full-time training. Some students are gradually being drawn into the distance learning process. Another disadvantage is that the technical capabilities of some students in distance learning are still limited. Not all students have a computer and Internet access, especially if they live in remote areas. The difficulties of work can also sometimes be associated with the quality of communication.

It is believed that studying remotely is economically beneficial for all parties, both for the educational institution and for the student. However, the students noted the following disadvantages: there was a lack of live communication with teachers and other students – 92 %; the program failed-75 %; the Internet connection was not always stable – 37%. The majority of students (84%) were satisfied with the organization of distance learning during the quarantine period.

The main advantages, according to T. A. Kosacheva: control of student activity, activation of independent work, automatic evaluation of results, saving all grades and written works [4, p. 18], control of task completion time, flexibility of the system, the ability to refine, improve, supplement the course content, activation of a creative approach to organizing a course (the ability to embed a video clip, a hyperlink).

Despite the fact that studying a foreign language course on the Moodle platform in the non-linguistic university's IEE is characterized by flexibility, accessibility, and prospects, only 6 people (15 %) answered positively to the question "Is it possible to study a foreign language qualitatively

without meeting a teacher in the classroom?", 7 people (17 %) found it difficult to answer, the overwhelming majority – 27 people (67,5 %) consider it impossible to study a foreign language without live communication with a teacher. Teachers consider it impossible to exclude completely communication with a teacher when learning a foreign language. The capabilities of the IEE and courses on the Moodle platform serve as the supplement to the traditional educational process.

A survey of 120 students of KEMSAA on the pros and cons of distance education led to the following facts. Among the advantages of distance learning, students noted the following: time savings – 83 % (the distance course often lasted less than full-time, the study took place at a convenient time, 24/7); cost savings – 78 % (the students did not have to spend money on travel and accommodation in another city); interesting and memorable classes – 44 % (lectures, practical and laboratory work in the virtual space are as close as possible to full-time classes, there are many interactive exercises to consolidate the material); objectivity of assessment – 87 % (knowledge control is carried out using tests and all points are calculated automatically, testing could be re-taken several times).

In conclusion, we note that the peculiarity of the remote type of foreign language teaching in a non-linguistic university depends on the use of remote technologies, the interaction of the teacher and the student, the development of methodological materials and ways of providing them, as well as a feedback system, this determines the success in learning foreign languages in the conditions of distance education. With distance learning, teachers of the Department of Foreign Languages of the Altai State Agricultural University have all the opportunities to teach students all types of speech activity and the formation of communicative competence, which is the purpose of teaching foreign languages in an non-linguistic university.

In general, the effectiveness of the introduction of digital technologies in training will be determined by a number of circumstances, subjective and objective ones. The objective circumstances include: the development of the material and



technical base of all participants in the educational process, including telecommunications infrastructure; the purchase of software for webinars; the planned and gradual introduction of e-learning technologies, the preparation of didactic materials; professional development of teachers in the field of the use of digital technologies in teaching and, in particular, in the field of videoconferencing. Important factors for increasing efficiency are the accumulation of experience, the development of pedagogical technologies for use in an electronic environment. The capabilities of the Moodle System allow you to organize really high-quality training at a distance, but only if the students are well motivated. Thus, the integration of traditional and modern distance learning technologies in the organization of the educational process in a higher educational institution makes it possible to make the quality of the entire educational process more effective.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена использованию технологий дистанционного обучения на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. В статье представлен опыт организации дистанционного обучения студентов с использованием информационно-коммуникационных технологий на платформе ZOOM, а также дистанционных технологий Skype, Google Hangouts, Google Classroom, Teams. Целью данного исследования является рассмотрение содержания дистанционного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе с точки зрения его сущности, организационной структуры и эффективности. Методы исследования: положения научно-педагогической литературы, использование информационно-коммуникационных технологий, собственный опыт проведения занятий в дистанционной форме, сравнительный анализ. Результаты исследования: преподавание иностранного языка в неязыковом вузе в условиях дистанционного обучения актуализирует поиск эффективных информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, дистанционное обучение, формы дистанционного взаимодействия,

цифровизация, информационно-коммуникационные технологии, взаимодействие студентов и профессорско-преподавательского состава, дистанционный вид обучения иностранному языку, формирование коммуникативной компетенции.

SUMMARY

The article is devoted to the use of distance learning technologies in foreign language classes in a non-linguistic university. The article presents the experience of organizing distance learning for students using information and communication technologies using the ZOOM platform, as well as remote technologies Skype, Google Hangouts, Google Classroom, Teams. The purpose of this study is to consider the content of distance learning of foreign languages in a non-linguistic university from the point of view of its essence, organizational structure and effectiveness. Research methods: the provisions of scientific and pedagogical literature, the use of information and communication technologies, own experience of conducting classes in the remote form, comparative analysis. Research results: teaching a foreign language in a non-linguistic university in the conditions of distance learning actualizes the search for effective information and communication technologies that ensure the acquisition of knowledge and the formation of the necessary competencies. The analysis of methodological problems that arise when using remote interaction formats in training is carried out; some ways of solving them are proposed.

Key words: distance educational technologies, distance learning, forms of remote interaction, digitalization, information and communication technologies, the interaction of students and teaching staff, the remote type of foreign language teaching, the formation of communicative competence.

ЛИТЕРАТУРА

1. Alyokhina O. O., Lebedeva O. E. Experience of practical application of digitalization in education // Bulletin of Youth Science of the Altai State Agricultural University: collection of scientific papers. – Barnaul: Institute of the Altai State Agricultural University, 2020. – № 2. – P. 158–161.



2. Bakhmutskaya Yu. A. The use of distance educational technologies in teaching a foreign language in an agrarian university // Professional self-determination of the youth of the innovative region: problems and prospects: collection of articles based on the materials of the All-Russian (national) scientific and practical conference. – Krasnoyarsk, 2020 – P. 63–65.

3. Bakhmutskaya Yu. A. Features of teaching a foreign language in the conditions of distance learning in an agrarian university (using the example of the Altai State Agricultural University) // Agrarian science in the conditions of modernization and innovative development of the agro-industrial complex of Russia. All-Russian scientific and practical conference with international participation dedicated to the 90th anniversary of the Ivanovo State Agricultural Academy named after Belyaev. Volume II: collection of materials of the All-Russian Conferences. – Ivanovo: Ivanovo State Agricultural Academy, 2020. – P. 438–441.

4. Kosacheva T. A. Improving the language training of students of an agrarian university taking into account the use of the possibilities of the information educational environment // Agrarian science – to agriculture: collection of materials: in 2 books: The XVI International Scientific and Practical Conference (February 9-10, 2021). – Barnaul: Institute of the Altai State Agricultural University, 2021. – Book 1. – P. 17–19.

5. Kosacheva T. A., Parpura O. A. Methodological support of language training of postgraduates in an agrarian university // Mir nauki, kultury, obrazovaniya. – № 2 (69) 2018. – P. 233–235.

6. Kryukova O. A. Blended training at foreign language classes at the Altai State Agricultural University // Agrarian science – to agriculture: collection of materials: in 2 books: XVI International Scientific and Practical Conference (February 9-10, 2021). – Barnaul: Institute of the Altai State Agricultural University, 2021. – Book 1. – P. 22–24.

7. Kryukova O. A. Comparative analysis of mixed and distance learning using the example of the Altai State Agricultural University // Notes of a scientist. – 2021. – № 6 (part 2). – P. 33–36.

8. Lebedeva O. E., Andreeva D. S. Problems of distance learning // Bulletin of Youth

Science of the Altai State Agricultural University: collection of scientific papers. – Barnaul: INSTITUTE of the Altai State Agrarian University, 2020. – № 1. – P. 220–222.

9. Lebedeva O. E., Kryukova O. A. The use of modern remote interaction formats // Notes of a scientist. – 2020. – № 10. – P. 315–318.

10. Timofeeva E. V. Competence of a teacher in the implementation of distance learning // Agrarian science – to agriculture: collection of materials: in 2 books: XVI International Scientific and Practical Conference (February 9-10, 2021). – Barnaul: Institute of the Altai State Agricultural University, 2021. – Book 1. – P. 41–42.

11. Timofeeva E. V., Kosacheva T. A., Kleimenova M. N. Independent activity of students in the distance learning system as a condition for the socialization of a specialist // Problems of modern pedagogical education: collection of scientific papers: – Yalta: RIA GPA, 2020 – Issue 68. – Part 1. – P. 282–285.



А. А. Глузман

УДК 378.147

РЕАЛИЗАЦИЯ КЕЙС-МЕТОДА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Среди многочисленных современных педагогических методов обучения студентов различных направлений и специализаций выделяется достаточно известный и часто применяемый в различных модификациях кейс-метод (англ. case method, кейс-метод, кейс-стади, са-



se-study, метод конкретных ситуаций). В переводе на русский язык кейс (case) означает «дело», «деловой путь» или «деловой способ» достижения поставленной цели и решения задач. В педагогике кейс-метод рассматривается как активный способ решения учебной задачи, направленный на достижение значимых результатов обучения.

Существует ряд сущностных определений данного метода, таких как:

– интерактивный метод обучения – на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленный не столько на освоение знаний, сколько на формирование у обучающихся новых качеств и умений через решение конкретных задач-ситуаций (кейсов);

– комплексный метод, включающий в себя элементы метода моделирования (построение модели ситуации), метода мысленного эксперимента (получение знаний о ситуации через ее мысленное преобразование), метода описания (создание описания ситуации), игровых методов (представление вариантов поведения героев ситуации), метод дискуссии (обмен мнениями), мозговой штурм (генерирование идей);

– исследовательский проект, в котором в качестве предмета исследования выбирается единичный случай или несколько избранных примеров и определяется совокупность методов их изучения.

В педагогической практике основоположником современного кейс-метода явился Христофор Колумб Лэнгделл (22 мая 1826 – 6 июля 1906) – американский ученый-юрист, возглавивший Гарвардскую юридическую школу в 1870 году и являющийся ее деканом на протяжении 25 лет. Он прервал традиционную методику обучения и предложил авторский подход, главным элементом которого стало внедрение метода кейсов (case-study). В основе его идеи была необходимость и возможность ознакомления студентов с конкретными документами и на основании результатов их анализа сформулировать собственное заключение. Внедрение такого метода встретило резкий протест среди обучающихся, поскольку рассуждать на заданную тему оказалось намного

сложнее, чем воспроизводить заученный текст. В течение первых трех лет реализации нового метода обучения студентов произошло резкое сокращение количества поступающих. Тем не менее Х. К. Лэнгделл сохранил свой пост, и к 1895 году метод кейс-обучения твердо укрепился не только в Гарвардской школе права, но и в других юридических университетах. Далее до 1908 года происходит широкое распространение кейс-метода. Одним из основных методов обучения, активно применяемым в педагогическом процессе открывшейся в 1908 году Гарвардской школы бизнеса, стал кейс-метод. С 1930 года case-study становится основным методом обучения менеджеров. С 1956 года в американских университетах широко применяется видео- и аудиосопровождение кейсов. На развитие кейс-метода сильно повлияло развитие информационных технологий. Результатом данного явления стало то, что в 1991 году Гарвардская школа бизнеса перевела в онлайн-формат 7000 кейсов.

Впоследствии распространение данной педагогической технологии в высшей школе США привело к трансформации ее структуры и содержания. Так, в Манчестерской школе бизнеса (Manchester Business School, MBS) делается упор на прагматическую ориентацию и приближенность к миру реального бизнеса. В отличие от гарвардских кейсов, манчестерские в полтора-два раза короче и в них принципиально отсутствует правильное решение – оно вырабатывается в ходе открытых обсуждений. В Школе управления им. Дж. Кеннеди (John F. Kennedy School of Government, HKS) кейсы применяются для обучения госслужащих, поэтому их темы связаны с вопросами политики и лидерства. Главным действующим лицом кейса, как правило, становится сотрудник государственных органов или официальное лицо некоммерческого учреждения.

На протяжении последнего десятилетия в отечественной педагогике и методике преподавания иностранных языков в высшей школе в ряде научных работ рассматриваются различные аспекты разработки, обоснования и применения кейс-методики (Е. П. Белкина, М. В. Гон-



чарова, Т. Н. Горбатова, С. В. Рыбушкина, А. М. Долгокрутов, М. В. Золотова, О. А. Демина, Н. П. Колесник, А. П. Панфилова, Е. Э. Пахтусова, Л. В. Покушалова, Г. М. Чудайкина, Н. Ю. Логинова, В. В. Костоварова).

В чем же заключается основная идея кейс-технологии и в чем ее отличие от существующих активных технологий обучения студентов в высшей школе? Анализ перечисленных первоисточников позволил сделать вывод о том, что метод кейс-метод относится к числу наиболее эффективных методик интерактивного обучения в преподавании профессионального иностранного языка. Сущность метода состоит в самостоятельной деятельности студентов в созданной искусственно профессиональной среде на иностранном языке, соединяющей теоретическую подготовку и практические умения, необходимые для творческой деятельности будущего специалиста.

В опытно-экспериментальной работе, проводимой в Гуманитарно-педагогической академии (филиал) Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского в г. Ялте, целью разработки, обоснования и внедрения кейс-метода в процессе подготовки специалистов в области иностранной филологии явилось создание педагогических условий, позволяющих направить совместные усилия студентов на всесторонний анализ рассматриваемой межпредметной иноязычной ситуаций, разработку вариантов разрешения существующих проблем в ходе изучения комплекса учебных дисциплин (теоретическая и практическая грамматика, фонетика, лексикология, стилистика, история языка, зарубежная литература, теория и практика перевода, страноведение, практика устной и письменной речи, методика преподавания).

В ходе решения психологических и педагогических задач с помощью кейс-метода у обучающихся формировались и развивались профессиональные учебно-производственные навыки и умения, включающие:

– навыки межличностного общения и взаимодействия (soft skills), умения презентовать (оформлять) интегративные результаты совместной работы, грамотно отвечать на вопросы и

правильно их задавать, в ходе чего происходило личностно-индивидуальное развитие будущего специалиста в сфере иностранной филологии;

– навыки работы с информацией и аналитика (hard skills), направленные на оформление соответствующего ответа, связанного с логическим решением поставленной задачи, в процессе которого происходило формирование критического, аналитического, образного, наглядно-действенного мышления, развитие конкретных межпредметных и интегративных профессиональных навыков.

К основным особенностям кейс-метода, который активно использовался в процессе подготовки преподавателей иностранного языка, относились:

– предварительный анализ необходимой и достаточной информации на основе изучения научной и учебной иноязычной литературы, в которой содержалась лишь актуальность и общие принципы разрешения поставленной на занятии проблемы;

– преподавателями различных дисциплин информация представлялась достаточно широко и позволяла обучающимся оперировать ею достаточно произвольно, без использования традиционной структуры;

– приступая к рассмотрению учебной задачи ни у кого из обучающихся не было готовых «рецептов», касающихся средств, методов и способов ее решения;

– в рассуждениях каждого участника образовательного процесса и в коллективных размышлениях всегда присутствовала логическая последовательность в изложении и обсуждении учебной информации, направленной на решение поставленной задачи;

– в ходе совместной деятельности реализовались элементы проектирования и моделирования, включающие варианты выполнения поставленной цели и решения сформулированных задач; в процессе их реализации максимально расширялось «мотивационное поле» обучающихся, развивались их интересы, повышался уровень познавательной активности, направленной на достижение значимых результатов;



– в результате индивидуально-групповой и коллективно-корпоративной исследовательской деятельности студенты самостоятельно формулировали значимые выводы о поэтапной реализации организационно-содержательных условий и результатах выполненной работы в соответствии с поставленной целью и задачами.

Программа освоения будущими преподавателями иностранной филологии содержания цикла теоретических дисциплин по иностранному языку на основе применения кейс-метода включала наличие значимых в учебно-производственном плане профессиональных задач, требующих интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения; самостоятельную (индивидуальную, парную, групповую) деятельность обучающихся на основе теоретической и практической переработки и структурирования межпредметной научной информации; оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка выводов и их публичная презентация.

Опытно-экспериментальная работа по изучению иностранного языка будущими специалистами – преподавателями вузов и учителями общеобразовательных организаций с включением в учебный процесс кейс-метода включала несколько этапов.

На первом, поисковом, этапе проводилась организационная работа по осмыслению содержания учебных задач, существующих проблем и противоречий по их разрешению; формулированию цели, определению объекта и предмета исследования; обоснованию гипотезы.

На втором, конструкторском, этапе осуществлялось определение направлений самостоятельной индивидуальной и групповой работы по поиску источников иноязычной информации и способов их освоения, необходимых для повышения компетенции в конкретной области иностранного языка; определение элементов активных исследовательских методов, необходимых для интенсификации процесса обучения; предложений по определению возможных путей разрешения проблемы;

Третий, технологический, этап включал работу по группам, связанную с обменом научно-учебной информацией; выбор оптимального пути решения учебных задач; выполнение запланированных технологических операций; текущий контроль качества; анализ собранной группами информации; составление сценария презентации, который строится следующим образом: обозначение сущности учебной проблемы; предварительная защита своей гипотезы; выводы, отраженные в виде таблиц, схем, рисунков; ответы на вопросы.

На четвертом, заключительном, этапе проводилось коллективное обсуждение итогов совместной работы, их экспертиза и корректировка, формулировка конечных и значимых результатов и выводов, публичная презентация. Публичная презентация кейса являлась значимым элементом заключительного этапа его реализации. В ее ходе определялся конечный вариант содержания, структуры и функций кейса, подчеркивались самые значимые концепты работы, стимулировалось умение подготовить текст, сформулировать выводы, вырабатывались навыки публичной деятельности и участия в дискуссии.

В ходе презентации кейса на иностранном языке оценивалось:

- выступление как попытка серьезного системного анализа (фонетика, стилистика, правильность построения предложений, подготовленность, аргументированность и т. д.);
- обращение внимания на определенный круг вопросов, требующих углубленного обсуждения и существенных элементов, которые учитывались при анализе кейса;
- владение иноязычным категориальным аппаратом, стремление давать определения, выявлять содержание понятий;
- демонстрация умения логически мыслить и рассуждать на иностранном языке;
- предложение альтернатив;
- предложение определенного плана действий по развитию различных элементов иностранного языка;
- активное участие в получении и обработке научно-учебной информации, проведении ее системно-сравнительного анализа;



– активность и эмоциональность в процессе подведения итогов обсуждения.

Роль преподавателей в разработке, обосновании и реализации кейса определяется такими формами деятельности, как подготовительной внеаудиторной творческой работе, выполнении роли модератора на протяжении всего процесса работы над кейсом, координации, коррегировании и оценивании хода дискуссии во время обсуждения и презентации заключительных результатов.

В результате применения кейс-метода студенты самостоятельно и совместными усилиями решали учебную задачу, применив необходимые полифункциональные знания, полученные из разных областей, направленные на получение значимого результата и представленного в процессе публичной презентации. Таким образом, на основе применения в педагогическом процессе кейс-метода осуществлялось развитие познавательных навыков обучаемых, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, в конечном счете, формирование критического мышления, направленного на формирование способности ставить актуальные вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы, принимать независимые продуманные и обоснованные решения.

На различных срезах знаний обучающихся экспериментальных групп были обозначены и применены критерии оценки кейса, представленного индивидуально или группой студентов. Оценивание осуществлялось по содержательно-аналитическому и организационно-деятельностному направлениям.

Содержательно-аналитическое оценивание результатов создания и применения кейса включало:

– широту анализа, содержащую всестороннее рассмотрение всех аспектов учебных задач; выделение наиболее важных аспектов в виде шкалы приоритетов, подкрепленных полифункциональным анализом первоисточников, практического опыта и комплексного понимания задачи кейса;

– глубину анализа на основе рассмотрения и обоснования нескольких альтернативных пу-

тей, способов и методов решения межпредметных учебных задач, обозначенных в различных направлениях иноязычной подготовки специалистов;

– структуру и логику анализа, включающие решение учебных задач на основе системной логики и последовательности, не допускающих хаоса в аргументации результатов и выводов.

Организационно-деятельностное оценивание результатов разработки и обоснования кейса включало:

– соответствие поставленной задаче: представитель команды аргументировано отвечал на вопросы, касающихся понимания специфики, содержания, структуры и функций кейса, связанных с решением и реализацией учебных задач на основе оригинального и оптимального подхода к их решению;

– умение представить результаты совместной работы и выводы, касающиеся решения учебных задач: студенты выступали абсолютно свободно, ориентировались в содержании и структуре презентации и эмоционально поддерживали зрительный контакт с аудиторией;

– командная работа, включающая равную возможность высказать собственное и коллективное мнение в соответствии с распределенными ролями и зонами ответственности между собой. Студенты экспериментальных групп поддерживали друг друга в процессе изложения сложных фрагментов кейса, корректно отвечая на профессиональные вопросы, подтверждая изложенные аргументы другими участниками.

В ходе опытно-экспериментальной работы были определены позитивные образовательные эффекты применения кейс-методов в процессе подготовки преподавателей иностранных языков, к которым можно отнести повышение мотивации и познавательного интереса к поиску новой полифункциональной информации в области иноязычной подготовки будущих педагогов; развитие навыков применения научно-учебной информации в систематизированном формате в практико-производственной жизни, и, в конечном счете, умение обосновы-



вать и защищать свою точку зрения, принимать решения и отвечать за результаты совместной деятельности. При выполнении заданий по фонетике, стилистике, истории языка, методике преподавания иностранного языка повышалась мотивация к поиску новой информации, развивались мыслительные способности (навыки формулирования, аргументации, обнаружение причинно-следственных связей, обобщение, систематизация и классификация), приобретался навык анализа и принятия альтернативных решений в конкретных иноязычных ситуациях, формировалось умение обосновывать и защищать свою точку зрения. Несомненно, применение такого метода в реальном учебном процессе и в ходе учебных (производственных) практик способствовало развитию критического, логического, образного мышления, формированию аналитических, коммуникативных, социальных, творческих и практических умений.

Вместе с тем в процессе работы со студентами экспериментальных групп отмечались и некоторые отрицательные моменты, которые впоследствии учитывались на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы. Так, обучающимися экспериментальных групп и экспертами отмечалось, что применение кейс-метода не могло быть связано с репродуктивным усвоением научно-учебной информации, требовался достаточно высокий уровень мотивации обучающихся и их подготовленность к активной самостоятельной работе.

Таким образом, реализация кейс-метода при интенсивном освоении иностранного языка будущими специалистами позволяет совершенствовать навыки чтения профессиональных первоисточников на иностранном языке и обработки информации по специальности на основе самостоятельного анализа учебной задачи, обоснования путей ее решения и аргументации оптимального варианта разрешения в процессе командной дискуссии, презентации результатов совместной деятельности на иностранном языке. Использование кейс-метода повышает уровень знания иностранного языка и, в конечном счете, позволяет развивать познавательную активность, творческое мышление, учит

студентов думать на языке и применять собственные знания и умения в профессиональной сфере.

К позитивным результатам подготовки и реализации учебных кейсов относятся значимость и актуальность выдвинутых проблем и учебно-производственных задач; необходимая и достаточная глубина проникновения в проблему и привлечение для ее решения информации из различных областей знаний иностранного языка; полнота, содержательность кейса; Значимую для будущего специалиста в области иностранного языка, для решения которой ему необходимо приложить полученные иноязычные знания и новые, которые еще предстоит еще предстоит приобрести. Задача педагога при этом – подсказать новые источники информации или просто направить мысль студентов в нужную сторону для самостоятельного поиска. Выбор тематики кейса определяется преподавателем с учетом учебной ситуации по изучаемой дисциплине, либо самими студентами, если элементы кейса предназначены для внеаудиторной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности применения одного из самых современных и активно используемых методов интерактивного обучения иностранным языкам – кейс-метода, который развивает критическое мышление и коммуникативные навыки межличностного общения обучающихся. В статье подчеркивается, что работа над кейсами требует от студентов вуза активного развития исследовательских навыков и навыков использования многочисленных источников данных. Раскрываются различные аспекты иноязычной подготовки в зависимости от уровня сложности и навыков владения иностранным языком. В статье описываются этапы работы, показаны достоинства и сложности применения данной методики на занятиях по иностранному языку. Опыт работы позволяет сделать вывод о том, что занятия с применением кейс-методики ставят студентов в реальные ситуации, обучая их таким организаторским навыкам, как способность провести деловую встречу, переговоры, подготовить и провести презентацию.



Ключевые слова: кейс-обучение, студенты, обучение иностранному языку в вузе, особенности кейс-методики обучения, особенности иноязычной подготовки

SUMMARY

The article discusses the features of the application of one of the most modern and actively used methods of interactive teaching of foreign languages - a case method that develops critical thinking and communication skills of students' interpersonal communication. The article emphasizes that working on case studies requires university students to actively develop research skills and skills in using multiple data sources. Various aspects of foreign language training are revealed depending on the level of complexity and foreign language skills. The article describes the stages of work, shows the advantages and difficulties of using this technique in foreign language classes. Work experience allows us to conclude that classes using case methodology put students in real situations, teaching them such organizational skills as the ability to hold a business meeting, negotiate, prepare and conduct presentations.

Key words: case study, students, teaching a foreign language at a university, features of case teaching methods, features of foreign language training.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белкина Е. П. Использование метода кейс-стади при обучении студентов неязыковых направлений вуза иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 5 (47). – Ч. 1. – С. 33–36.

2. Гончарова М. В. Кейс-метод в обучении иноязычному общению менеджеров // Студент и учебный процесс: иностранные языки в высшей школе: сборник научных статей. – М.: Центр по изучению взаимодействия культур ФИЯ МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004. – Вып. 5. – С. 95–100.

3. Горбатова Т. Н., Рыбушкина С. В. Использование метода кейсов при обучении иностранному языку в рамках профессиональной языковой подготовки в неязыковом вузе // Молодой ученый. – 2015. – № 7. – С. 741–743.

4. Долгоруков А. М. Case study как способ понимания // Практическое руководство для тьютера системы Открытого образования на основе дистанционных технологий. – М.: Центр интенсивных технологий образования, 2002. – С. 21–44.

5. Золотова М. В., Демина О. А. О некоторых моментах использования методов кейсов в обучении иностранному языку // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 4. – С. 133–136.

6. Колесник Н. П. Кейс-стади в интерактивном обучении педагогике: Методические рекомендации: в 2-х частях. – СПб.: НП «Стратегия будущего», 2006. – С. 19–23.

7. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. – 192 с.

8. Пахтусова Е. Э. Метод кейсов в обучении иностранному языку в вузе // Молодой ученый. – 2014. – № 7. – С. 532–534.

9. Покушалова Л. В. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов // Молодой ученый. – 2011. – № 5. – Т. 2. – С. 155–157.

10. Чудайкина Г. М., Логинова Н. Ю., Костюкова В. В. Особенности применения метода case study в преподавании иностранного языка в высшей школе // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2016. – Т. 10. – № 1. – С. 66–73.





Н. П. Никандрова

УДК 378.1:159.9.07

СМЫСЛОВАЯ СТОРОНА НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ- ПЕРВОКУРСНИКОВ

Современные первокурсники – это выпускники общеобразовательных школ, которые осуществили свой профессиональный выбор. Этот профессиональный выбор складывается в результате многих влияний, в том числе и в процессе целенаправленной профориентационной работы в общеобразовательной школе. Однако такая работа в школе выполняет в основном информационную роль: она предоставляет школьникам сведения о системе профессионального образования, о рынке труда, о сферах занятости и др. Благодаря профориентационной работе школьники выявляют свои склонности к той или иной профессии, что ориентирует выпускников на выбор профессии в соответствии с их интересами. Но интересы имеют свойство меняться, и «неустойчивость интересов ведет к случайному (необоснованному) выбору профессии» [22].

Кроме того, не все абитуриенты самостоятельно делают свой профессиональный выбор, основываясь на мнении родителей, учителей или друзей – по данным исследований таких респондентов около 18 % [2]. Выбор абитуриента может быть обусловлен какими-то случайными причинами (красивый фасад вуза, более низкие баллы по ЕГЭ, близкое расположение к дому и т. д.). Это подтверждается исследованиями И. И. Харченко и Н. М. Арсентьевой, О. А. Андриенко, Е. Р. Алимовой и Е. А. Филимоновой, В. И. Филоненко и др.

Проблема формирования профессионального выбора остается актуальной и в период обучения студентов в образовательных организациях высшего образования. В исследовании В. И. Филоненко и др. получены данные о том,

что «чем сильнее влияние родителей на профессиональный выбор детей, тем ниже эффективность образовательной деятельности последних» [20, с. 294]. Кроме того, преподаватели вузов сталкиваются с тем, что студенты могут потерять интерес к профессии в процессе обучения, что, соответственно, сказывается на их учебных результатах. Такие студенты обычно после прохождения производственной практики понимают, что их субъективные представления о выбранной профессии и реальная работа данного профессионала существенно различаются. Таким образом, в процессе вузовского обучения у студентов происходит «некоторая переоценка совершенного профессионального выбора» [20, с. 292]. По данным межрегионального исследования студентов 23 вузов РФ и их филиалов (В. И. Филоненко и др.) от 6 % до 14 % студентов разочаровываются в выбранной специальности. А это значит, что эти выпускники уже не пойдут работать по полученной ими профессии.

Таким образом, более точное понимание механизмов профессионального выбора будет способствовать его более эффективной реализации, что, в конечном счете, скажется на качестве профессиональной подготовки.

Рассмотрим психологические механизмы профессионального выбора. Мы поддерживаем мнение авторов о том, что «отношение к профессии определяется не только и не столько психофизиологическими и характерологическими особенностями, а мировоззрением, основу которого составляет направленность личности, мотивы труда и жизненные ценности» [22, с. 100].

Направленность личности включает потребности, мотивы, интересы и цели личности как субъекта деятельности. Ранее мы выделяли два компонента направленности личности: содержательный и субъектно-деятельностный. Содержательный компонент направленности (потребности, мотивы, интересы) влияет на активность личности, и степень этой активности, по нашему мнению, зависит от степени удовлетворения «психологической потребности осмысления жизни» [17, с. 189]. Именно эта психологи-



ческая потребность осмысления становится базой для выбора каких-либо жизненных целей, которые составляют основу субъектно-деятельностной компоненты направленности личности. Именно смысловая сфера личности, по нашему мнению, является наиболее значимой при формировании профессионального выбора.

Проблема смысла в отечественной психологии берет свои истоки от культурно-исторической теории Л. С. Выготского в трактовке «вершинной психологии», когда достижение смысла как духовности возводит личность на высшую ступень психического развития. В современной отечественной науке проблема психологии смысла связана, в первую очередь, с именем Д. А. Леонтьева, который работает в рамках деятельностного подхода таких ученых, как С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, Л. С. Запорожец, Б. В. Зейгарник, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин.

А. Н. Леонтьев определял личность как систему личностных смыслов [11]. А личностный смысл, по А. Н. Леонтьеву, есть субъективное «отношение к значениям» всех предметов и явлений окружающего мира. Иными словами, все, что окружает человека, имеет знаковую оболочку – значение, которое закреплено в культуре. Именно культурные значения определяют смысловую сферу личности. Но смысл порождается не значениями, а жизненной ситуацией, в которую попадает личность. Смысл – это субъективные представления личности обо всем, что ее окружает. Устойчивые системы личностных смыслов складываются в смысловые образования, которые и образуют картину мира личности.

Смысловые образования, по Е. З. Басиной, могут существовать на трех иерархических уровнях смысловой сферы:

- 1) «общие смысловые ориентации» – система доминирующих ценностей, мотивов, самосознание, мировоззрение);
- 2) «частные смысловые образования» – мотивы, смысловые установки, чувства;
- 3) «актуальные смысловые содержания» – (демонстрация личностного смысла) [17, с. 188].

Н. Н. Королева выделила функции смысловых образований в картине мира личности:

«репрезентативную (представление жизненного мира субъекту), интерпретативную (структурирование, интерпретация жизненных явлений и событий), регулятивную (регуляция поведения человека в жизненных ситуациях) и интегративную (обеспечение целостности картины мира)». [8, с. 8–9]. Все эти функции, по нашему мнению, взаимосвязаны и представляют собой иерархическую систему. На наш взгляд, наиболее важная функция смысловых образований – это именно регуляция поведения личности. То есть человек всегда совершает те или иные поступки, исходя из собственного личностного смысла. Это соотносится с тремя «плоскостями существования смысла» по Д. А. Леонтьеву.

Д. А. Леонтьев описывает три «плоскости существования смысла»: жизненный смысл, личностный смысл и деятельностный аспект. Жизненный смысл, или «онтологический аспект смысла», выражает объективные отношения между личностью и окружающим миром. Это объективная характеристика места окружающих событий и действий самого субъекта в жизни самого субъекта. Личностный смысл, или «феноменологический аспект смысла», определяет значимость объектов окружающего мира для личности, их связь с потребностями и мотивами. Деятельностный аспект, или «субстратный аспект смысла», обеспечивают регуляцию поведения человека в соответствии с «логикой жизненной необходимости» [12, с. 101–102].

В психологии смысл жизни, по А. А. Бодалеву, – самая большая субъективно значимая ценность, которая отражена в сознании и переживаниях личности и является регулятором поведения. Жизнь всегда объективно имеет смысл, поскольку у человека всегда есть какие-либо устремления. Но этот смысл, по Д. А. Леонтьеву, «может не осознаваться до самой смерти». Хотя особенности социализации и воспитания, жизненные ситуации и возрастные кризисы постепенно «ведут» человека к осознанию смысла и к формированию смысложизненной Я-концепции личности.

По определению Т. Слотиной, смысложизненная концепция личности – это «индиви-



дуальная обобщенная система взглядов на цели, процесс и результат своей жизни, в основе которой лежат ценности и потребности, отношения и конструкты конкретной личности» [18, с. 5].

Эта смысложизненная концепция в более или менее определенном виде начинает проявляться в подростковом возрасте, а к началу юности у молодых людей формируются смысложизненные ориентации, на основе которых они осуществляют свой профессиональный выбор и поступают в образовательные организации. По мнению А. Г. Хайбулаевой, именно самоопределение личности в целях жизни и их ценности для себя и является показателем сформированности смысловой сферы [21, с. 61–62]. Но исследования показывают, что система смысложизненных ориентаций полностью сформирована примерно у 30 % старшеклассников, а 39 % юношей и девушек еще не осмыслили свою жизненную позицию, у остальных респондентов юношеского возраста данная система находится на стадии формирования.

В процессе обучения в вузе субъективные представления студентов о выбранной профессии (личностный смысл) изменяются либо уточняются, что способствует корректировке и смысложизненных ориентаций, направляя их на «профессиональное видение мира будущей специальности» [21, с. 66]. Это, в свою очередь, отражается и на поведении личности.

Несмотря на большое количество исследований смысложизненных ориентаций студентов, проблема готовности студентов вузов к продолжению профессиональной деятельности по выбранной специальности остается весьма актуальной. Поэтому нашей целью явилось выяснение факторов осмысленности жизни (сформированности смысловой сферы) у студентов нашего вуза для более адресного формирования профессионального поведения будущих специалистов.

Для изучения смысложизненных ориентаций нами проведено исследование студентов-первокурсников Сибирского государственного университета путей сообщения, обучающихся по специальности «Таможенное дело». Мы ис-

пользовали Тест Д. А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации» (СЖО), который позволяет оценить источник смысла жизни. Тест содержит пары противоположных утверждений, которые показывают факторы осмысленности жизни – наличие целей жизни, удовлетворение при достижении поставленных целей и уверенность в своей способности к постановке целей и их реализации. Указанные факторы выражены в общем показателе осмысленности жизни, а также в шкалах, отражающих три конкретных смысложизненных ориентации (цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией) и два аспекта локуса контроля (локус контроля-Я и локус контроля-жизнь) [19].

Выборка составила 65 человек, из них 39 женщин и 26 мужчин. Исследование проводилось с использованием гугл-форм. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1
Результаты исследования по методике «СЖО» Д. Леонтьева

№	Название шкалы	Количество чел. по уровням показателей					
		Низкий		Средний		Высокий	
		м	ж	м	ж	м	ж
1	Цели в жизни	16 %	38 %	68 %	44 %	16 %	18 %
2	Процесс жизни	50 %	35 %	17 %	41 %	34 %	20 %
3	Результативность жизни	16 %	33 %	68 %	46 %	16 %	23 %
4	Локус контроля Я	16 %	23 %	68 %	53 %	16 %	23 %
5	Локус контроля – жизнь	16 %	30 %	50 %	48 %	34 %	23 %
6	Общий показатель ОЖ	33 %	30 %	34 %	48 %	34 %	20 %

Как видим из таблицы 1, общий показатель осмысленности жизни (ОЖ) у большин-



ства респондентов выражен на среднем и высоком уровнях (по 68 % у мужчин и женщин). Однако только у одной трети мужчин (34 %) результаты находятся на среднем уровне. Остальные две трети поровну распределены на высоком и низком уровнях. При этом у половины мужчин с выявленной низкой (либо высокой) общей осмысленностью жизни по всем субшкалам также низкий (либо высокий) уровень.

Рассмотрим отдельные субшкалы осмысленности жизни. По шкале «Цели жизни» большинство всех тестируемых показали средние результаты (68 % мужчин, 44 % женщин). Это свидетельствует о том, что эти испытуемые имеют цели жизни в будущем, которые направляют их жизнь. Но в этой выборке выявлены респонденты и с низким уровнем по этой шкале (16 % мужчин и 38 % женщин).

По шкале «Процесс жизни» большинство женщин (61 %) показали средние и высокие баллы, что иллюстрирует восприятие респондентами своей жизни как интересной и наполненной смыслом. У половины мужчин выявлен низкий уровень по шкале – это признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем.

По шкале «Результативность жизни» мы выявили степень осмысленности и продуктивности прожитого отрезка жизненного пути. Большинство респондентов (68 % мужчин, 46 % женщин) удовлетворены самореализацией на среднем уровне, и на высоком уровне – 16 % и 23 % респондентов, соответственно. Это может быть показателем удовлетворения от того, что студенты поступили туда, куда хотели. И, наоборот, у 33 % женщин и 16 % мужчин выражена неудовлетворенность самореализацией.

По шкале «Локус контроля – Я» мы видим, насколько человек ощущает себя хозяином своей жизни. Средние и высокие баллы по этому параметру выявлены у 84 % мужчин и 76 % женщин, то есть большинство испытуемых представляют себя достаточно сильной личностью, чтобы выстроить свою жизнь в соответствии с поставленными и осмысленными целями. Но в нашей выборке представлены респонденты (16 % мужчин и 23 % женщин), которые не верят в свои собственные силы.

По шкале «Локус контроля – жизнь» мы получили данные по управляемости жизни. Большинство респондентов убеждены, что они могут самостоятельно принимать решения и воплощать их в жизнь. Однако 16 % мужчин и 30 % женщин с низкими баллами убеждены в том, что человек не может контролировать свою жизнь, что «свобода иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее» [19].

Таким образом, общий показатель осмысленности жизни у большинства респондентов-первокурсников находится на уровне средних значений, что согласуется с исследованиями О. Н. Ладнюк, О. А. Андриенко (Казахстан), И. И. Рифицкой (Белоруссия), Н. В. Андроновой и В. С. Чибиркина, Н. В. Головешкиной (с соавторами), Т. Н. Князевой (с соавторами), А. Р. Гайнановой и др. То есть большинство первокурсников имеют достаточно сформированное представление о смысле жизни, которое реализуется в смысловых ориентациях. Указанные студенты способны ставить перед собой цели, уверены в своих силах и получают удовлетворение от их достижения.

Однако нельзя оставлять без внимания и тех студентов, у которых смысловые ориентации сформированы на недостаточном уровне (30 % мужчин и 30 % женщин). Смысловые ориентации формируются и стабилизируются в непосредственном общении и взаимодействии с другими людьми, когда личность осознает свои ценности и смыслы и соотносит их с ценностями и смыслами значимых других людей. В процессе профессионального обучения в вузе механизмом формирования смысловых ориентаций выступают «диалоговый стиль общения и развитие рефлексивных способностей» обучаемых [21, с. 65], то есть процесс передачи и принятия знаний должен включать смысловую нагрузку, демонстрировать отношение к профессиональным ценностям.

Т. Д. Скуднова и И. Б. Серикова предложили программу по формированию рефлексивных способностей студентов-психологов и развитию смысловой сферы их личности, поскольку



ку именно «в процессе рефлексивной деятельности студентов может «рождаться» смысл обучения» [16, с. 188]. Авторы в качестве средств осуществления своей программы указывают «методы развития субъектности студентов и антропные технологии актуализации эго-состояний с элементами самоанализа, организации рефлексивной деятельности, ролевого проигрывания, Я-высказывания, реализация которых требует от студента активной вербальной включенности» [16, с. 188].

Осознание студентами своих смыслов и ценностей может проявляться в таком процессе, как самораскрытие. «Самораскрытие личности – процесс, в результате которого у индивида формируется комплекс знаний и представлений о своих способностях, возможностях их реализации с учетом условий внешней среды» [14, с. 111]. Процесс самораскрытия может быть непосредственным и опосредованным. Непосредственное самораскрытие осуществляется в непосредственном взаимодействии между людьми, опосредованное – при помощи «информационно-коммуникационных технологий». Самораскрытие играет особую роль в установлении и поддержании доверительных взаимоотношений между людьми, оказывает положительное влияние на «преодоление стрессов, депрессий, социальной тревожности и др. В этом контексте важно, что профессиональная подготовка в вузе построена на взаимодействии, на определенных взаимоотношениях обучающихся между собой, с преподавателями» [14, с. 112]. Именно преподаватели могут демонстрировать характеристики самораскрытия при взаимодействии со студентами и обеспечивать при этом «положительную обратную связь». Одним из таких средств является использование педагогами при решении учебных задач диалогических форм взаимодействия со студентами, когда обучающиеся будут иметь возможность устно или письменно рассказать о своих интересах и потребностях, представить свое мнение при обсуждении вопросов профессиональной тематики. «Содействует самораскрытию обмен профессиональным опытом, информацией об особенностях осуществления

профессиональной деятельности в конкретных образовательных организациях» [14, с. 115]. Р. О. Агавелян и др. используют в практике работы «приглашение магистрантов на занятия к бакалаврам первого курса для выступлений с представлением себя, своей профессиональной деятельности» [14, с. 115]. В нашей педагогической деятельности мы практикуем приглашение на учебные занятия первокурсников выпускников-психологов нашего вуза, которые делятся со студентами своими профессиональными достижениями.

Образовательная среда вуза также может предоставлять условия для развития смысловой сферы личности. Исследование А. Р. Гайнановой показало, что студенты, которые занимаются волонтерской деятельностью, считают, что «их жизнь продуктивна, интересна, наполнена смыслом», хотя их «цели не имеют долгосрочной временной перспективы», возможно в связи с особенностями студенческого возраста [5, с. 171]. Таким образом, в вузе возможно создание психолого-педагогических условий для формирования смысложизненных ориентаций и профессиональной направленности личности студентов.

Итак, смысловая сторона направленности личности студентов является наиболее значимой для формирования будущего профессионала. Именно реализация психологической потребности осмысления определяет выбор жизненных целей и их воплощение, а смысложизненные ориентации являются показателем сформированности смысловой сферы личности. Корректировка и уточнение смысложизненных ориентаций студентов при обучении в вузе имеет профессиональную направленность. Основными механизмами формирования смысложизненных ориентаций являются диалоговый стиль обучения и общения, организация процесса самораскрытия, обмен профессиональным опытом, развитие рефлексивных способностей, в том числе и с использованием антропных технологий. Кроме того, значимым является создание в вузе условий для саморазвития студентов в учебной и внеучебной деятельности, чтобы студенты были обеспечены



многоплановыми смысловыми взаимодействиями и имели возможность взаимообмена своими смыслами и ценностями, их присвоением и накоплением.

АННОТАЦИЯ

В статье обосновано влияние смысловой стороны направленности личности на формирование ее профессионального выбора, реализацию этого выбора, и, как следствие, на качество профессиональной подготовки студентов в вузе. Именно содержательная компонента направленности личности обуславливает активность личности, а от осмысления жизни зависит степень активности личности на достижение жизненных целей, на формирование и корректировку смысложизненных ориентаций. Для выявления смысложизненных ориентаций первокурсников проведено эмпирическое исследование с использованием теста «СЖО» Д. А. Леонтьева. Исследование показало, что общий показатель осмысленности жизни у большинства респондентов-первокурсников находится на уровне средних значений. Для студентов, у которых смысложизненные ориентации сформированы на недостаточном уровне (по 30 % у мужчин и женщин), предложены способы формирования и стабилизации смысловой сферы личности при осуществлении профессионального обучения в вузе.

Ключевые слова: профессиональный выбор, направленность личности, личностные смыслы, смысловые образования, смысл жизни, смысложизненные ориентации, направления развития смысловой сферы личности.

SUMMARY

The article substantiates the influence of the semantic side of a person's orientation on the formation of her professional choice, the implementation of this choice, and, as a result, on the quality of professional training of students at a university. It is the content component of the orientation of the individual that determines the activity of the individual, and the degree of activity of the individual to achieve life goals, to form and correct meaningful life orientations depends on the comprehension of life. An empirical study was carried out using D. A. Leontiev's "SJO" test to

identify the life-meaning orientations of first-year students. The study showed that the overall indicator of meaningfulness of life for the majority of first-year respondents is at the level of average values. For students whose life-meaning orientations are formed at an insufficient level (30 % each for men and women), methods are proposed for the formation and stabilization of the semantic sphere of a personality in the course of professional training at a university.

Key words: professional choice, orientation of the personality, personal meanings, semantic formations, meaning of life, meaningful life orientations, directions of development of the semantic sphere of the personality.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова Н. Н. Динамики смысложизненных ориентаций студентов вуза // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции. – М., 2016. – С. 21–26.
2. Алимova Е. Р., Филимонова Е. А. Особенности профессиональной мотивации обучающихся и абитуриентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // International scientific review. – 2019. – № 1 (41). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnoy-motivatsii-obuchayuschih-sya-i-abiturientov-pedagogicheskogo-vuza>.
3. Андриенко О. А. К проблеме смысложизненных ориентаций современных студентов // Kazakhstan Science Journal. – 2020. – Т. 3. – № 3 (16). – С. 72–79.
4. Андрoнова Н. В., Чибиркин В. С. Особенности смысложизненных ориентаций студентов // XLVII Огарёвские чтения: материалы научной конференции: 3-х частях. – Ч. 3. – Саранск, 2019. – С. 128–134.
5. Гайнанова А. Р. Ценностно-смысловая сфера молодежи, занимающейся волонтерской деятельностью // Настоящее будущее. Актуальные проблемы и тенденции в сфере психического здоровья: сборник материалов Всероссийского форума специалистов помогающих профессий с международным участием. Обще-



- российская общественная организация «Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига». – Новосибирск, 2020. – С. 169–171
6. Головешкина Н. В., Головешкин И. Д., Шевелева А. В. Смысложизненные ориентации студентов разных вузов // Психология XXI века: Современные тенденции развития науки и практики в психологии: сборник материалов XIV международной научно-практической конференции. – СПб., 2018. – С. 7–11
7. Князева Т. Н., Масалимова А. Р., Батюта М. Б. Особенности ценностных и смысложизненных ориентаций студентов – будущих педагогов // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 2 (15). – С. 31.
8. Королева Н. Н. Смысловые образования в картине мира личности: дисс. канд. психол. наук. – СПб.: 1998. – 194 с.
9. Кузнецова Ю. М. Структурные и содержательные характеристики ценностных образований личности: автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2006. – 24 с.
10. Ладнюк О. Н. Динамика смысложизненных ориентаций студентов в период обучения в вузе // Социально-психологические вызовы современного общества. Проблемы. Перспективы. Пути развития: материалы VI Международной научно-практической конференции. – Брянск, 2021. – С. 52–58.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
12. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл; 2003. – 487 с.
13. Никандрова Н. П. Изучение направленности личности студентов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по материалам LIII междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: Изд.-во «СибАК», 2015. – № 6 (52). – С. 68–74.
14. Омельченко Е. А., Чурекова Т. М., Пальяра С. М., Агавелян Р. О. Сравнение особенностей самораскрытия студентов очной и заочной форм обучения в процессе профессиональной подготовки // Science for Education Today. – Новосибирск: НГПУ. – 2020. – Т. 10. – № 4. – С. 109–123.
15. Рифицкая И. И. Смысложизненные ориентации студенческой молодежи // Психология в системе социально-производственных отношений: материалы Международной научно-практической конференции. – Красноярск, 2018. – С. 42–45.
16. Скуднова Т. Д., Серикова И. Б. Проблема смысла в науке и психолого-педагогическом образовании // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. – 2017. – № 2. – С. 186–189.
17. Слотина Т. В. Психология личности: учебное пособие. — СПб.: Питер, 2008. – 304 с.
18. Слотина Т. В. Смысложизненная концепция и агрессивность учащихся-подростков: автореф. дисс. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс]. – СПб., 2003. – 21 с. – URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2002/Slotina_T_V_2002.pdf.
19. Тест «Смысложизненные ориентации» (методика СЖО) Д. А. Леонтьева. – URL: <https://psycabi.net/testy/256-test-smyslozhiznennye-orientatsii-metodika-szho-d-a-leontev>.
20. Филоненко В. И., Мосиенко О. С., Магранов А. С. Представления студенческой молодежи о профессиональном выборе (по материалам межрегиональных социологических исследований 2006–2016 гг.) [Электронный ресурс] // Вопросы образования // Educational Studies Moscow. – 2020. – № 1. – С. 283–301. – URL: <https://vo.hse.ru/issue/view/1095>.
21. Хайбулаева А. Г. Проблема ценностных и смысложизненных ориентаций молодежи в психологических исследованиях: монография. – Махачкала: АЛЕФ, 2020. – 102 с.
22. Харченко И. И., Арсентьева Н. М. Парадоксы профессиональной ориентации молодежи: что в приоритете – интересы и самореализация или потребности экономики [Электронный ресурс] // Социодинамика. – 2019. – № 12. – С. 86–102. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=31800.
23. Церковникова Н. Г. Смысложизненные ориентации современных студентов // Непрерывное образование: теория и практика реализации: материалы IV Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2021. – С. 79–82.



А. И. Мезенцева

УДК 37.032.5

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ В РФ

Введение. Патриотическое воспитание в современной России представляет собой дело государственной важности; аспекты нравственного воспитания в последнее время привлекают внимание государственных чиновников и педагогов-практиков. Приоритет патриотического образования был подчеркнут конкретными государственными программами и разработкой в 2001 году «Концепции патриотического воспитания граждан в России», послужившей идеологической основой для программ всех уровней.

Как отмечается в Концепции, патриотизм – это особая форма самореализации и социального поведения граждан, основными критериями которой являются любовь и служение Отечеству, обеспечение целостности и суверенитета России, ее национальной безопасности и устойчивого развития, ответственность и долг. Социальное конструирование современного российского патриотизма строится на основе исторического компонента. Патриотизм представлен как черта русского национального характера, которой присущи гуманистическая направленность, религиозная терпимость, собранность и упорядоченность. Являясь частью общего образовательного процесса, патриотическое воспитание представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность государственных институтов, включая социальные, функциональные, организационные и другие аспекты, охватывающие все сферы жизни.

В настоящее время в связи со сложной социальной обстановкой в обществе реализация

государственной политики в сфере патриотического образования молодежи является весьма актуальной проблемой. Многонациональность каждого региона Российской Федерации (в том числе в Республике Крым и городе федерального значения Севастополь) требует усиленной работы по формированию единства граждан, особенно в молодежной среде. В связи с этим активно разрабатывается нормативно-правовая база патриотического образования, проектируется и реализуется программа поликультурного образования.

Формулирование цели статьи, ее актуальность. Целью статьи является определение особенностей правового регулирования поликультурного патриотического образования молодежи и определение правовых оснований, на основе которых действуют государственные органы исполнительной власти и учреждения, в компетенцию которых входят вопросы поликультурного патриотического воспитания молодежи в РФ. Научная значимость работы заключается в том, что выделены и описаны нормативные документы, регулирующие поликультурное патриотическое образование в России. Практическая значимость работы состоит в возможности применения выделенных документов как опоры для разработки учебно-методического обеспечения процесса патриотического образования в поликультурном мире. В статье используются теоретические методы исследования: анализ литературы по обозначенной теме, синтез, классификация и обобщение.

Изложение основного материала статьи. В своем послании Федеральному Собранию Президент РФ отметил: «Быть патриотом значит не только с уважением и любовью относиться к своей истории, хотя, безусловно, это очень важно, а, прежде всего, служить обществу и стране» [16]. По мнению В. В. Путина, формирование патриотизма позволяет создать национально-ориентированное сознание граждан [16]. Заместитель председателя Совета Безопасности РФ Д. А. Медведев в своих высказываниях не раз отмечал, что патриотизм – это действия человека, а не только



слова, данное понятие неразрывно связано с Родиной. Кроме того, Дмитрий Анатольевич не единожды говорил о том, что образование в таком контексте не должно строиться по шаблону, так как ощущение патриотизма у каждого человека свое. Премьер-министр М. В. Мишустин ставит акцент на том, что вопросы формирования патриотизма у молодежи становятся все актуальнее и требуют незамедлительного решения. Более того, премьер-министр заявляет, что патриотизм – это важнейшая ценность, сочетающая в себе социальный, нравственный, культурный и другие компоненты.

Согласно документу «Нормативно-правовые основы патриотического и гражданского воспитания детей и молодежи» патриотическое образование – это педагогический процесс, направленный на развитие обучающихся с целью формирования гражданских принципов, знаний норм поведения и готовности к несению службы на благо Родины [10].

Таким образом, можно сделать вывод из вышеизложенного, что патриотизм – это ценность, которая характеризует высокий уровень развития личности и проявляется в ее активной гражданской позиции [9].

Исходя из определения, можно выделить структурные компоненты патриотизма. На рисунке 1 представлено содержание понятия «патриотизм».

О роли образования в формировании патриотизма Президент РФ неоднократно упоминал в Посланиях Федеральному собранию, например, он заявлял, что система образования формирует личность, образ жизни нации, передает новым поколениям ее ценности [17].

Идеи по поводу патриотического воспитания Президента заложены во ФГОС ВО 3 поколения, которые реализуются в образовательном пространстве вузов. На принципах ФГОС ВО базируется «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», в которой определяются отношение человека к народу, обществу, государству и основные понятия в области образования. Концепция является базовым норматив-

ным документом для разработки программ образования, так как в ней прописываются цели и задачи, а также принципы организации духовно-нравственного и патриотического образования, национальные ценности и т. д. [5].

Патриотизм	
	– уважительное отношение к родному языку и языкам народов России;
	– осознание долга перед Родиной, отстаивание ее чести и достоинства, свободы и независимости;
	– защита Отечества;
	– гуманизм, милосердие, общечеловеческие ценности;
	– проявление гражданских чувств и сохранение верности Родине;
	– гордость за свой многонациональный народ;
	– уважительное отношение к историческому прошлому Родины, своего многонационального народа, его обычаям и традициям.

Рис. 1. Содержание понятия «патриотизм»

Необходимо отметить, что правовые аспекты патриотического образования определяются в нормативных документах РФ, которые регулируют процессы обучения и деятельность образовательных организаций и классифицируются по месту в общей системе права, представляя четкую иерархию, представленную на рисунке 2.

Итак, рассмотрим нормативные документы, которые регулируют основы поликультурного патриотического образования в РФ.

Конституция Российской Федерации является правовой основой поликультурного патриотического образования, в которой закреплено равенство прав и свобод граждан разных национальностей с разными родными языками, происхождением, религией и культурой. В преамбуле Конституции прописываются общечеловеческие ценности: «Ценности патриотизма и интернационализма: любовь и уважение к Отечеству, ответственность за свою Ро-



Рис. 2. Иерархия документов, регулирующих процессы обучения и деятельность образовательных организаций

дину перед нынешним и будущим поколениями, осознание общей судьбы у народов многонациональной России, ее причастности к мировому сообществу» [4].

В 2009 году была утверждена Концепция национальной безопасности Российской Федерации, которая предполагает разработку и реализацию системы патриотического воспитания как основу безопасности государства [6].

Большую роль для реализации задач государственной политики в сфере патриотического образования играет Указ Президента «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года». Стратегия предполагает развитие Российского общества на основе многонациональности и многокультурности. В документе указывается, что наша страна стремится укрепить гражданское единство и самосознание, сохранить поликультурность и языковое многообразие народов России [21].

С целью обеспечения эффективности процесса формирования патриотического образования Правительство разработало государственную программу «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» [14].

В программе подробно описано научно-исследовательское и методическое сопровождение такого образования [7].

В подпрограмме МО РФ «Формирование условий для гражданского становления, патриотического, духовно-нравственного воспитания молодежи. Увековечение памяти защитников Отечества» в рамках федеральной целевой программы «Молодежь России» закреплены понятие «Патриотическое воспитание», цели и задачи, мероприятия и механизмы реализации программ патриотического образования [12]. Также при организации мероприятий по патриотическому воспитанию необходимо руководствоваться письмами Минобрнауки РФ «О патриотическом образовании и воспитании» [13].

В 2020 году был утвержден план мероприятий по реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [18]. В плане прописано развитие материально-технической базы и инфраструктуры патриотического образования: создание учебно-методических центров, патриотических парков, юношеских организаций, координационных центров и т. п.



В документе «Основы патриотического воспитания граждан Российской Федерации. Методические рекомендации» ФГБУ «Российский центр гражданского и патриотического воспитания детей и молодежи» раскрывается сущность патриотического образования, прописываются основные термины (такие, как «патриот», «патриотизм», «патриотическое образование» и т. п.) и обосновывается современная ситуация в сфере патриотического образования. Делается вывод, что «на текущий период в системе патриотического воспитания распространен определенный перекос в сторону военно-патриотического направления. Воспитание патриотов строится не столько на гражданском просвещении, устремленности в будущее и готовности разделить ответственность за него, сколько на гордости военными победами прошлого и военной героике. Однополярность в воспитании патриотизма сужает методологическое поле патриотической работы и исключает из патриотической работы часть социально-демографических групп, например, тех, кто в силу возраста, пола, состояния здоровья, мировоззрения не может защищать Родину с оружием в руках. Перечисленные тенденции формируют современный облик системы патриотического воспитания – многокомпонентной и динамично развивающейся сферы, требующей волевых политических решений и слаженной работы всех участников» [11].

Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации (от 21 мая 2003 г.) – это документ, который отражает основные направления в области патриотического образования и теоретические основы его формирования. Согласно положениям Концепции, патриотизм – это основа формирования гражданского общества [7].

В Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации (2010 г.) указывается, что система образования является средством сохранения и развития культур и языков народов, а также интеграции иностранных культур в отечественное культурное пространство России. Кроме того, поликультур-

ность предполагает, согласно Концепции, сохранение многообразия культур, «создавая гуманитарный фундамент для гражданских принципов общественного устройства» [7].

В Республике Крым поликультурное патриотическое образование регулируется следующими документами:

1. Указ главы республики Крым «Об утверждении Концепции патриотического и духовно-нравственного воспитания населения». Цель Концепции – «...формирование в Республике Крым единого духовного пространства, базирующегося на принципах патриотизма и гражданственности, высокой культуры личности, сохранения и преумножения культурно-исторического достояния всех национальностей, проживающих в Российской Федерации, гармоничного межкультурного взаимодействия, традиционных морально-этических ценностей, соблюдения прав и свобод человека, уважения человеческого достоинства» [19].

2. Закон от 19 декабря 2022 г. № 377-ЗРК/2022 «О патриотическом воспитании граждан в Республике Крым» [3].

В городе федерального значения Севастополь патриотическое образование также регулируется нормативно-правовыми документами. Издан Указ «О создании Координационного совета по межведомственному взаимодействию в области духовно-нравственного, гражданско-патриотического и военно-патриотического воспитания граждан при Губернаторе города Севастополя» [20]; закон «О патриотическом воспитании в городе Севастополе»; распоряжение о внесении изменения в статью 7 Закона города Севастополя от 29 ноября 2018 года № 462-ЗС «О патриотическом воспитании в городе Севастополе» [2]; Приказ «Об утверждении Концепции воспитания и социализации обучающихся города федерального значения Севастополя до 2025 года» [15]. В данных документах указывается, что патриотическое образование является важным и необходимым элементом государственной политики, целью которой является преобразование города-героя Севастополь в один из главных



патриотических центров страны. В Законе «О патриотическом воспитании в городе Севастополе» прописано, что целью такого воспитания является воссоздание системы патриотического образования с целью привития духовно-нравственных и социальных ценностей [2].

Все документы, описанные выше, составляют в совокупности нормативно-правовое поле, которое определяет процесс патриотического образования в поликультурном обществе, его цели, задачи и принципы, а также предлагает средства и формы его формирования. Нормативно-правовую базу формирования патриотизма также составляют следующие документы:

1. Федеральный Закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г.;

2. Федеральный Закон Российской Федерации № 288-ФЗ «О воинской обязанности и военной службе» (с изменениями на 30 декабря 2012 г.);

3. Постановление правительства Российской Федерации от 31 декабря 1999 г. № 441 (в ред. Постановления Правительства РФ от 15.06.2009 № 481) «Об утверждении положения о подготовке граждан Российской Федерации к военной службе»;

4. Постановление правительства Российской Федерации от 24 июля 2000 г. № 551 «Об утверждении Положения о военно-патриотических молодежных и детских объединениях»;

5. Концепция патриотического (военно-патриотического) воспитания молодежи в Общероссийской общественно-государственной организации ДОСААФ России на период до 2020 г. (утверждена на бюро Президиума Центрального совета ДОСААФ России от 18 июня 2010 г.);

6. Концепция Центров военно-патриотического воспитания и подготовки граждан РФ к военной службе в системе ДОСААФ России;

7. Федеральный закон от 19 мая 1995 г. № 82-ФЗ «Об общественных объединениях», принят Государственной Думой 14 апреля 1995 года (с изменениями на 31 января 2016 года);

8. Федеральный Закон «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» (с изменениями на 5 апреля 2013 г.).

Выводы. Патриотическое образование – важный элемент политики нашей страны. Министерство образования РФ определяет направления патриотического образования молодежи, отраженные в нормативных документах, определяющие социальный заказ на формирование у обучающихся активной гражданской позиции. В Российской Федерации разработана и обоснована единая государственная политика патриотического образования, направленная на формирование нового поколения, уважающего свою страну, обладающего исторической памятью, чувством долга и имеющего четкую гражданскую позицию.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются особенности правового регулирования поликультурного патриотического образования молодежи в Российской Федерации, приводится классификация правовых оснований такого образования в виде иерархической пирамиды. Кратко описываются нормативные документы по теме исследования, выделяется региональный правовой компонент в сфере поликультурного патриотического образования молодежи в Республике Крым и городе федерального значения Севастополь. Дается определение понятия «патриотизм» и выделяются его компоненты. Делается вывод, что патриотизм является неотъемлемой составляющей современного образования в РФ.

Ключевые слова: поликультурное образование, патриотическое образование, молодежь, государственная политика, нормативно-правовые основы.

SUMMARY

The article reveals the legal regulation features of youth multicultural patriotic education in the Russian Federation, provides a classification of the legal bases of such education in the form of a hierarchical pyramid. The article briefly describes the regulatory documents on the topic of the study. The regional legal component of pat-



riotic education of young people in the Republic of Crimea and the federal city of Sevastopol is highlighted. The definition of the "Patriotism" concept is given and its components are highlighted. It is concluded that patriotism is an integral component of modern education in the Russian Federation.

Key words: multicultural education, patriotic education, youth, state policy, regulatory framework.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон города Севастополя от 29 ноября 2018 года № 462-ЗС «О патриотическом воспитании в городе Севастополе»; распоряжение о внесении изменения в статью 7 Закона города Севастополя от 29 ноября 2018 года № 462-ЗС «О патриотическом воспитании в городе Севастополе» [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/9200201811300001>.
2. Закон города Севастополя «О патриотическом воспитании в городе Севастополе» [Электронный ресурс]. – URL: https://sevzakon.ru/view/laws/bank/2018/zakon_n_462_zs_ot_29_11_2018/tekst_zakona/.
3. Закон Республики Крым о патриотическом воспитании граждан в Республике Крым [Электронный ресурс]. – URL: <https://rk.gov.ru/ru/document/show/37819>.
4. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: www.constitution.ru/.
5. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс]. – URL: https://schsv760.mskobr.ru/attach_files/upload_users_files/5dc90b2cd145a.pdf.
6. Концепция национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года [Электронный ресурс]. – URL: <https://yandex.ru/search/?text=Концепция+национальной+безопасности+Российской+Федерации+до+2020+года&lr=959&clid=2323951-40&win=547>.
7. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации. [Электронный ресурс] // «Госпатриотпрограмма. РФ». – URL: www.gospatriotprogramma.ru/.
8. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.mon.gov.ru>.
9. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.lexed.ru/doc.php?id=3206#Центр образовательного законодательства>.
10. Нормативно-правовые основы патриотического и гражданского воспитания детей и молодежи (2016 г.) [Электронный ресурс]. – URL: https://cos1601.mskobr.ru/files/normativnopravovye_osnovy_patrioticheskogo_i_grazhdanskogo_vospitaniya_detey_i_molodezhi1.pdf/.
11. Основы патриотического воспитания граждан Российской Федерации. Методические рекомендации [Электронный ресурс]. – URL: <https://782329.selcdn.ru/leonardo/uploadsForSiteId/200968/content/ff93c2af-5bf3-4957-bb95-7c96fb7074d8.pdf>.
12. Постановление правительства РФ от 27.12.2000 № 1015 (Ред. от 06.09.2004) «О Федеральной целевой программе «Молодежь России» (2001–2005 годы)» [Электронный ресурс]. – URL: <https://zakonbase.ru/content/part/391882>.
13. Постановление Правительства РФ от 11 июля 2005 г. № 422 «О государственной программе "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы"» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/188373/>.
14. Постановление Правительства РФ от 30 марта 2020 г. № 369 «О внесении изменений в государственную программу, Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/73825962/>.
15. Приказ от 12 августа 2020 г. № 2536-П Об утверждении Концепции воспитания и социализации обучающихся города федерального значения Севастополя до 2025 года [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.sev-iro.ru/files/28.07.2022-prikaz-doin-ot-12.08.2020-2536-p-ob-utverzhdenii-kontseptsii-vospitaniya-i-sotsializatsii-obuchayushchikhsya-goroda-federalnogo-znacheniya-sevastopolya-do-2025-goda.pdf>.



16. Путин В. В. Послание Президента РФ Федеральному Собранию РФ от 12 декабря 2012 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://next.ru/interes/916-ejegodnoe-poslanie-prezidenta-2013.html?start=1>.

17. Путин В. В. Послание Федеральному Собранию Российской Федерации от 5 ноября 2008 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/messages/1968>.

18. Распоряжение от 12 ноября 2020 г. № 2945-р об утверждении плана мероприятий по реализации в 2021–2025 годах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/LkiAgAELFrIG0oAFgKCjKdAWdi6jbZU5.pdf>.

19. Указ Главы Республики Крым «Об утверждении Концепции патриотического и духовно-нравственного воспитания населения в Республике Крым» [Электронный ресурс]. – URL: https://rk.gov.ru/rus/file/pub/pub_23790_6.pdf.

20. Указ Губернатора города Севастополя от 11.02.2019 г. № 09-УГ «О внесении изменений в Указ Губернатора города Севастополя от 18.05.2017 г. № 24-УГ "О создании Координационного совета по межведомственному взаимодействию в области духовно-нравственного, гражданско-патриотического и военно-патриотического воспитания граждан при Губернаторе города Севастополя"» [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/9200201902200024?rangeSize=1>.

21. Указ Президента Российской Федерации «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» от 19 декабря 2012 г. № 1666 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36512>.



ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ





**Н. Н. Мурованая,
Ю. Ю. Курбангалиева,
Н. У. Ремизова**

УДК 376

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВА ГУМАНИЗАЦИИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Введение. В современном образовательном пространстве изменилась парадигма воспитания. Образование в большей степени ориентировано не только на приобретение знаний, но, прежде всего, на раскрытие личностного потенциала человека. Учебно-воспитательный процесс нацелен на осуществление гуманных взаимоотношений его участников, и студент выступает как равноправный субъект, способный выбирать траекторию образования, исходя из собственных потребностей и ценностных ориентаций.

Соответственно, такой студент, уже выходя из стен вуза, будет иметь свой индивидуальный стиль деятельности, который с опытом станет оттачиваться и совершенствоваться. Рассмотрим более подробно.

Гуманизм – это совокупность взглядов, выражающих уважение достоинств и прав человека на свободу, счастье, всестороннее развитие и проявление своих способностей. Гуманность – качество личности, гуманизация – процесс формирования гуманистического мировоззрения и гуманистических качеств у субъектов образовательного процесса [2].

С точки зрения философии, гуманизм – от латинского (*humanus*) – человеческий, человеческий. В широком смысле – исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, считающая благо человека критерием оценки социальных ин-

ститутгов, а принципы равенства, справедливости, человечности – желаемой нормой отношений между людьми; в узком смысле – культурное движение эпохи Возрождения [4].

С точки зрения К. Роджерса, главной задачей педагога является облегчение и одновременно стимулирование процесса учения для обучающегося, то есть умение создать соответствующую интеллектуальную и эмоциональную обстановку, атмосферу психологической поддержки [8].

При переходе на личностно-ориентированную, гуманную модель взаимоотношений педагогу необходимо изменить отношение к обучающемуся, создать условия для его успешного саморазвития.

В основе взаимоотношений лежит общение людей между собой. Общение с любым человеком подчиняется своим очень сложным закономерностям объективного и субъективного характера. Знание людьми глубинных основ различных видов общения – неперемное условие их эффективной деятельности. Но особенно в этом знании нуждаются учителя, воспитатели, родители, – словом, все, кто по роду своей работы каждодневно, ежедневно должны осуществлять профессиональную, гражданскую миссию воспитания подрастающего поколения, ибо только в общении мы осуществляем передачу знаний, социального опыта, развиваем личность. И это закономерно, так как приобщение индивида к разным сторонам культурного наследия: передача знаний, умений, опыта, т. е. образование, научение, воспитание возможно только через практическое и духовное общение людей друг с другом.

От педагога при осуществлении гуманного взаимодействия требуются особые способности и умения в общении, поскольку воспитание осуществляется в результате духовной общности воспитателя и воспитуемого – только так могут передаваться накопленные человечеством ценности культуры. Способ общения отдельных людей, его качественные характеристики отражают уровень культуры общечеловеческих взаимоотношений. Вполне понятно, что педагог в свою профессиональную



деятельность привносит выработанные в ходе развития человеческой цивилизации и усвоенные им нормы общения. И в то же время общение в ходе профессиональной деятельности наполнено своим специфическим, общезначимым для всех педагогов содержанием.

Профессиональная деятельность педагога представляет собой определенную систему различных, постоянно меняющихся, но в том числе и апробированных, устоявшихся, значимых его взаимоотношений с обучающимися, коллегами. Понятно, что такая система взаимоотношений имеет особые характерные свойства, свои собственные, относительно самостоятельные, закономерности и уровни развития. Овладение этой системой отношений и будет показателем профессионализма общения. Педагогическое общение в гуманном процессе – это не просто социально-психологический, коммуникативный, но, прежде всего, профессионально-этический феномен.

Проблема эффективности профессиональной деятельности специалиста является одной из важнейших и актуальных. Трудности, которые испытывает выпускник вуза, чаще всего выражаются в неуверенности в собственной профессиональной состоятельности, неготовности оптимально подходить к решению стоящих задач. Причины данного явления лежат в несформированности стиля деятельности. Необходимость развития индивидуальных и творческих начал в педагогической деятельности принципиально провозглашена на декларативном уровне, но подлежит постоянному контролю в повседневной действительности, что приводит определенную часть учителей к осознанию идеи отчужденности их от личной позиции, индивидуальных особенностей и индивидуального стиля деятельности [5].

Индивидуальный стиль деятельности определяется как устойчивая индивидуально-специфическая система психологических средств, приемов, навыков, методов, способов выполнения той или иной деятельности [2]. Как и всякая научная концепция, концепция индивидуального стиля деятельности имеет свою историю и свой путь развития. Индивидуаль-

ный стиль рассматривался как стиль жизненного пути личности (А. Адлер) (характеристика индивидуальной стратегии системы промежуточных целей), инструментальная характеристика личности (Г. Олпорт) система операций, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных свойств). Выделяются перцептивные, реактивные стили (Р. Стагнер), когнитивные стили (Х. Виткин).

Возможность разных индивидуальных стилей деятельности заключена в существовании «зоны операциональной неопределенности», допускающей выбор разных способов выполнения деятельности [2], или «зоной неопределенности деятельности», которая является важнейшей предпосылкой индивидуального стиля.

Специфика концепции индивидуального стиля деятельности, отличающая ее от других подходов к изучению проблемы стиля, достаточно обоснована В. В. Шпуновым Е. А. Климовым и состоит в том, что под таковым понимаются не отдельные элементы деятельности, а их определенное сочетание (система приемов и способов деятельности); стиль обусловлен психологически (психофизиологически), но он не фатально детерминирован индивидуальными особенностями субъекта, а формируется как «интегральный эффект взаимодействия субъекта и объекта»; стиль может изменяться при изменении условий деятельности; формирование и развитие стиля связано с формированием и развитием определенных индивидуально-психологических особенностей субъекта. Термин «индивидуальный стиль деятельности» используется «для понимания взаимоотношений объективных требований деятельности и свойств личности. В зависимости от объективных требований деятельности одни и те же свойства личности выражаются в разных стилях» [2].

Индивидуальный стиль выполняет опосредующую функцию деятельности. Эта функция относится к разным иерархическим уровням индивидуальности. Изменяя характер связи между разноуровневыми индивидуальными свойствами, он выполняет системообразующую функцию. Индивидуальный стиль опре-



деляется своеобразием действий, применяемых для осуществления цели. Н. С. Лейтес характеризует индивидуальный стиль такими признаками, как разбросанность, непоследовательность, скорость движений [5].

В работах по индивидуальному стилю деятельности обычно приводят (или несколько изменяют) два определения, данных Е. А. Климовым: в узком смысле слова это есть «обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности»; в широком смысле – «индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности». Таким образом, Е. А. Климов рассматривает обусловленность индивидуального стиля подвижностью-инертностью нервных процессов, в то же время, очевидно, что благодаря индивидуальному стилю люди с различными типологическими свойствами могут добиться одинаково высоких результатов, используя различные способы деятельности [3].

Многочисленные исследования, выполненные под руководством В. В. Шпунтова и Е. А. Климова, говорят, что типологически обусловленный индивидуальный стиль деятельности (ИСД) наблюдается не у всех людей. Он отсутствует у начинающих работников, у людей нестарательных, равнодушно относящихся к делу. Наиболее отчетливо он виден у людей, отличающихся высоко положительным отношением к труду, у мастеров своего дела. Проявление индивидуального стиля деятельности в настоящее время рассматривается как существенное условие профессионального мастерства.

Анализ исследований по проблемам ИСД педагогов различных профилей показал, что проблеме формирования индивидуального стиля педагога-дефектолога на этапе обучения в вузе уделяется недостаточное внимания. Про-

цесс формирования профессионального стиля деятельности педагога – дефектолога должен быть рассмотрен с точки зрения взаимодействия индивидуального и типического в профессиональном обучении и будущей профессиональной деятельности.

Одним из главных условий данного процесса является также персонификация обучения студентов, под которой подразумевается интеллектуально-нравственное развитие от эгоцентризма к альтруизму с опорой на социально-психологические структуры.

Указанные социально-психологические образования функционируют в определенной среде, которую мы определяем как культурно-образовательное пространство педагогической деятельности вуза. Последнее, в свою очередь, формирует культурно-образовательное пространство педагогической деятельности личности. В основу определения данных видов социального пространства положены подходы, сформулированные К. Левиным и Ю. С. Тюнниковым.

По мнению К. Левина, психологическое поле (пространство-время) – это результат функциональной взаимосвязи различных психологических образований, обеспечивающей взаимозависимые психологические передвижения и структурные изменения. Функциональное психологическое поле деятельности педагога-дефектолога имеет специфические особенности вследствие специфики профессии [4]. Однако, конкретизировать определение и структурировать его позволяют подходы, разработанные Ю. С. Тюнниковым, для которого любой вид социального пространства – это, прежде всего, континуум материальных условий, ментальных установок, культурных стратегий и их результатов [11].

В исследованиях Е. А. Климова систематический анализ индивидуального стиля деятельности направлен на выявление сложных взаимосвязей и взаимоотношений в системе «субъект-объект» [3].

В последних работах В. В. Шпунтова внимание акцентируется на фактах наличия и взаимодействия разных по уровню индивидуаль-



ных стилей, на взаимосвязи формируемого стиля и особенностей личности, а также признается возможность ограничений в успешности деятельности лиц с разными индивидуальными особенностями [7].

В чем же заключаются специфические особенности индивидуального стиля деятельности педагога дефектолога и почему от него зависит, будет ли организованным им процесс гуманным и ориентированным на запросы ребенка с особыми потребностями?

Изложение основного материала статьи.

Исходя из рассмотрения стиля как интегративной и многоуровневой структуры, включающей в себя индивидуально-типологические, личностнообразующие характеристики, мы считаем, что индивидуальному стилю деятельности специалиста-дефектолога присущи все параметры, необходимые для осуществления профессиональной деятельности. Личность педагога (ее ценностные ориентации, смыслы, идеалы) определяет сущность профессиональной деятельности и общения, то, ради чего трудится педагог; исходя из этого ставятся цели и задачи, выбираются способы и средства их достижения. Поэтому личностные особенности выступают важнейшей характеристикой при рассмотрении стиля деятельности педагога.

Общепринято, что при рассмотрении структуры личности педагога мы выделяем мотивацию личности (направленность личности и ее виды); свойства личности (педагогические способности, характер и его черты, психические процессы и состояния личности); интегральные характеристики личности (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал), определяющие неповторимость и уникальность личности.

Мотивация личности обусловлена ее направленностью, включающей ценностные ориентации, мотивы, цели, смыслы, идеалы. Направленность личности определяет систему базовых отношений человека к миру и самому себе, смысловое единство его поведения и деятельности, создает устойчивость личности, позволяя противостоять нежелательным влия-

ниям вне или изнутри, является основой саморазвития и профессионализма, точкой отсчета для нравственной оценки целей и средств поведения [7].

В целом в направленности педагога могут быть выделены гражданская, познавательная и самообразовательная направленности.

Педагогическая направленность – это мотивация к профессии педагога, главное в которой – действенная ориентация на развитие личности ребенка (она не ограничивается любовью к детям). Устойчивая педагогическая направленность – это стремление стать, быть и оставаться педагогом, помогающее ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе. Направленность личности педагога проявляется во всей его профессиональной жизнедеятельности и в отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие и логику поведения, весь облик человека. Правда, у педагога этот облик приобретает порой утрированные черты, выражающиеся в излишней назидательности, категоричности суждений, поэтому учителя иногда узнают сразу. Известно, что развитию педагогической направленности способствует сдвиг мотивации педагога с предметной стороны его труда на психологическую сферу, интерес к личности детей. Профессия педагога-дефектолога предполагает в контексте данного компонента профессиональной деятельности учет зоны актуального развития ребенка с обязательной ориентацией на зону его ближайшего развития. Если большинство школьных учителей ориентированы на степень обученности детей, которая выражается в оценках и отметках как качественном и количественном выражении результативного учебного труда, то при исследовании специфики профессии дефектолога важнее опора на уровень, которого достиг ребенок на конкретном этапе обучения с ориентацией на функциональную норму, т.е. норму для данного ребенка. В процессе деятельности дефектолога, несмотря на необходимость соблюдения программных требований, важное значение имеет комплексный учет всех особенностей контингента воспитанников. По



сути дела определяющим здесь является ориентация всего обучения на фасилитацию процесса адаптации и успешной социализации ребенка.

К свойствам личности педагога относят способности, характер и психические состояния, уровень развития отдельных психических функций (воли, интеллекта, речи и др.).

Способности обычно рассматривают как индивидуальные свойства личности, способствующие успешному выполнению его деятельности. Педагогические способности определяют как индивидуальные устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и созданию продуктивных моделей формирования искомых качеств и личности воспитуемого [2].

Другим свойством личности педагога является его характер – система устойчивых эмоциональных отношений педагога к типичным ситуациям профессиональной жизни и связанных с этим стереотипов профессионального поведения (один педагог – покладистый и малоинициативный, другой – импульсивный, взрывчатый, автономный в своих проявлениях и др.). Психологи отмечают, что характер сам по себе не определяет поведения, напротив, в зависимости от направленности личности он может меняться. При этом в исследованиях Л. А. Ясюковой подчеркивается не столько уровень выраженности качеств педагога, но более их взаимосвязь и реализация в практической деятельности. Сам педагог заинтересован в актуализации своих способностей и ориентирован на успешную деятельность. Мотивы при этом могут быть разные, но сущность, цель остается сходной [12].

Проблема оценки и самооценки профессиональных качеств исследуется в работах И. В. Вацкова, М. И. Лисиной, Е. Н. Волковой, Л. М. Митиной и др. Что касается детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которым присуща низкая самооценка, то они, как правило, создают образ педагога, уверенного в себе и готового помочь в любой ситуации. Кроме того, низкая самооценка пе-

дагога будет при минимальных результатах труда вести к более быстрому эмоциональному выгоранию специалиста. Для педагога-дефектолога это очень важно, т. к. дети с нарушением развития требуют особого подхода и максимального напряжения душевных сил, терпения [6].

Анализ личностных особенностей педагога следует, на наш взгляд, начинать с изучения направленности, т. е. того, на что устремлен педагог в своей работе. Способности в целом являются более компенсируемой чертой личности, их можно развить, если у человека есть устойчивое желание быть педагогом. Способности чаще проявляются и развиваются у тех, у кого есть личностная направленность на соответствующий труд.

Для педагога необходим определенный набор интегральных характеристик личности, объединяющих в себе многообразные ее свойства. К ним, прежде всего, относится педагогическая рефлексия – обращенность сознания педагога на самого себя, учет представлений окружающих о его деятельности, способность адекватно оценить как процесс, так и результат собственного труда. Рефлексия означает осознание педагогом себя с точки зрения ребенка и других специалистов, коллег, родителей детей в меняющихся ситуациях. Учитывая особенности контингента воспитанников и низкую результативность труда при высоких эмоциональных затратах, педагогу-дефектологу особенно важно развивать у себя здоровую конструктивную рефлексия, приводящую к улучшению деятельности, а не к разрушению ее постоянными сомнениями и колебаниями. Педагогическая рефлексия – это самостоятельное обращение педагога учителя к самоанализу без того, чтобы от него это потребовала администрация образовательного учреждения [1].

Принципиально важным для исследования индивидуального стиля деятельности педагога в работах Е. А. Климова и В. В. Шпунтова выступает то, что анализ индивидуального стиля направлен на выявление сложных взаимосвязей и взаимоотношений в системе



«субъект-объект» и внимание акцентируется на фактах наличия и взаимодействия разных по уровню индивидуальных стилей, на взаимосвязи формируемого стиля и особенностей личности. Индивидуальный стиль деятельности педагога может быть сформирован и будет совершенствоваться на протяжении всей профессиональной деятельности специалиста.

Основываясь на работах Е. А. Климова, Л. М. Митиной, В. В. Шпунтова и др., мы считаем, что индивидуальный стиль деятельности педагога представляет собой совокупность характеристик субъекта труда, обусловленных его индивидуально-личностными особенностями, ценностными ориентациями, содержательными и динамическими особенностями стиля взаимодействия с детьми и способностью ставить цель, прогнозировать результат собственной деятельности, выражающийся в педагогической рефлексии. Ценностные ориентации – сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам.

Ценностные ориентации личности зависят от деятельности, в которую она включена, и в то же время они выступают регуляторами поведения и определяют выбор деятельности.

Профессиональная деятельность педагога в силу специфичности контингента, относительно которых данная деятельность выполняется, во многом определяется ценностными ориентациями субъекта. Следовательно, перед нами стоит задача выяснить характер ценностных ориентаций будущих и работающих педагогов для того, чтобы в последующем проследить процесс становления индивидуально-стиля их деятельности.

Оптимальный индивидуальный стиль обеспечивает наибольший результат при минимальных затратах времени и сил. Работая в своем стиле, педагог меньше напрягается и устает.

Опираясь на исследования В. В. Шпунтова, мы предлагаем следующие формулировки

в обозначении стилей деятельности, наиболее характерных для педагогов. При этом основными критериями выступают содержательные характеристики деятельности, динамические характеристики деятельности, результативность деятельности и интерес детей к данной деятельности [7].

Методически-регламентирующий – педагог ориентирован на процесс и результат своей деятельности. Строит работу с детьми исходя из программы, не отступая даже в том случае, если дети не усвоили текущий материал в полной мере. Предлагает его на дополнительные занятия или самостоятельную проработку с родителями и другими специалистами. При объяснении ориентирован на группу средних детей. Четко и подробно планирует все занятия. В работе использует интересный по содержанию и форме материал, стимулирующий активность детей, который тщательно продумывает и проверяет его готовность. При технических накладках не импровизирует, просто переносит его использование на следующий раз. В ходе работы старается четко выполнять все заложенное в плане, несмотря на непредвиденные ситуации. В процессе занятия не допускает отвлечения на посторонние темы. Очень тщательно контролирует объем выполненных заданий. Получает удовлетворение, если видит значительный результат и выражает неудовлетворение при его отсутствии. Установки на выполнение заданий, как правило, даются в директивном стиле. Оценить собственную деятельность может не в полной мере. При анализе занятий, трудностей чаще называет объективные причины неуспешности (слабая материальная база, виноваты родители и т. п.). В общении с детьми и коллегами строг, спокоен, выдержан.

Личностно-импровизационный стиль. Педагог ориентирован, прежде всего, на конкретного ребенка. При работе с группой большое внимание уделяет дифференцированному и индивидуальному подходам. При отборе содержания, форм и методов ориентируется на зону актуального развития детей, но стремится строить процесс с опорой на зону ближайше-



го развития. В работе использует приемы, стимулирующие активность и самостоятельность воспитанников. Готов импровизировать, отступать от темы, умеет использовать посторонние вопросы, отвлечения для решения главной задачи занятия. Добивается, чтобы каждый ребенок усвоил материал в полной мере. Для этого подбирает различные виды заданий и многократные повторения в вариативной форме. При работе с детьми часто руководствуется интуицией. В общении спокоен, ровен, дружелюбен, но иногда допускает излишнее заигрывание, захваливание. Способен адекватно оценить и процесс, и результат своего труда.

Методически-технологичный стиль. Педагог ориентирован на процесс и результат обучения, четко планирует все этапы работы, старается прогнозировать результат каждого этапа. На занятиях внимание концентрирует на техническое оснащение, подбор средств и методов. Добивается усвоения материала всеми детьми. Жестко следует программе. Мало импровизирует, предпочитает четко выверенные традиционные технологии работы. Добивается конкретных ответов и результатов. Не поощряет отклонения от темы, обсуждения. В общении строг, требователен. Способен к адекватной оценке результатов своего труда.

Эмоционально-личностный стиль. Педагог ориентирован на ребенка, готов отклоняться от программы, если того требует состояние детей, не придерживается четкого плана занятия. Часто импровизирует, прислушиваясь к интуиции и пожеланиям детей. Использует множество интересных приемов, стимулирующих активность и самостоятельность детей. Часто принимает их позицию. Бывает излишне мягок, допускает заласкивание, захваливание за недостаточно значимый поступок или ответ. Однако, результата обучения добивается через интерес ребенка, доброе отношение к педагогу. Оценить результаты своего труда может не всегда объективно. Чаще занижает его эффективность.

Вывод. Таким образом, каждый из стилей имеет как свои достоинства, так и недостатки. Поскольку индивидуальный стиль определя-

ется соотношением задач и способов деятельности, то он может меняться. Реализация личностных качеств и свойств формирует такие аспекты профессиональной позиции, как учитель-гражданин, учитель-оптимист, учитель-индивидуальность, учитель-мастер, творец, новатор.

В процессе деятельности педагога перво-степенное значение приобретает взаимодействие таких компонентов, как отношение к своей деятельности. В. В. Шпунтов писал: «Мы изучали индивидуальный стиль у учеников, рабочих, спортсменов с положительным отношением к деятельности и положительной идейной направленностью и полагаем, что один из источников усвоения стиля находится на высших иерархических уровнях интегральной индивидуальности (в области мотивов, отношений личности, личностного статуса). Вместе с тем эффективность выбранной субъектом системы движений, операций и промежуточных целей определяется также и низшими иерархическими уровнями индивидуальности (соматическими свойствами, свойствами нервной системы, темперамента)» [7].

В гуманистическом учебном процессе индивидуальный стиль есть выражение индивидуально-личностного потенциала педагога в деятельности. В нем проявляются интенция педагога сохранять свою индивидуальность. Это наилучший для конкретного педагога способ самореализации в профессии, осуществления в деятельности неповторимости и уникальности своего воспитательного влияния на детей. Это профессиональное бытие, определяемое личностно предпочитаемыми способами, самосовершенствование, принятие ответственных решений, приносящих удовлетворенность деятельностью. В стиле воплощается единство профессионально незаменимого и индивидуально неповторимого в деятельности педагога. Наконец, в стиле отражается обусловленная индивидуальными особенностями и устойчиво предпочитаемая педагогом система средств, с помощью которых он успешно создает образовательную среду, в которой ребенку и ему самому комфортно.



АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются особенности индивидуального стиля деятельности студентов как основы гуманизации взаимоотношений в субъект-субъектном образовательном пространстве.

Ключевые слова: индивидуальный стиль деятельности, гуманизация, образовательное пространство, гражданская, познавательная и самообразовательная направленности.

SUMMARY

The article reveals the features of the individual style of activity of students as the basis for the humanization of relationships in the subject-subject educational space.

Key words: individual style of activity, humanization, educational space, civic, cognitive and self-educational orientations.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чупина В. А. Акмеология профессионального образования: учебное пособие. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2019. – 97 с.
2. Свенцицкий А. Л. Краткий психологический словарь. – М.: Проспект, 2020. – 512 с.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с.
4. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
5. Лейтес Н. С. Ученый и Учитель. Проблема индивидуальных различий и одаренности: современный взгляд: материалы Круглого стола памяти Н. С. Лейтеса. – М.: ПИ РАО, 2014. – 102 с.
6. Митина Л. М. Психология труда учителя: учебное пособие для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 337 с.
7. Шпунтова В. В. Психология индивидуальности: учебное пособие. – Самара: Издательство Самарского университета, 2021. – 112 с.
8. Rogers C. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. – 2017. – Vol. 44 (3). – P. 240–248.

9. Селевко Г. К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация. – М.: НИИ Школьных технологий, 2005. – 144 с.

10. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: учеб. пособие – М.: Изд-во МПСУ, 2015. – 252 с.

11. Тюнников Ю. С., Афанасьева Т. П. Методологическое обоснование построения мониторинговых показателей инновационного развития образовательной организации // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 2 (59). – С. 128–138.

12. Ясюкова Л. А. Методика Л. А. Ясюковой: методическое руководство. – СПб.: ИМАТОН, 2022. – 215 с.



Е. С. Фоминых

УДК 159.9

СТИЛЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕАГИРОВАНИЯ НА ИЗМЕНЕНИЯ И ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ

Жизненный путь в единстве разнообразных его проявлений и составляющих (персональных, профессиональных, семейных и др.) является своеобразной последовательностью принимаемых личностью решений и их реализацией. В условиях неопределенности, противоречивости и перманентной изменчивости особую востребованность приобретает гибкость



личности в принятии решений с учетом изменяющегося средового контекста, диапазона возникающих альтернатив и вариантов, собственных ресурсов. Широкий спектр трансформаций и инноваций в сфере образования (непрерывное обновление и совершенствование нормативно-правовой базы, модернизация содержания, цифровизация и информатизация, активное внедрение инновационных педагогических средств) затрагивают процессы профессионального становления современных педагогов. Указанное реализуется на фоне социально-экономического кризиса и глобальных угроз, совокупность которых прямо или косвенно детерминирует эффективность личностно-социального функционирования.

Выполнение профессиональных задач специалистами дефектологического профиля осуществляется в условиях, характеризующихся в категориях неопределенности и непрерывной изменчивости. Сложность и длительность коррекционно-педагогических и психологических воздействий, отсроченный результат деятельности, специфичность взаимодействия с родителями и командой специалистов, психоэмоциональная нагрузка и многие другие факторы опосредуют процессуальные характеристики принимаемых решений и эффективность деятельности дефектологов. В связи с этим актуальным направлением научного поиска является определение стилевых характеристик принятия решений с целью оптимизации профессионального и личностного функционирования будущих дефектологов в условиях неопределенности и новизны.

Цель исследования: выявление преобладающих стилей принятия решений в ситуации неопределенности и изменений у студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, констатация связей между психологическими конструктами.

Проблема принятия решений в современном социально-политическом и культурном контексте – активно разрабатываемое пространство научных исследований, концентрирующихся в области организационно-управ-

ленческой деятельности, теории риска, лидерства, интеллектуально-личностного потенциала индивида и др. Процессуально последовательность принятия решения личностью включает несколько этапов, стадий [2, с. 87; 7, с. 116]:

- осознание и субъективное представление о проблеме (задаче, ситуации), необходимости ее решения и преобразования;
- прояснение решения проблемы и сбор информации, поиск возможных альтернатив и вариантов решения, алгоритмов действий, корректировка имеющихся;
- оценка информации и последствий каждой альтернативы;
- выбор оптимального варианта из альтернатив, отказ от наименее перспективных;
- реализация принятого решения.

В рамках данной проблемы перспективны вопросы постоянства и изменчивости поведенческих реакций личности, действующих детерминант – личностных и ситуационных, реализуемых в совокупности либо автономно. В связи с этим анализ проблемы принятия решений предполагает включение в поле рассматриваемых вопросов контекста, то есть субъективных и объективных условий его осуществления. Современная литература описывает следующие контексты принятия решений [3, с. 39; 7, с. 122; 8, с. 97]:

- внешний: предметные, социокультурные и пространственно-временные характеристики ситуации, а также средовые факторы: изменяющееся окружение; дефицит или отсутствие времени на анализ информации; информационные ограничения или избыточность информации; ситуации объективного риска, ответственности, конфликта возможностей и требований и др.;

- внутренний: единство интеллектуально-личностного потенциала – мотивационно-ценностные, потребностные и диспозиционно-установочные составляющие; эмоциональное состояние; целевая значимость; знания и опыт личности и др.

Т. Ю. Базаров и М. П. Сычева определяют стиль реагирования на изменения как «предпочтение определенных способов взаи-



Таблица 1

Соотношение типов отношения к изменениям и стилей реагирования на изменения (Т. Ю. Базаров, М. П. Сычева)

ТИПЫ ОТНОШЕНИЯ К ИЗМЕНЕНИЯМ			
Ориентация на стабильность		Ориентация на инновационность	
Отрицание	Переживание	Обоснование	Принятие
Негативное отношение: когнитивное отрицание и акцентирование объективного отсутствия необходимости изменений, эмоциональное отстранение	Смещение акцента на индивидуальные трудности в преодолении изменений, переживание их как стрессовых и эмоционально напряженных ситуаций	Отношение к изменениям как к необходимости: когнитивное принятие, отсутствие ярко выраженных позитивных эмоций от изменений; поиск инструментов быстрого внедрения	Позитивное отношение к изменениям, когнитивное и эмоциональное принятие, установка на самостоятельный поиск преимуществ и выгод от изменений
Рационализм	Иррационализм	Рационализм	Иррационализм
СТИЛЬ РЕАГИРОВАНИЯ НА ИЗМЕНЕНИЯ			
Консервативный	Реактивный	Реализующий	Инновационный
Предупреждение изменений, сохранение стабильности	Избегание изменений	Освоение изменений и преодоление трудностей	Стремление к изменениям, предпочтение неопределенности

модействия человека с ситуацией изменений, выражающемся в эмоциональных, когнитивных и поведенческих реакциях» [2, с. 87]. Стиль реагирования на изменения как установка личности, ориентация на использование определенных способов взаимодействия с ситуацией изменений реализуется в комплексе эмоциональных, когнитивных и поведенческих реакций, отражающих различные варианты перехода от негативного к позитивному полюсу отношения к переменам, изменениям, инновациям. В рассматриваемой концепции стиль реагирования на изменения образуется на пересечении двух континуумов: «инновационность – стабильность» и «рационализм – иррационализм» (табл. 1).

В первом случае системообразующим признаком является уровень толерантности к неопределенности, определяющий меру осо-

знания и готовности к изменению поведенческих реакций в ответ на динамичные внешние вызовы. Во втором – степень рациональности / иррациональности в восприятии мира. Гибкость и стихийность восприятия внешнего мира, открытость вариантам выбора и альтернатив, готовность к преодолению установленных рамок и границ являются важными параметрами отношения к миру как к изменяющемуся и нестабильному [2, с. 87].

Конфликт, нервно-психическое напряжение и дискомфорт могут сопровождать личность не только в ситуациях изменений, но и неопределенности, коррелирующих с неизвестностью, противоречивостью, двойственностью и трудностями прогнозирования [7, с. 122]. Ситуации неопределенности проявляются в комплексе когнитивных, эмоциональных и поведенческих реакций, которые усиливают:



– стагнирующие или регрессивные личностные тенденции, включающие деструктивные/реконструктивные, реактивные и пассивные поведенческие стратегии (острое стрессовое реагирование, тревожно-фобические и невротические состояния, фиксацию на невозможности решения и выхода из сложившейся ситуации, реализацию стереотипных поведенческих стратегий с доминантой отрицания и избегания);

– прогрессивные тенденции с принятием ситуации неопределенности, поиском возможностей и разных вариантов решения, выступающих источником конструктивной, активной, проактивной самореализации и основой приобретения нового опыта и компетенций.

Экспериментальное исследование стиля реагирования на изменения и принятия решений в условиях неопределенности у обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профилям Логопедия, Дошкольная дефектология (с основами логопедии), Специальная психология позволило установить специфические связи между конструктами. Выборку исследования составили 73 обучающихся 4-5 курсов заочной формы отделения (средний возраст – 28 лет; экспериментальная выборка однородна по параметрам профессиональной занятости и семейного положения). Психодиагностический комплекс включал опросники: «Стили реагирования на изменения» (Т. Ю. Базарова, М. П. Сычевой) [1], позволивший выявить и описать типы отношения испытуемых к изменениям, инновациям и нововведениям; «Мельбурнский опросник принятия решений» (L. Mann, P. Burnett, M. Radford, S. Ford; адаптация Т. В. Корниловой) [6] для определения индивидуального стиля принятия решений в условиях неопределенности. Связь между изучаемыми параметрами оценивалась на основе корреляционного анализа.

Исследование стиля реагирования на изменения позволило установить преобладание у студентов-дефектологов установки на сохранение стабильности и постоянства, избегание и предубеждение изменений, что реализуется в консервативном (44 % испытуемых) и ре-

активном стилях (25 % испытуемых). Представители консервативного стиля опираются на рациональную оценку изменений: предпочтение отдают стандартным схемам, стабильным правилам и порядкам, изменения принимают с затруднениями, после аргументации и детализации. Для реактивного стиля характерной чертой является иррациональность восприятия изменений: выраженная негативная эмоциональная реакция, сопровождаемая переживанием стресса, дискомфорта и напряжения, открытым сопротивлением, избеганием.

Ориентация на инновационность, характеризующаяся стремлением к изменениям, принятием, направленностью усилий на их освоение, выявлена у 30 % испытуемых, среди которых 14 % относятся к инновационному стилю, 16 % – реализующему. В первом случае доминанта принадлежит иррациональным составляющим оценки ситуации, во втором – рациональным. В связи с этим представители инновационного стиля открыты к изменениям, видят и находят возможности даже в самых сложных задачах. Для реализующего стиля потребность в инновациях сопряжена с объективной необходимостью, личной выгодой. В данном случае готовность к новому будет подкреплена высоким потенциалом реализации принятых решений.

Специфика интерпретации ситуации неопределенности и принятия решений студентами-дефектологами, диагностируемая с помощью «Мельбурнского опросника принятия решений» (L. Mann, P. Burnett, M. Radford, S. Ford; адаптация Т. В. Корниловой), заключается в преобладании свойств, способствующих продуктивному принятию решений. Экспериментальные данные демонстрируют преимущество рациональных способов принятия решений – бдительности – у 70 % выборки. Данная стилевая характеристика личности связана с уточнением целей и задач в ситуации принятия решения, поиском информации и альтернатив, их оценкой перед выбором. Перечисленные особенности коррелируют с когнитивной сложностью, потребностью в познании, готовностью к принятию условий неопределенности и гибким стратегиям принятия решений [10].



Таблица 2

Связь стилей реагирования на изменения и стилей принятия решений

Стиль реагирования	Бдительность	Избегание	Прокрастинация	Сверхбдительность
Консервативный	0,306	0,23	0,15	0,001
Реактивный	0,3	0,18	0,02	0,12
Инновационный	0,21	0,01	0,13	0,19
Реализующий	0,2	0,1	0,008	0,15

Примечание: полужирным выделены значения, значимые при $p \leq 0,01$; курсивом – при $p \leq 0,05$.

В 30 % случаев выявлены непродуктивные (иррациональные) способы принятия решений в ситуациях неопределенности – избегание, прокрастинация, сверхбдительность. Игнорирование информации о рисках, продолжение следованию выбранному курсу, избегание самостоятельного принятия решения, перекладывание ответственности и рационализация сомнительных альтернатив характерны для 25 % выборки. Откладывание решения, защитное избегание в виде прокрастинации – для 2 % выборки. В 3 % установлена сверхбдительность – неоправданное «метание» между разными альтернативами, импульсивное принятие решения, обещающее избавление от ситуации; в экстремальных формах – «паника» в выборе между альтернативами.

Таким образом, результаты исследования показали, что обучающиеся заочной формы обучения по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование демонстрируют готовность к оценке альтернатив и возможностей, продуцируемых ситуацией неопределенности, но при этом склонны рационально подходить к выбору инновативных решений. Уточнение специфики связи между изучаемыми параметрами на основе корреляционного анализа позволило обнаружить значимые тенденции (табл. 2).

Статистически достоверные связи установлены между показателями консервативного и реактивного стилей реагирования на изменения и бдительностью как стилем принятия решений (при $p \leq 0,01$), а также между консервативным стилем и избеганием (при $p \leq 0,05$). Ориентация студентов-дефектологов на сохра-

нение стабильности, направленность на поддержание постоянства демонстрирует прямую связь с рациональным способом принятия решений. Вероятнее всего данное обстоятельство связано с трудностями динамичного внедрения инноваций в практику работы с лицами с отклонениями в развитии, определяемые дизонтогенетическими особенностями, объективной необходимостью проверки эффективности предлагаемых инноваций и трудностями их практической реализации. Значимая корреляция между консервативным стилем и избеганием подчеркивает приверженность стандартным и стереотипным схемам, отработанным приемам на основе игнорирования информации, избегания самостоятельного решения, анализа аргументов относительно сомнительных альтернатив.

Полученные в исследовании данные о характерных стилях принятия решений в ситуации неопределенности и изменений могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки дефектологов при формировании дискриптов универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Толерантность к неопределенности и принятие изменений являются важными психологическими составляющими самоорганизации, самооффективности и жизнестойкости современной личности, позволяя выстраивать траекторию профессионального развития, вносить необходимые коррективы без психоэмоциональных потерь. Формирование навыков анализа и оценки противоречивой информации, ресурсов и ограничений, прогнозирования и выбора оптимальных вариантов и путей ре-



шения проблемы могут стать частью реализуемых дисциплин по выбору или факультативных дисциплин образовательных программ. Перспективным является использование представленных в исследовании результатов при разработке программ психолого-педагогического сопровождения и поддержки личности, тренинговых занятий, информационно-просветительских и методических материалов.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема личностного реагирования и принятия решений в ситуациях изменений и неопределенности. Рассмотрены сущность и процессуальные составляющие феномена принятия решений, его внешние и внутренние контексты. Представлены общие аспекты ситуаций изменения и неопределенности. Выявлены особенности и связь стиля принятия решений в ситуации неопределенности и стиля реагирования на изменения студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование.

Ключевые слова: принятие решений, неопределенность, студенты, стиль реагирования на изменения, стиль принятия решений, выбор.

SUMMARY

The article deals with the problem of personal response and decision-making in situations of uncertainty and change. The essence and procedural components of the phenomenon of decision-making, its external and internal contexts are considered. General aspects of situations of change and uncertainty are presented. The features and relationship of the decision-making style in a situation of uncertainty and the style of responding to changes of students studying in the direction of training 44.03.03 Special (defectological) education are revealed.

Key words: decision-making, uncertainty, students, style of responding to changes, style of decision-making, choice.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базаров Т. Ю., Сычева М. П. Создание и апробация опросника «Стили реагирования на изменения» // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5. – № 25. – С. 12.

2. Болдырев А. С. Основные понятия теории принятия решений // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2013. – № 1 (57). – С. 87–91.

3. Булавина В. Н. Исследование личностных особенностей процесса принятия решений // Интерактивная наука. – 2022. – № 4 (69). – С. 39–41.

4. Вашурина Е. Д., Базаров Т. Ю. Особенности принятия решений и лидерства в условиях неопределенности // Организационная психология. – 2020. – Т. 10. – № 3. – С. 185–206.

5. Ерзин А. И., Епанчинцева Г. А. Самоэффективность, проактивность и жизнестойкость в обучении (влияние на академические интересы и достижения студентов) // Современное образование. – 2016. – № 2. – С. 65–83.

6. Корнилова Т. В. Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6. – № 28. – С. 5

7. Корнилова Т. В. Психология выбора как мыслительное и личностное опосредование преодоления неопределенности // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37. – № 3. – С. 113–124.

8. Сайфулина К. Э. Принятие решения в условиях неопределенности: стратегии исследования и использования [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Современная зарубежная психология». – 2020. – Т. 9. – № 2. – С. 93–106.

9. Фоминых Е. С. Толерантность к неопределенности в проблематике функционирования психологических границ личности на этапе юности // Научно-педагогическое обозрение. – 2020. – № 5 (33). – С. 175–181.

10. Ходак Н. А. Гендерные социально-психологические особенности процесса принятия решения о покупке у студентов высших учебных заведений // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. – 2018. – Т. 7. – № 2 (23). – С. 408–412.





Г. Н. Соломатина,
А. С. Яровая

УДК 376.37

ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РИТМИКО- СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Введение. На современном этапе развития теории и практики логопедии особое внимание уделяется изучению вопросов развития и обучения детей с тяжелыми речевыми нарушениями. Нарушения речи могут проявляться в дефектах звукопроизношения, аграмматизмах, бедности словарного запаса и т. п. Тяжелое недоразвитие речи также может проявляться в нарушении слоговой структуры слова. Чаще всего такое нарушение проявляется у детей при алалии, дизартрии, открытой ринолалии, заикании и др.

Несформированность слоговой структуры слова сказывается на овладении всеми компонентами речи: лексическим, фонетическим строем речи, грамматическими категориями разных частей речи, а в дальнейшем – на формировании предпосылок чтения, письма и усвоении грамоты.

Механизм корреляции уровня сформированности слоговой структуры слова и других компонентов речи заложен в самом составе русского слова. Слово, являясь основной лексической единицей, структурно представлено рядом звуков, последовательно сочетающихся между собой, объединенных одним ударением. Нарушения структурного компонента, то есть дефекты организации звуков и слогов в составе слова, влияют на деформацию смысловой стороны речи, проявляющейся в неправильном понимании значения слова (Р. Е. Левина, А. К. Маркова, Г. В. Чиркина).

По мнению ученых, ориентировка ребенка в звуковой организации родного языка способствует овладению грамматическим строем речи (Р. Е. Левина, Г. В. Чиркина, Д. Б. Эльконин и др.). Усвоение лексико-грамматических категорий (морфологических конструкций, формального, смыслового и коммуникативного аспектов синтаксических единиц) основывается на сформированности ритмико-слоговой структуры слова.

Нарушения слоговой структуры слова при овладении письмом и чтением проявляются дислексическими и дисграфическими ошибками, в искажениях звуконаполнения слова, в нарушениях слоگو-ритмического рисунка слова.

Актуальность данного исследования заключается в необходимости определения закономерностей формирования ритмико-слоговой структуры слова у детей с тяжелыми нарушениями речи, поскольку эти нарушения, затрудняющие формирование устной, а позднее и письменной речи, являются стойкими и не преодолеваются спонтанно.

Цель статьи – выявление онтогенетических закономерностей формирования ритмико-слоговой структуры слова у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая слоговую структуру слова в детской речи, необходимо развести понятия звуко-слоговой и ритмико-слоговой структуры слова. Звуко-слоговую структуру слова составляют определенное количество звуков и слогов, их последовательность и вид. Ритмико-слоговая структура слова – последовательное чередование ударных и безударных слогов в слове, подчиняющееся определенному ритму. Ударные и безударные слоги расположены в определенной последовательности и обладают семантикой. Усвоение слоговой структуры слов предполагает произнесение определенного количества слогов в слове, правильное восприятие слогов и их последовательности в речевом потоке, их организацию во фразу посредством ритма, темпа, интонации и осознания общей семантики. Сформированная зву-



ко-слоговая и ритмико-слоговая структура слова способствуют развитию речи и ее функций (коммуникативной, гносеологической, сигнификативной, индикативной и др.).

С точки зрения психолингвистики и онтолингвистики процесс развития ритмико-слоговой структуры слова является длительным и состоит из нескольких этапов (В. П. Беляев, С. Н. Цейтлин и др.).

Первый, дословесный период представлен криком, гулением, лепетом. В этот период происходит формирование акустической и речедвигательной координации, понимание интонационного контура слова и базовой основы для последующего развития фонематического слуха. Поскольку в данный период развитие ребенка связано с эмоционально-положительным общением, то он, в первую очередь, становится восприимчив к просодической стороне речи, напрямую связанной с эмоционально-экспрессивным аспектом (С. Н. Цейтлин). В работах Н. Х. Швачкина показано, что в дословесный период большую роль играет ритм, а не звуки. Таким образом, просодическая сторона речи лежит в основе формирования ритмико-слоговой структуры слова. Звуки же в этот период не контролируются сознанием, они произвольны и еще не соотношены не только с явлениями действительности, но и с эмоциями.

Второй этап является переходом к словесной речи и обусловлен развитием таких когнитивных процессов ребенка, как выявление связи между звуковым наполнением слова и наиболее значимыми для ребенка признаками предметов (период звукоподражания). Формируется фонематический слух как предпосылка к началу продуцирования речи. Звуки собственной речи начинают контролироваться сознанием.

На этом этапе происходит появление устойчивой предметной соотнесенности со сформированным звукокомплексом, который в сознании ребенка соединяется с подходящим денотатом: мама, папа и др. Звуки становятся элементами знаковых единиц и приобретают значение фонем, происходит овладение системой фонологических противопоставлений, харак-

терных родному языку. При освоении слоговой структуры слова наблюдаются явления дистантной ассимиляции, метатезиса, слоговой элизии, детской омофонии (например, слог *де* означает и девочку, и дерево). Детская омофония и ее осознание ребенком играет важную роль в постижении асимметрии языкового знака русского языка, проявление которого наблюдается в русской орфографии и пунктуации, грамматике, лексике и др. [15].

Закономерные физиологические особенности дошкольников с нормотипичным речевым развитием проявляются в ошибках ритмико-слоговой структуры. Однако эти нарушения носят временный характер и преодолеваются к концу преддошкольного периода.

Понимание механизмов формирования ритмико-слоговой структуры слова в онтогенезе позволит скорректировать работу по овладению ритмом и при дизонтогенезе, ведь именно ритм, по мнению Л. И. Беляковой, Е. А. Дьяковой [2], являясь комплексом последовательных движений речевого аппарата, становится основой для формирования автоматизированной речи.

Особенности формирования ритмико-слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи были впервые исследованы Р. Е. Левиной [6], которая отметила, что, несмотря на взаимосвязь уровней языка (фонетика, морфология, синтаксис и др.), в коррекционной работе необходимо детально рассматривать каждый компонент языковой системы, так как его формирование может быть связано с разными аналитико-синтетическими процессами мыслительной деятельности ребенка. Так, по мнению исследователя, произношение ритмико-слоговой структуры слова опирается на функцию рядообразования, успешные процессы. Р. Е. Левина считает, что ритмико-слоговая структура генетически первична по отношению к фонемообразованию и звуковое наполнение слога связано с ритмико-интонационными фонологическими средствами, которые возникают еще на доречевом этапе.

Развивая данную мысль, Т. А. Ткаченко [12] считает нарушение ритмико-слоговой структуры «ключевым симптомом» общего



недоразвития речи (ОНР), то есть нарушение слогового контура слова – показатель системного нарушения речи, а именно ОНР. Т. А. Ткаченко утверждает, что, если у ребенка старше 4 лет наблюдаются нарушения ритмико-слоговой структуры слова, то оно свидетельствует об общем недоразвитии речи.

А. К. Маркова в своих исследованиях доказывает [8], что нарушение воспроизведения ритмической структуры слова является более стойким, чем дефекты звукопроизношения, и преодолевается в течение более длительного времени. В работе подчеркивается не только взаимосвязь звукового и слогового состава слова, но и их взаимопроникновение. Было доказано, что «трудные» слоги вызывают звуковые искажения, и искаженный звуковой состав слова влияет на структуру слога. Нарушения ритмико-слоговой структуры слова у детей с различной речевой патологией А. К. Маркова рассматривает как самостоятельный процесс.

В трудах В. А. Ковшикова отмечается, что у детей с алалией проявляется упрощение ритмико-слоговой структуры слова. По мнению ученого, подобные нарушения определяются лингвистическими особенностями слога, а именно – самой структурой слога, типом слога, фонемным окружением, ударностью слога и др. [5].

В исследованиях Г. Н. Соломатиной детально представлен механизм нарушений ритмико-слоговой и звуко-слоговой структуры слова у детей с врожденными расщелинами неба. По мнению автора, у детей с открытой ринолалией данное нарушение связано с нарушением речевого дыхания и фонематического слуха, тяжелой степенью и спецификой дефекта произношения звуков, дефектами моторного управления [10].

При изучении ритмико-слоговой структуры слова и его компонентов (ритм, моторный компонент речи, речевое дыхание) Г. Н. Соломатиной, А. Ю. Кабушко [11] показано, что ритм речи представляет собой сложную звуковую организацию чередующихся ударных и безударных слогов, характеризуя которую, необходимо учитывать комплекс значимых признаков, связанных с ударением, с паузиро-

ванием, с темпом, с интонационными особенностями, со степенью сложности сочетаний звуков в слове и т. д. При темпо-ритмической организации устной речи учитывается множество компонентов, объединенных и координированных между собой: структура лексики и грамматики, все просодические характеристики, программа артикуляционных и дыхательных движений.

Моторный компонент речи – последовательный комплекс речевых движений при произнесении речи. При речевоспроизведении ритмического рисунка слова участвует двигательный анализатор, рассматриваемый как полимодальная сенсорная система, благодаря которой осуществляются последовательные движения артикуляционного и дыхательного аппаратов, что способствует формированию автоматизированной речи, иными словами – моторному стереотипу.

Важно отметить, что правильное речевое дыхание является основой не только для правильного звукообразования, для организации паузирования, и интонационной выразительности, плавности речи, но и ритмической организации речи. Процесс дыхания (вдох-выдох) способствует плавному произнесению слогов в слове, что связано с ритмизованными чередованиями движений дыхательного аппарата.

На процесс формирования ритмико-слоговой структуры слова непосредственное влияние оказывает слуховое восприятие. Н. Х. Швачкин [14] полагает, что восприятие речи является многомерным психическим процессом, представляя собой рецептивный комплекс языковых компонентов, фиксируемых слуховым и зрительным анализаторами. Правильность восприятия речевого отрезка (слова) зависит от определенной психической активности человека, направленной на языковой анализ формы и значения слов, способствующий установлению артикуляционных и акустических признаков звуков, определяющих звуко-слоговую состав слова, с выделением ударного слога.

Таким образом, ритмико-слоговая структура слова является моторной программой речи, тесно связанной с функцией речевого ды-



Таблица 1

Механизмы нарушения онтогенетических закономерностей формирования ритмико-слоговой структуры слова при разных видах речевых нарушений

№	Вид речевых нарушений	Тип нарушений ритмико-слоговой структуры	Механизмы нарушения онтогенетических закономерностей	Заключение / Направление коррекции
1	Ринолалия	Страдает артикуляция звуков, развитие просодических элементов речи. Наблюдается позднее начало фразовой речи, значительный интервал между появлением первых слогов, слов, фраз, трудности произнесения звуков в слогах типа ССГ, в многосложных словах и в конце фраз	Моторное развитие нарушено. Речевое дыхание нарушено. Восприятие речи нарушено, но нарушения вторичны	Логопедический массаж, нормализация просодической стороны речи, воздействие на всю систему голоса и речеобразования, коррекция дыхания, артикуляционная гимнастика
2	Дизартрия	Наблюдаются моторные затруднения, просодические нарушения, нарушение речевой моторики и речевого дыхания	Моторное развитие нарушено, что обусловлено повреждением речедвигательных механизмов центральной нервной системы. Речевое дыхание нарушено. Восприятие речи нарушено, но нарушения вторичны	Логопедический массаж, коррекция звукопроизношения, логопедическая ритмика; коррекция речевого дыхания, развитие ощущений артикуляционных движений и артикуляционного праксиса
3	Заикание	Наблюдается нарушение темпоритмической стороны речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата; нарушаются словесное ударение, темп, ритм, интонация, изменены громкость, сила, высота голоса	Моторное развитие нарушено, проявляется речевыми судорогами, нарушениями ЦНС, общей и речевой моторики. Речевое дыхание нарушено; определяют три формы нарушения дыхания (экспираторную, инспираторную, респираторную). Восприятия речи – в норме	Выговаривание слога за слогом, растягивание гласных, соблюдение речевого режима, рекомендуется работа над плавным дыханием и ритмичностью речи при помощи пения и движения. Цель занятий – отвлечь внимание от деталей речевого общения



Таблица 1 (продолжение)

Механизмы нарушения онтогенетических закономерностей формирования ритмико-слоговой структуры слова при разных видах речевых нарушений

№	Вид речевых нарушений	Тип нарушений ритмико-слоговой структуры	Механизмы нарушения онтогенетических закономерностей	Заключение / Направление коррекции
4	Моторная алалия	Нарушены внутрислоговое и межслововое программирование (артикуляторная программа), не сформирован динамический артикуляционный стереотип. Наблюдаются перестановка звуков и слогов, упрощение и искажение структуры слова, имеют место парафразии, перестановки, персеверации, нарушена ритмическая организация слова, замедлен темп, речь скандированная и фрагментарная, нарушена мелодика, ритм фразы	Моторное развитие нарушено, наблюдается патология сенсомоторных функций: слуховая агнозия, апраксия; моторная недостаточность, общая моторная неловкость. Речевое дыхание – в норме. Восприятия речи нарушено, отмечаются недостатки понимания речи, нарушены логические связи, не улавливаются детали, понимание речи проявляется в определенной речевой ситуации	Рекомендованы ритмические упражнения и логоритмика, работа над формированием фонематического восприятия и звукового анализа

хания, она же обеспечивает восприятие и разборчивость речи. Исходя из этого, важно проследить механизм нарушения закономерностей формирования ритмико-слоговой структуры, соотнести с типом нарушения и на основе этого обозначить направления коррекционной работы (табл. 1).

Выводы. Таким образом, соотнесение нарушений онтогенетических закономерностей с типами речевых нарушений на основе выявления сформированности предпосылок формирования ритмико-слоговой структуры слова помогает прогнозировать направления работы по формированию речи при речевом дизонтогенезе. Анализ причин несформированности ритмико-слоговой структуры слова на

основе нарушений онтогенетических закономерностей и их предпосылок необходим для определения индивидуального маршрута коррекционно-логопедической работы при разных формах нарушений речи.

АННОТАЦИЯ

В статье конкретизирована сущность понятий звуко-слоговой и ритмико-слоговой структуры слова. Выявлены онтогенетические закономерности формирования ритмико-слоговой структуры слова у детей с тяжелыми нарушениями речи. Рассмотрен комплекс предпосылок, способствующих формированию ритмико-слоговой структуры. Определены механизмы нарушений онтогенетических закономерностей формирования ритмико-слоговой



структуры слова при тяжелых речевых нарушениях. Соотнесение нарушений онтогенетических закономерностей с типами речевых нарушений на основе выявления сформированности предпосылок формирования ритмико-слоговой структуры слова позволяет прогнозировать направления работы по формированию речи при речевом дизонтогенезе.

Ключевые слова: слог, звуко-слоговая, ритмико-слоговая структура слова, онтогенез, дизонтогенез, тяжелые нарушения речи, закономерности речи.

SUMMARY

The article concretizes the essence of the concepts of sound-syllabic and rhythmic-syllabic structure of the word. The ontogenetic patterns of the formation of the rhythmic-syllabic structure of the word in children with severe speech disorders are revealed. The complex of prerequisites contributing to the formation of a rhythmic-syllabic structure is considered. The mechanisms of violations of the ontogenetic patterns of the formation of the rhythmic-syllabic structure of the word in severe speech disorders are determined. The correlation of violations of ontogenetic patterns with types of speech disorders based on the identification of the formation of prerequisites for the formation of the rhythmic-syllabic structure of the word allows us to predict the directions of work on the formation of speech in speech dysontogenesis.

Key words: syllable, sound-syllabic, rhythmic-syllabic structure of the word, ontogenesis, dysontogenesis, severe speech disorders, speech patterns.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев В. П. Психоллингвистика. – М.: Флинта, 2003. – 232 с.
2. Белякова Л. И., Дьякова Е. А. Заикание. – М.: Academia, 2012. – 224 с.
3. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
4. Жинкин Н. И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
5. Ковшиков В. А. Ковшиков В. К., Глухов В. П. Психоллингвистика. Теория речевой деятельности. – М.: Изд-во АСТ, 2009. – 346 с.
6. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. – М.: Альянс, 2014. – 368 с.
7. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 704 с.
8. Маркова А. К. Недостатки произношения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Специальная школа. – 1961. – Вып. 3. – С. 83–89.
9. Соломатина Г. Н. Онтогенез звуко-слоговой структуры слова в норме // Практическая психология и логопедия. – № 3 (14). – 2005. – С. 28–32.
10. Соломатина Г. Н. Формирование звуко-слоговой структуры слова у детей с врожденными расщелинами губы и неба: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика (логопедия)»: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 203 с.
11. Соломатина Г. Н., Кабушко А. Ю. Предпосылки становления ритмико-интонационной стороны речи // Логопед в детском саду. – 2014. – № 1 (66). – С. 23–30.
12. Ткаченко Т. А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова. Альбом для индивидуальной работы с детьми 4-6 лет к пособиям «Учим говорить правильно». – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2004. – 40 с.
13. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Освоение ребенком родного языка. – М.: ВЛАДОС, 2017. – 241 с.
14. Швачкин Н. Х. Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия: учебное пособие. – М.: Лабиринт, 2004. – 330 с.
15. Яровая А. С. Языковая подготовка студентов-дефектологов: проблема асимметрии в системе языка // Коррекционно-педагогическое образование. – 2015. – № 2 (2). – С. 30–38.





**ТЕОРЕТИКО-
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ
ПРАКТИКИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**



И. С. Лучинкина

УДК 159.9

**КОГНИТИВНЫЕ
ДЕТЕРМИНАНТЫ
ЦИФРОВОГО ПОВЕДЕНИЯ
ЛИЧНОСТИ**

Введение. В современном мире некогда цифровые фантазии и предпосылки приобретают реальный характер и предполагают видоизменения всех видов деятельности человека. Внедрение цифровых технологий значительно облегчает быт и жизнь каждого человека, но вместе с этим приводит к снижению функциональности когнитивной деятельности. Феномен цифровизации, возникающий на локальном уровне, отражает глобальный процесс перехода постиндустриального общества в информационное.

Отметим, что, несмотря на многообразие техники и информации, которую люди получают с ее помощью, человек способен успешно адаптироваться к цифровому пространству и адаптировать свои психические функции. Более того, по мнению ряда исследователей, мозг современного человека продолжает эволюционировать и продуцировать новейшие способы когнитивной переработки информации.

Проблемой становится недостаточность психодиагностического инструментария и методологических основ для выявления специфики когнитивных детерминант цифрового поведения личности. Современные исследования акцентируют внимание на интернет-составляющей цифровой среды и не учитывают специфику когнитивного взаимодействия личности с техническим пространством в целом. Так, за рамками исследования остаются когнитивные установки личности различных возрастов в восприятии цифровой среды, отражающие и мотивационный, и инструментальный уровень взаимодействия человека и техники.



Целью статьи является анализ когнитивных искажений в восприятии цифровой среды у личности с различным уровнем цифровой активности.

Изложение основного материала статьи. Различные аспекты процессов, разворачивающихся в цифровой среде, активно исследуются в последние десятилетия, однако большая часть этих исследований направлена на изучение социализации в различных средах цифровой реальности.

Так, исследования А. И. Лучинкиной направлены на изучение интернет-социализации; В. А. Плешаков и С. В. Бондаренко исследовали киберсоциализацию; А. Б. Скуратов и А. В. Чистяков изучали социализацию в виртуальном пространстве; М. Кастельс и О. И. Ракитов проводили исследования информационной социализации, О. В. Петрунько изучала медиасоциализацию. Несмотря на значимость этих исследований, когнитивные процессы, происходящие в цифровой среде, исследованы недостаточно.

В свою очередь, ряд исследователей выделяют наиболее важные направления исследований и проблемы, охватывающие цифровую реальность:

- влияние новых форм самовосприятия, самооценки и самоконструирования человека на его цифровую активность;
- анализ стратегий, способствующих опыту потока в транзитивных условиях;
- изучение специфики взаимодействия мозга и цифрового пространства, в том числе развитие новых когнитивных стратегий и угасание старых;
- развитие цифрового мира в соответствии с когнитивным наследием человечества для обеспечения эффективного существования в цифровом обществе.

Для объединения усилий в различных подходах к исследованию цифровой среды, для выявления специфики взаимодействия человека и техники необходимо концептуальное тождество взглядов на основные термины и постулаты в рамках исследования цифрового поведения личности. В связи с этим возникает не-

обходимость создания диагностического инструментария для конгруэнтности результатов научных исследований и их прогностической ценности.

Существует мнение о том, что человек адаптируется к новым условиям новой для него цифровой среды. Положительным влиянием адаптации является интенсивное развитие когнитивных стратегий, например, улучшение навыка ускоренного анализа поступающих сигналов и формирование высокой мотивации для определенных видов деятельности. Более того, именно цифровая среда оказала влияние на развитие многофункционального поведения личности.

С другой стороны, изучая негативные влияния цифровой среды на личность, отметим актуальные проблемы – клиповость мышления, угасание критичности к получаемой информации и затруднения в усвоении больших текстов [6]. Д. Тэпскотт, учитывая результаты социологических исследований, отмечает следующую специфику цифровых аборигенов: с одной стороны, на первый план выходит их жизненная активность, стремление к творческим видам деятельности, с другой – увеличивающаяся склонность к дофаминовой зависимости, агрессия на различные триггеры без углубленной рефлексии и некритическое восприятие информации [10].

Мозговой шторм, происходящий в цифровой среде, приводит к успехам в объединении способностей и знаний ее пользователей. Различные пользователи являются специалистами в различных областях и могут использовать разнообразные научные языки, что позволяет им не только объединять научно-исследовательские ценности и стандарты, но и синтезировать методологии и стили исследования. В итоге формируется и развивается собственная культура и мастерство [7].

В связи с этим, используя возможности цифрового пространства, человек способен выполнять более сложную мыслительную деятельность. Ему нет необходимости тратить энергию на незначительные процессы, которые уже автоматизированы. Мыслительная

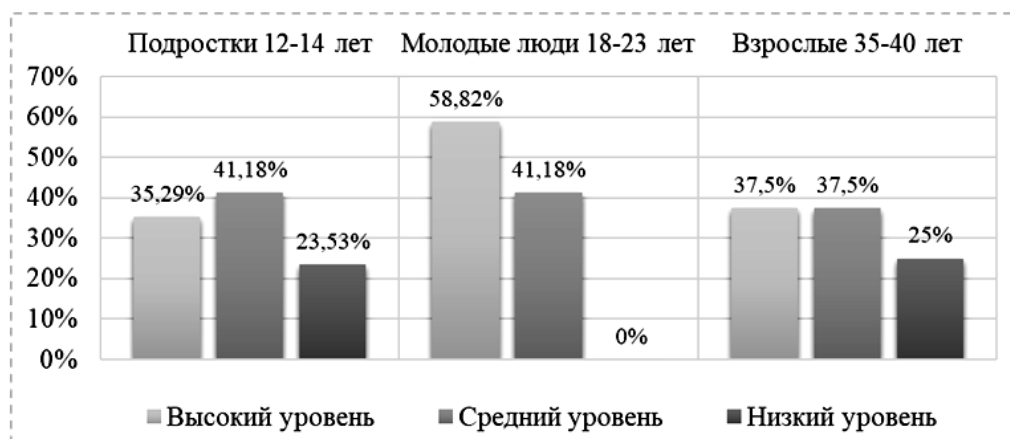


Рис. 1. Распределение респондентов по группам выборки согласно уровню цифровой активности

деятельность фокусируется на ряде когнитивных операций (анализ, синтез, систематизация, обобщение), творческой обработке информации и продуцировании новой, ранее не существовавшей [9].

Здесь уместно проанализировать проблему социального интеллекта цифровых пользователей. Как и в исследованиях когнитивных и мотивационных особенностей цифровых пользователей, мнения в отношении их социального интеллекта в научном мире разделились. Ряд исследователей отмечают, что цифровая среда позволяет развиваться эмпатии, навыкам саморазвития, саморегуляции и самомотивации развиваться быстрее [7].

Неоднозначность мнений в контексте изучения цифровой среды и ее влияния на когнитивную сферу личности, отсутствие методологического аппарата и базовых исследований указывают на необходимость теоретического и эмпирического исследования влияния цифровой среды и деятельности на когнитивную сферу современного человека.

Организация эмпирического исследования. Исследование проводилось на базе Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова с обучающимися 1-6 курсов (170 молодых людей 18–23 лет), обучающихся Академии Предпрофессионального образования (170 детей подросткового

возраста 12–14 лет) и педагогами средних общеобразовательных школ Республики Крым (160 взрослых людей 35–40 лет). Основным критерием набора людей в выборку исследования послужил их возраст.

В ходе исследования был использован психодиагностический инструментарий: анкета – для выявления возраста и согласия на участие в исследовании; авторский исследовательский опросник «Цифровое погружение» – выявления уровня цифровой активности личности; авторский исследовательский опросник «Когнитивные искажения в восприятии цифровой среды» – для выявления специфики когнитивных установок респондентов; методы статистической обработки данных – SPSS 26.0, критерии U Манна-Уитни и H Крускалла-Уоллиса.

На первом этапе проведения констатирующего эксперимента с помощью авторского исследовательского опросника «Цифровое погружение» испытуемые были распределены в три группы выборки согласно уровню цифровой активности (рис. 1).

Стоит отметить, что в ранних исследованиях нами определена специфика цифровой среды и цифровой активности. Цифровая среда – это окружающая человека среда, состоящая из технических средств (технических, цифровых средств и оборудования), технических



Таблица 1

Когнитивные искажения респондентов в восприятии цифровой среды

Показатель	Степень выраженности, уровень	1 группа (высокий уровень цифровой активности), %			2 группа (средний уровень цифровой активности), %			3 группа (низкий уровень цифровой активности), %	
		Подростки	Молодые люди	Взрослые	Подростки	Молодые люди	Взрослые	Подростки	Взрослые
Дихотомическое мышление	Высокая	33,33	30	33,33	42,86	71,43	50	50	100
	Средняя	66,67	60	66,67	57,14	28,57	50	50	0
	Низкая	0	10	0	0	0	0	0	0
Катастрофизация	Высокая	50	60	0	28,57	57,14	50	25	0
	Средняя	50	20	100	57,14	14,29	50	75	75
	Низкая	0	20	0	14,29	28,57	0	0	25
Обесценивание позитивного	Высокая	16,67	0	0	0	0	66,67	50	0
	Средняя	33,33	60	0	100	85,71	33,33	25	0
	Низкая	50	40	100	0	14,29	0	25	100
Эмоциональное обоснование	Высокая	16,67	40	0	42,86	14,29	100	75	75
	Средняя	83,33	50	66,67	57,14	85,71	0	25	25
	Низкая	0	10	33,33	0	0	0	0	0
Навешивание ярлыков	Высокая	0	20	0	14,29	14,29	16,67	25	0
	Средняя	50	30	100	57,14	85,71	83,33	50	100
	Низкая	50	50	0	28,57	0	0	25	0
Мысленный фильтр	Высокая	33,33	20	0	42,86	42,86	100	0	100
	Средняя	66,67	60	100	57,14	57,14	0	100	0
	Низкая	0	20	0	0	0	0	0	0
Чтение мыслей	Высокая	16,67	10	0	14,29	14,29	0	0	0
	Средняя	5	50	66,67	57,14	71,43	50	50	75
	Низкая	0	40	33,33	28,57	14,29	50	50	25
Персонализация	Высокая	33,33	40	66,67	28,57	14,29	66,67	25	75
	Средняя	66,67	50	33,33	71,43	85,71	16,67	75	25
	Низкая	0	10	0	0	0	16,67	0	0
Долженствование	Высокая	83,33	90	100	42,86	85,71	100	75	100
	Средняя	0	0	0	57,14	14,29	0	25	0
	Низкая	16,67	10	0	0	0	0	0	0

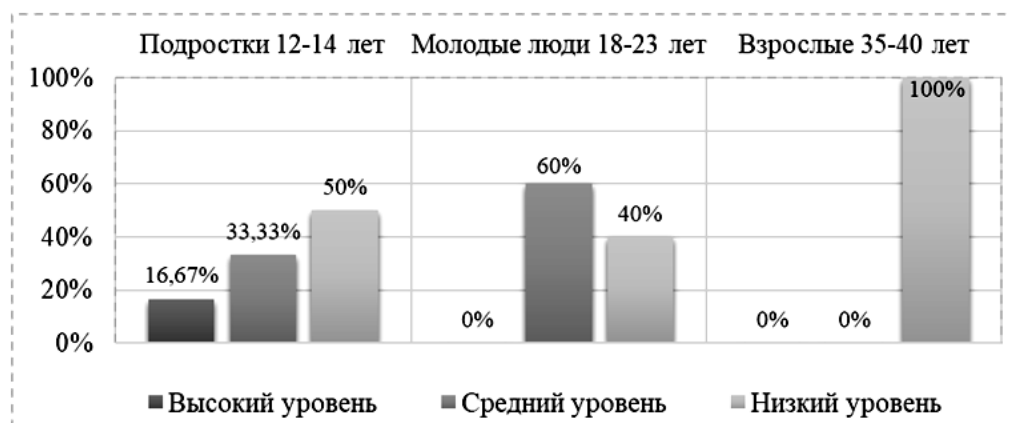


Рис. 2. Показатели обесценивания позитивного в группе с высоким уровнем цифровой активности

знаний (знаний по созданию и эксплуатации технических средств) и технической деятельности (социально-инженерной, управленческой, хозяйственно-бытовой и т. п.), и связанная с внедрением новых стратегий обработки информации и технических средств, обеспечивающих их реализацию и эффективность.

В свою очередь, поведение в цифровой среде, или цифровое поведение – это производная, сознательная двигательная или умственная активность и (или) пассивность отдельного пользователя, представляющая из себя последовательность выполнения им действий в цифровой среде и с цифровыми средствами. Активность цифрового поведения – это интегральная характеристика цифровой личности, которая включает в себя количество видов используемой цифровой техники и частоту ее применения. В зависимости от степени цифровой активности можно выделить несколько групп пользователей: с высоким, средним и низким уровнем цифровой активности.

На втором этапе проведения констатирующего эксперимента с помощью авторского исследовательского опросника «Когнитивные искажения в восприятии цифровой среды» выявлен когнитивный компонент цифрового поведения личности с различными уровнями цифровой активности (табл. 1).

В ходе статистического исследования полученных данных были выявлены достоверные различия по параметрам когнитивных искажений среди групп с высоким и низким уровнем цифровой активности (U Манна-Уитни, N Крускала-Уоллиса).

Результаты исследования разновозрастных групп выборки с высокой цифровой активностью (табл. 2).

Таблица 2

Достоверные отличия по показателям когнитивных искажений в группе с высоким уровнем цифровой активности

Показатель	Эмпирические значения, $N_{\text{мп}}$	Уровень статистической значимости, α
Обесценивание позитивного	9,330	0,001
Эмоциональное обоснование	8,691	0,002
Чтение мыслей	8,517	0,005
Сверхгенерализация	16,455	0,001

В группе испытуемых с высоким уровнем цифровой активности между подростками 12–14 лет, молодыми людьми 18–23 лет и взрослыми 35–40 лет существуют достоверные отличия по следующим показателям: обесцени-

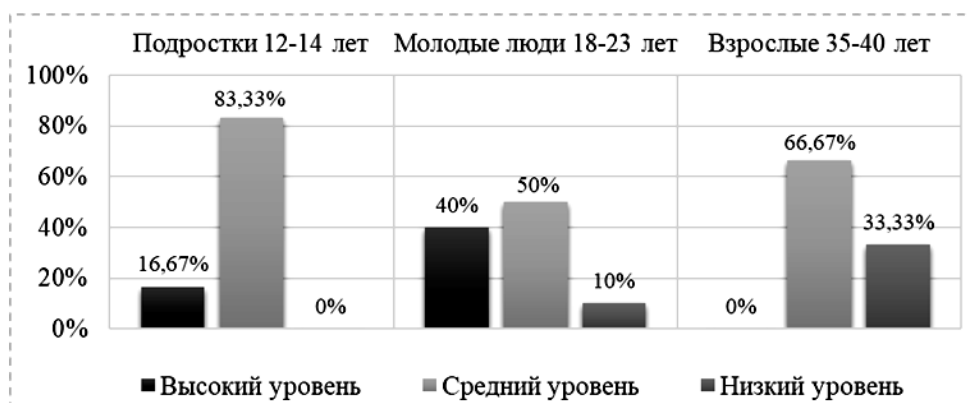


Рис. 3. Показатели эмоционального обоснования в группе с высоким уровнем цифровой активности

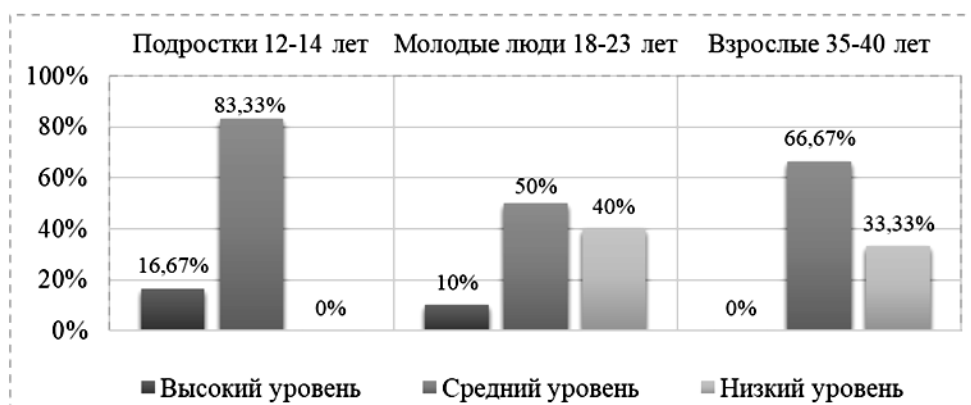


Рис. 4. Показатели чтения мыслей в группе с высоким уровнем цифровой активности

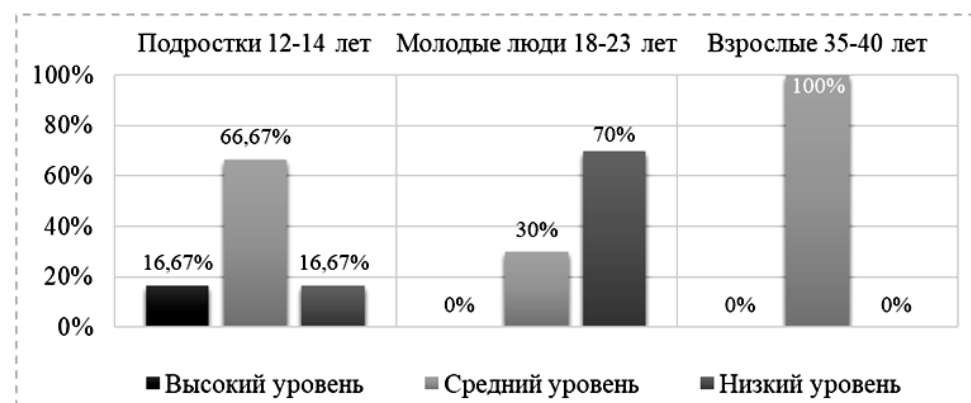


Рис. 5. Показатели сверхгенерализации в группе с высоким уровнем цифровой активности

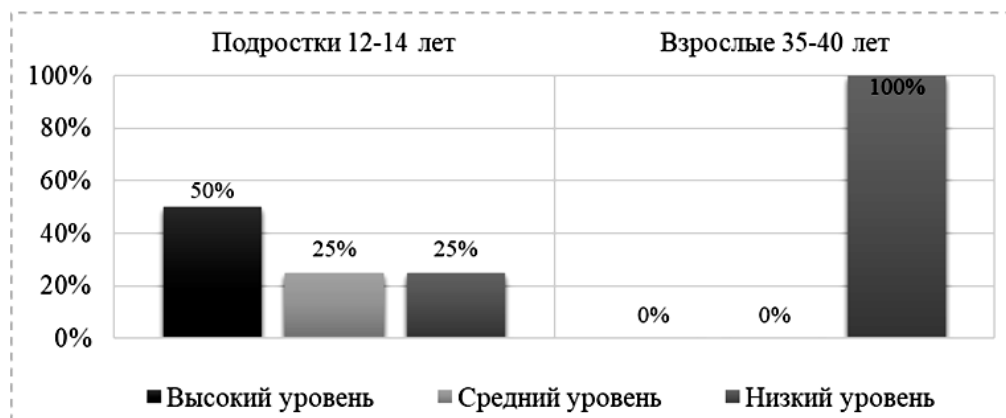


Рис. 6. Показатели обесценивания позитивного в группе с низким уровнем цифровой активности

вание позитивного ($N_{эмп}=9,330$, при $p \leq 0,005$), эмоциональное обоснование ($N_{эмп}=8,691$, при $p \leq 0,005$), чтение мыслей ($N_{эмп}=8,517$, при $p \leq 0,005$), сверхгенерализация ($N_{эмп}=16,455$, при $p \leq 0,005$) (рис. 2).

В группе с высоким уровнем цифровой активности зафиксирована выраженная склонность молодых людей обесценивать, считать незначительным то положительное влияние, которое оказывает цифровая среда на их жизнь и те возможности, которые она дает. В группе подростков с активным цифровым поведением этот показатель выражен в меньшей степени, в группе взрослых – показатель выражен в минимальной степени.

Склонность считать что-либо в цифровой среде, цифровой технике, своих действиях и убеждениях о ней верным или неверным на основании субъективного чувства правильности, эмоционального реагирования в большей степени выражена у респондентов 18–23 лет; у подростков наблюдается средняя выраженность этого показателя, а для взрослых он присущ в наименьшей мере среди всех групп (рис. 3).

У подростков наблюдается склонность считать, что они знают о мыслях других людей по поводу их личности и цифровой компетентности. Для молодых людей подобная тенденция также присуща, однако большинство из них имеют минимальную степень выраженности этого когнитивного искажения (рис. 4).

Тенденция к акцентированию внимания на негативных проявлениях цифровой среды и игнорированию ее положительного влияния характерна для подростков и взрослых. У большинства молодых людей этот показатель выражен минимально (рис. 5).

Результаты исследования разновозрастных групп выборки с высокой цифровой активностью (табл. 3).

Таблица 3

Достоверные отличия по показателям когнитивных искажений в группе со средним уровнем цифровой активности

Критерий	Эмпирические значения, $U_{эмп}$	Уровень статистической значимости, α
Обесценивание позитивного	12	0,002
Мысленный фильтр	84	0,001

В группе испытуемых с низким уровнем цифровой активности между подростками 12–14 лет и взрослыми 35–40 лет существуют достоверные отличия по следующим показателям: обесценивание позитивного ($U_{эмп}=72$, при $p \leq 0,005$), мысленный фильтр ($U_{эмп}=34$, при $p \leq 0,005$) (рис. 6).

Для взрослых респондентов показатели обесценивания позитивного с уменьшением

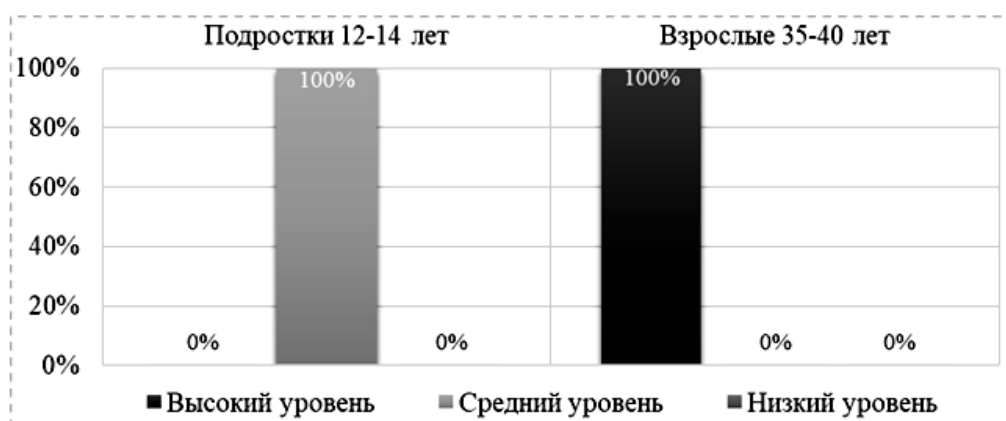


Рис. 7. Показатели мысленного фильтра в группе с низким уровнем цифровой активности

активности цифрового поведения уменьшились с максимального (для среднего уровня цифровой активности) до минимального (для низкого уровня цифровой активности). Для подростков в этой группе присущ высокий уровень выраженности показателя.

Для взрослых респондентов в группе с низкой цифровой активностью присуща высокая степень выраженности когнитивного искажения по типу мысленного фильтра (рис. 7).

Выводы.

1. Результаты исследования когнитивных искажений респондентов с высокой цифровой активностью показали, что подросткам присуща минимальная степень выраженности обесценивания позитивного; молодым людям – высокие показатели эмоционального обоснования, минимальная выраженность чтения мыслей, сверхгенерализации; взрослым – минимальная степень выраженности обесценивания позитивного.

2. В группе респондентов с низким уровнем цифровой активности выявлены высокие показатели обесценивания позитивного среди подростков; среды группы взрослых респондентов – высокие показатели мысленного фильтра.

АННОТАЦИЯ

В статье обсуждается проблема влияния цифрового пространства и цифровой среды на когнитивные особенности личности с раз-

личными уровнями цифровой активности. Приведены и теоретически проанализированы особенности личности, включенной в цифровое пространство. Отмечены противоречия в представлениях о «цифровой личности». В ходе эмпирического исследования выявлены достоверные отличия среди разновозрастных групп с различным уровнем цифровой активности по параметрам когнитивных искажений, в том числе дихотомическое мышление; катастрофизация; обесценивание позитивного; эмоциональное обоснование; навешивание ярлыков; мысленный фильтр; чтение мыслей; персонализация; долженствование.

Ключевые слова: цифровая среда, цифровое поведение, цифровая активность, когнитивные искажения, цифровая деятельность.

SUMMARY

The article discusses the problem of the influence of digital space and the digital environment on the cognitive characteristics of a person with different levels of digital activity. The features of the personality included in the digital space are given and theoretically analyzed. Contradictions in the ideas about the “digital personality” are noted. The empirical study revealed significant differences among age groups with different levels of digital activity in terms of parameters of cognitive distortions, including dichotomous thinking; catastrophization; devaluation of the positive; emotional justification; labeling; mental filter; mind reading; personalization; obligation.



Key words: digital environment, digital behavior, digital activity, cognitive distortions, digital activity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко С. В. Социальная система киберпространства как новая социальная общность // Научная мысль Кавказа. – 2002. – № 12 (38). – С. 32–39.
2. Лучинкина А. И. Психология человека в Интернете. – К.: Информационные системы, 2012. – 200 с.
3. Петрунько О. В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі. – Полтава: Укрпромторсервіс, 2010. – 480 с.
4. Скуратов А. Б. Коммуникативное лидерство в локальных интернет-сообществах // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – № 56. – С. 56–59.
5. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации: учебное пособие. – СПб.: Издательство В. А. Михайлова, 2002. – 461 с.
6. Compemolle T. BrainChains: Discover your brain, to unleash its full potential in a hyper-connected, multitasking world. – Belgium: Com-publications, 2014. – 522 p.
7. Howe N., Strauss W. Millennials rising: The next great generation. – N.Y.: Vintage Books, 2000. – 432 p.
8. Stefaneas P., Vandoulakis I. M. The web as a tool for proving // Metaphilosophy. – 2012. – P. 480–498.
9. Stomaiuolo A. Contexts of Digital Socialization: Studying Adolescents' Interactions on Social Network Sites // Human Development. – 2017. – Vol. 60. – № 5. – P. 233–238.
10. Taylor L. Mark. Generation NeXt Comes to College // Today's Postmodern Student-Meeting, Teaching, and Serving: In A collection of papers on self-study and institutional improvement. – 2006. – № 2. – P. 48–55.



Т. Н. Балина

УДК 159.09.07

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА

Введение. Подбор эффективных методов мотивации сотрудников бесценно остается одной из актуальных задач в сфере психологических аспектов управления персоналом. Тем не менее, современный VUCA-мир (Volatility – нестабильность, Uncertainty – неопределённость, Complexity – сложность, Ambiguity – неоднозначность) и последствия пандемии COVID-19 требуют критической оценки и пересмотра подходов к управлению человеческими ресурсами в целом и к мотивации персонала в частности. В более ранних работах автора и других исследователей было показано, что традиционные методы мотивации уже не обеспечивают высокой удовлетворенности трудом, лояльности и роста производительности труда. При этом многие ученые указывают на важную роль дифференцированного подхода к мотивации сотрудников. Так, Ю. В. Ляндау с соавторами отмечают: «Каждый человек индивидуален. Что требует поиска отдельного подхода и изучения всех особенностей» [9, с. 76]. О. Я. Пономарева, О. Ю. Никитина в своем исследовании, посвященном обзору современных эффективных инструментов настройки системы мотивации труда, показывают, что «...инструменты настройки могут ориентировать управленцев на применение адресного, поддерживающего подхода к персоналу» [10, с. 50].

По мнению А. Е. Резанович, дифференцированное управление персоналом целесообразно внедрять в практику управления в том случае, если есть необходимость и возможность разделять сотрудников по степени внимания



Таблица 1

Распределение сотрудников ООО «Воксис» по типам мотивации

Тип мотивации	Всего		Женщины		Мужчины	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Инструментальная	25	36 %	20	36 %	5	36 %
Профессиональная	17	24 %	12	21 %	5	36 %
Патриотическая	18	26 %	17	30 %	1	7 %
Хозяйственная	8	11 %	5	9 %	3	21 %
Люмпенская	2	3 %	2	4 %	-	-
Всего	70	100 %	56	100 %	14	100 %

к ним со стороны организации, чтобы подчеркнуть их ценность, показать заинтересованность в них [11 с. 457]. Как правило, такая необходимость связана со сложной обстановкой на рынке труда – дефицитом профессиональных кадров.

Таким образом, научное осмысление необходимости применения дифференцированного подхода к мотивации персонала можно назвать состоявшимся и не вызывающим никакого сомнения. Тем не менее, обнаруживается недостаточное количество развернутых эмпирических исследований, позволяющих научно обосновать перед топ-менеджерами необходимость внедрения в организации дифференцированного подхода к мотивации персонала. В этом видится актуальность данного исследования.

В данной работе поставлена цель: на примере современной действующей организации эмпирически обосновать необходимость применения дифференцированного подхода к мотивации персонала. В качестве базы исследования выступило представительство компании ООО «Воксис» в г. Таганроге

Основная часть. Центр коммуникаций VOXYS образован в 2020 году в результате масштабного объединения четырех компаний: ВЕЕРЕР, Comfortel, TELECOMEXPRESS и Лоджиколл – российских контакт-центров с более чем двадцатилетним опытом работы в отрасли клиентского сервиса. В Таганроге ООО «Воксис» представлено клиентским сервисом, в котором работает 70 человек, из которых 80 % составляют женщины и 20 % – мужчи-

ны. Коллектив достаточно молодой, средний возраст сотрудников – 35 лет, у большинства среднее специальное образование, текучесть кадров незначительная.

В ООО «Воксис» разработано Положение о премировании работников категории «фронт-офис», которое распространяется на сотрудников клиентского сервиса. Данное Положение описывает систему премирования, т. е. ориентировано на материальное стимулирование.

Анализ системы мотивации в ООО «Воксис» показал, что она строится исключительно на выплате премиальных и не учитывает мотивы конкретных сотрудников. Поэтому для внедрения дифференцированного подхода к мотивированию и стимулированию персонала было принято решение изучить особенности потребностно-мотивационной сферы сотрудников ООО «Воксис» и на основе этого предложить адекватные инструменты настройки трудовой мотивации.

В качестве методологической базы исследования был выбран концептуальный подход к мотивации В. И. Герчикова, который в настоящее время активно используется в кадровом менеджменте и предполагает пять типов мотивации: инструментальный, профессиональный, патриотический, хозяйский и люмпенский (избегательный) [4].

На основе данной теории В. И. Герчиков разработал и валидизировал методику, позволяющую определить тип мотивации сотрудника. Методика состоит из 22 вопросов, содержащих различные варианты ответа. В каждом вопросе можно выбрать один или два варианта [5].



Таблица 2

Сравнительный анализ типов мотивации мужчин и женщин

Тип мотивации	Мужчины	Женщины	$\Phi^*_{эмп}$	Уровень значимости
Профессиональный	36 %	21 %	$\Phi^*_{эмп} = 1,2$	$p \leq 0,05$
Патриотический	7 %	30 %	$\Phi^*_{эмп} = 2,2$	$p \leq 0,01$
Хозяйственный	21 %	9 %	$\Phi^*_{эмп} = 1,9$	$p \leq 0,01$

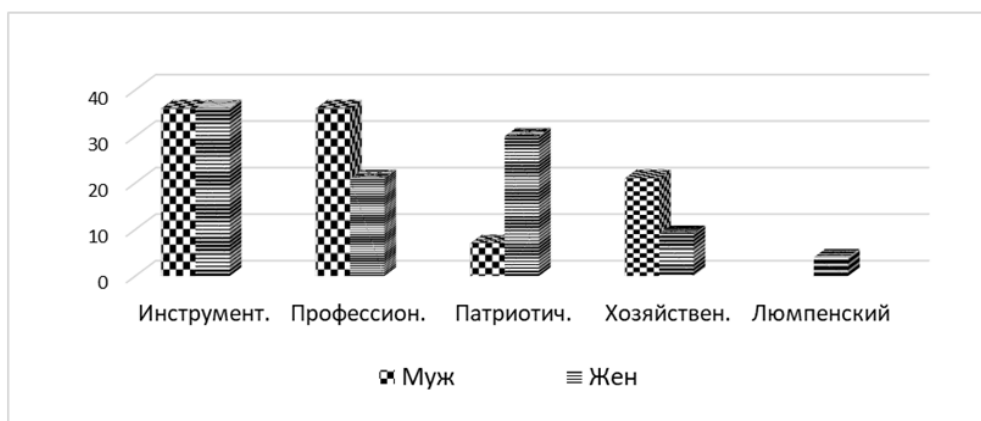


Рис. 1. Сравнение типов мотивации сотрудников ООО «Воксис» по полу

Данная методика было проведена с сотрудниками клиентского офиса ООО «Воксис» в Таганроге. Результаты представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, у трети сотрудников клиентского сервиса ООО «Воксис» (36 %) выражена инструментальная мотивация, т. е. они ориентированы на заработок. На втором месте патриотический тип мотивации, он имеет место у 26 % сотрудников, т. е. они положительно относятся к компании и стараются принести ей пользу.

Несколько меньшее количество (24 %) обладают профессиональной мотивацией, т. е. им нравится содержание работы, и они хотели бы повышать свою компетентность и самореализовываться в ней. У 11 % выражена хозяйственная мотивация, т. е. они ориентированы на самостоятельность в решении задач. И только 3 % сотрудников присуща люмпенская (избегательная) мотивация, они равнодушны к работе и не стремятся к достижениям и результатам.

На основе сравнительного анализа типов мотивации мужчин и женщин (рис. 1) можно

сделать вывод, что инструментальный тип мотивации в процентном соотношении одинаково представлен у мужчин и женщин. Однако для выборки мужчин больше характерны профессиональный и хозяйственный типы мотивации, а для женщин – патриотический. Люмпенский тип имеет место только у женщин. Сотрудников этого типа в отделе 2 человека.

Для оценки статистической достоверности различий в типах профессиональной мотивации мужчин и женщин использовано угловое преобразование Фишера (критерий Φ^*). Чем больше величина Φ^* , тем более вероятно, что различия достоверны, что показывает формула (1).

$$\Phi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 - n_2}{n_1 + n_2}}, \quad (1)$$

Где φ_1 – угол, соответствующий большей % доле; φ_2 – угол, соответствующий меньшей % доли; n_1 – количество наблюдений в выборке 1; n_2 – количество наблюдений в выборке 2. Результаты представлены в таблице 2.



Таблица 3

Тип мотивации у сотрудников разного возраста

Тип мотивации	Возраст 20–30 лет		Возраст 31–40 лет		Возраст 41–45 лет	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Инструментальная	12	26 %	10	52 %	3	75 %
Профессиональная	15	31 %	2	11 %	-	-
Патриотическая	12	26 %	5	26 %	1	25 %
Хозяйственная	8	17 %	-	-	-	-
Люмпенская	-	-	2	11 %	-	-

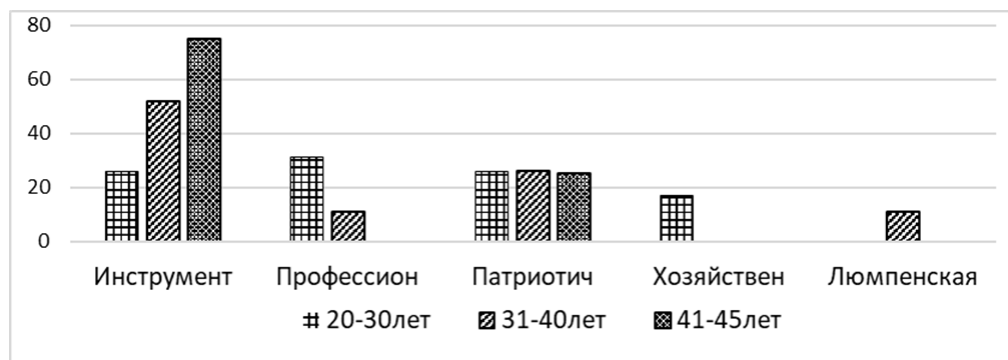


Рис. 2. Сравнение типов мотивации сотрудников ООО «Воксис» по возрасту

Как видно из таблицы 2, у мужчин значительно чаще, чем у женщин, наблюдается профессиональный ($p < 0,05$) и хозяйственный ($p < 0,01$) типы мотивации, т. е. они чаще ориентированы на профессиональный рост, развитие своей компетентности и на самостоятельность в работе. Женщины же значительно чаще обладают патриотическим типом мотивации ($p < 0,01$), они больше «болеют» за коллективный успех, озабочены развитием организации, в которой работают, интересуются ее делами и достижениями, стремятся приносить ей пользу. Возможно, это отчасти связано с гендерными особенностями: большим индивидуализмом, стремлением к достижениям, проявлению себя у мужчин и направленностью на общение, коллективизм у женщин.

Далее рассмотрим, какой тип мотивации присущ сотрудникам разного возраста. Были выделены три возрастные категории: 20–30 лет, 31–40 лет, 41–45 лет. Сотрудников старше 45

лет в данной организации нет. Результаты частотно-процентного анализа по возрасту представлены в таблице 3.

Для наглядности сравнительных данных представим их на рисунке 2.

Сравнительный анализ по возрастным группам показывает, что у молодых сотрудников (20–30 лет) преобладает профессиональная мотивация, они нацелены на профессиональный, карьерный рост, повышение компетентности, самореализацию (31 %). По 26 % сотрудников данной возрастной категории обладают инструментальной и патриотической мотивацией; у 17 % ведущей является хозяйственная мотивация. При этом хозяйственный тип мотивации обнаружился только в этой возрастной категории.

У сотрудников в возрасте 31–40 лет ведущим типом мотивации является инструментальный (52 %), т. е. они нацелены на зарабатывание денег; у 26 % – патриотическая мо-



тивация и у 11 % – профессиональная. Интересно, что 2 человека с люмпенским типом мотивации (в данной выборке это составило 11 %) также относятся к данной возрастной категории.

Что касается немногочисленной группы возраста 41–45 лет, то большинство из них (75 %) обладают инструментальным типом мотивации и 25 % – патриотическим.

Если обобщить результаты по полу и по возрасту, то можно сделать следующие **выводы**. Инструментальный тип мотивации равномерно представлен у сотрудников, независимо от пола и возраста, т. е. ориентация на материальное вознаграждение зависит от личностных особенностей человека, его жизненных целей и ценностей.

Профессиональный тип мотивации больше характерен для молодежи, причем у мужчин он значимо ярче выражен, чем у женщин, т. е. сотрудники в возрасте от 20 до 30 лет направлены на расширение своей компетентности, хотят себя проявить и показать, быть самостоятельным и выполнять работу, которая им интересна.

Патриотический тип мотивации большей степени характерен для женщин обеих возрастных групп – от 20 до 30 и от 31 до 40 лет. Им важно чувствовать свою причастность к организации, осознавать ту пользу, которую они приносят, испытывать удовлетворение от результатов своей деятельности.

Хозяйственный тип мотивации в основном свойственен молодым сотрудникам-мужчинам (20–30 лет). Что касается женщин, то данный тип мотивации есть у женщин в категориях 20–30 и 31–40 лет, хотя выражен он не так ярко, как у мужчин. Эти сотрудники ответственны, самостоятельны, но не терпят мелочного контроля, им можно доверять сложные задания, которые для них являются своеобразным вызовом, проверкой их компетентности.

Таким образом, система мотивации, разработанная в ООО «Воксис» и заключающаяся в прогрессивном премировании, соответствует инструментальному типу мотивации, который характерен для трети сотрудников. Следова-

тельно, данная треть сотрудников, скорее всего, удовлетворена предлагаемыми инструментами мотивации, поскольку они способствуют повышению материальных доходов, конечно, при соблюдении прописанных в Положении условий. Однако для сотрудников с другими типами мотивации данных инструментов явно недостаточно.

Анализ разнообразных систем и инструментов мотивирования и стимулирования позволил сформулировать методы, соответствующие каждому выделенному типу мотивации. Сотрудники с профессиональным типом мотивации продуктивнее работают при разнообразии содержания работы, постановке более сложных задач. Их мотивирует наличие корпоративного обучения, повышения квалификации и, как результат этого, расширение полномочий, возможность быть наставником для новичков. Соответственно, обучаясь, развиваясь, решая более сложные задачи, они ждут публичного признания собственной компетентности и премирования ценными подарками. Сотрудники с патриотическим типом стремятся быть информированными о делах компании, принимать участие в обсуждении задач и планов компании, в организации коллективных мероприятий, т. к. для них важна сопричастность корпоративным ценностям, поддержание благоприятного психологического климата. Таких сотрудников мотивирует публичное подчеркивание вклада сотрудника в реализацию целей компании и премирование коллективными поездками. Хозяйственный тип сотрудников будет работать эффективнее при постановке конкретных целей и сроков их исполнения без контроля за процессом их реализации. Они ценят предоставление самостоятельности в определении приемов исполнения своей деятельности, участие в распределении прибыли, обращение к ним за консультацией, наставничество, обучение новичков. При этом для всех типов важно знание своих перспектив, гарантия занятости, социальные и корпоративные льготы. Тем не менее, для каждого типа мотивации будут предпочтительны разные корпоративные льготы и бонусы. Поэтому в рам-



ках дифференцированного подхода к мотивации самым оптимальным инструментом будет система «Кафетерий». Развернутое научное обоснование этому дает в своей работе Н. А. Грищенко. Изучив востребованные действующие льготы в кредитной организации (выборка составила 190 человек) и желаемые дополнительные льготы, исследователь сопоставил полученные данные с аналогичной исследовательской статистикой портала hh.ru и сделал вывод, что подавляющее большинство сотрудников «...готовы и хотели бы влиять на выбор льгот, входящих в социальный пакет» [6, с. 100].

Учитывая сказанное, для ООО «Воксис» в Таганроге была рекомендована к внедрению система «Кафетерий», способствующая реализации дифференцированного подхода к мотивации персонала. Для этого руководству ООО «Воксис» необходимо ввести льготы, поощрения (подарки, поездки, страховки, обучение, помощь в оплате детского отдыха, фитнеса, оплату проезда к месту работы, день удаленной работы и т. д.) и сформировать их в меню системы «Кафетерий», чтобы сотрудники могли сами выбирать себе стимулирующие инструменты. Данная система будет эффективна для сотрудников всех типов мотивации, в том числе и люмпенским типом.

Поскольку численность клиентского сервиса не очень велика, рекомендовано из сотрудников с профессиональным типом мотивации назначать руководителей смен, которые будут оценивать работу своих коллег, и стимулировать их с опорой на индивидуальный тип трудовой мотивации.

Активнее необходимо применять нематериальные виды стимулирования, развивать корпоративную культуру, повышать имидж компании, чаще рассказывать о ее достижениях. К этим видам деятельности рекомендовано привлекать сотрудников с патриотическим типом мотивации. В свою очередь сотрудников с хозяйственным типом мотивации следует поощрять за инициативу, предлагать им самостоятельные проекты, привлекать к обсуждению перспектив развития компании.

Что касается люмпенского типа мотивации (напомним, что в ООО «Воксис» таких сотрудников оказалось всего 2 человека), им необходимо четко определять план, порядок его реализации и контролировать его выполнение. В то же время их также необходимо хвалить, если они свой объем работы выполнили. Если данных сотрудников условия работы, ее стимулирования и мотивирования не устраивают, удерживать их не стоит. В случае же, если они продолжают работать, но проявляют недовольство низким размером премии или какими-то требованиями, с ними необходимо проводить разъяснительную работу.

Таким образом, проведенное в данной работе эмпирическое исследование показало, что даже в небольшой организации сотрудники существенно различаются по типу предпочитаемой мотивации. Более того, есть статистически достоверные различия в мотивации сотрудников разного возраста и пола. Это позволило научно обосновать целесообразность внедрения системы мотивирования и стимулирования персонала в ООО «Воксис» на основе дифференцированного подхода, предполагающего сочетание материальных и нематериальных инструментов, из которых сотрудники с разным типом мотивации могут выбрать наиболее соответствующие их потребностям. Это позволит оптимизировать деятельность организации, развить корпоративную культуру на фоне благоприятного социально-психологического климата и удовлетворенности трудом.

АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается важная роль дифференцированного подхода к мотивации персонала, позволяющего активизировать психологические механизмы повышения производительности труда сотрудников организации. Проведенное в работе эмпирическое исследование индивидуальных особенностей трудовой мотивации позволило выявить наличие в организации сотрудников с разным типом мотивации. При этом выявились типы мотивации, статистически достоверно преобладающие у мужчин (по критерию Фишера) по сравнению с женщинами. Также в работе описаны



возрастные особенности выявленных типов мотивации. В целом исследование наглядно показало необходимость применения различных мотивационных инструментов в управлении персоналом с учетом типа мотивации, возраста и пола сотрудника.

Ключевые слова: мотивация, стимулирование, исследование типов мотивации, система мотивации «Кафетерий», дифференцированный подход, управление персоналом.

SUMMARY

The article substantiates the important role of a differentiated approach to staff motivation, which allows activating psychological mechanisms to increase the productivity of employees of the organization. The empirical study of the individual characteristics of work motivation carried out in the work revealed the presence of employees with different types of motivation in the organization. At the same time, the types of motivation that statistically significantly predominate in men (according to the Fisher criterion) compared to women were revealed. The paper also describes the age-related features of the identified types of motivation. In general, the study clearly showed the need to use various motivational tools in personnel management, taking into account the type of motivation, age and gender of the employee.

Key words: motivation, stimulation, study of types of motivation, motivation system "Cafeteria", differentiated approach, personnel management.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балина Т. Н., Гализина С. О. Анализ причин текучести кадров в их взаимосвязи с удовлетворенностью трудом // Труды института бизнес-коммуникаций: сборник научных статей. – СПб.: Санкт-Петербургский Государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2021. – С. 6–10.

2. Балина Т. Н., Теплякова Л. Ю. Формирование удовлетворенности трудом у работников производственного департамента в организации промышленного типа // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2020. – № 2 (32). – С. 84–90.

3. Борисова Л. А. Основные тенденции управления человеческими ресурсами в современных условиях // УЭПС: управление, экономика, политика, социология. – 2021. – № 3. – С. 57–62.

4. Герчиков В. И. Управление персоналом. Работник – самый эффективный ресурс компании: учебное пособие. – М.: Инфра-М, 2011. – 282 с.

5. Герчиков В. И., Опарина Н. Н. Мотивация персонала: метод. пособие (Прил. к журн. «Справочник по управлению персоналом»). – М., 2005. – 95 с.

6. Грищенко Н. А. Кафетерий льгот как инструмент усиления привлекательности социального пакета // Телескоп. – 2021. – № 4. – С. 97–102.

7. Грущенко Е. Е., Валькович О. Н. Актуальные проблемы выбора теории и методики мотивации в организациях сферы услуг // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2019. – № 11-1. – С. 143–145.

8. Егорова И. А. Анализ инновационных технологий в сфере управления персоналом // Модернизация российского общества и образования: новые экономические ориентиры, стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров: матер. XXIII нац. научн. конф. (с международ. участием) (Таганрог, 15–16 апреля 2022 г.). – Таганрог: Таганрогский институт управления и экономики, 2022. – С. 270–272.

9. Ляндау Ю. В. [и др.]. Современный подход к разработке системы мотивации сотрудников // Инновации и инвестиции. – 2020. – № 12. – С. 73–76.

10. Пономарева О. Я., Никитина О. Ю. Инструменты настройки системы мотивации труда персонала: обзор исследований российских ученых и практиков // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2021. – № 1. – С. 41–52.

11. Резанович А. Е. Дифференцированное управление персоналом как средство удержания ключевых сотрудников предприятия // Экономика и предпринимательство. – 2014. – № 8 (49). – С. 456–458.



**Н. В. Литвиненко,
И. Г. Литвиненко**

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЯ ВИРТУАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ

Введение. Вопросом о специфике виртуального пространства занимается ряд исследователей – А. И. Лучинкина связывает виртуальное пространство и интернет-социализацию личности; А. И. Войскунский отмечает особенности личности виртуального геймера и подчеркивает специфику его когнитивной сферы; безопасность виртуального пространства описана в трудах И. А. Басовой, Е. Н. Волковой, Е.Б. Лактионовой, В.М. Львова, А.Г. Макеевой.

Несмотря на значимость и актуальность указанных исследований, отметим, что ряд исследовательских проблем остается за рамками внимания ученых. Во-первых, в трудах многих авторов термины «виртуальность», «виртуальная среда», «виртуальная реальность», «виртуальное пространство» остаются взаимозаменяемыми, но при этом описывают дифференцированные друг от друга процессы. Во-вторых, в литературе не представлено четкое и полное определение термина «виртуальная реальность». Например, в философском подходе виртуальная реальность представлена как любое субъективное пространство, которое создано сквозь призму личностных особенностей; в информационно-техническом – виртуальное пространство есть ни что иное как набор кодов и технического оборудования. Однако само слово «пространство» предполагает вмешательство человека и не может без него существовать. Таким образом, актуальной остается необходимость дифференциации и дефиниции терминов, их теоретический анализ и, как результат, определение основных эмпирических проблем и задач.

Целью статьи является анализ теоретических подходов к пониманию феномена виртуальной реальности.

Изложение основного материала. Рубеж XX–XXI века встречает его свидетелей мощным всплеском развития информационно-коммуникационных технологий. Рост научно-технического прогресса, уникальные открытия исследователей и общее увеличение потоков информации дали человеку удивительные возможности для реализации жизненного потенциала. Существенную роль во взаимодействии людей во всем мире сыграло появление и активное распространение сети Интернет. Сложно отрицать тот факт, что в настоящее время, благодаря появлению «всемирной паутины», человеку предоставлены безграничные возможности в области познания, коммуникации и творчества.

Несомненно, во все времена возникал вопрос о существовании параллельных миров. Философы и исследователи прошлого различными путями старались доказать их существование и подлинность. Если ранее предполагалось, что творцы миров недостижимы человеческому разуму, то на сегодняшний день можно с уверенностью сказать, что каждый из нас является творцом малоизученного, и появившегося относительно недавно, мира.

«Виртуальный мир», «виртуальное пространство», «виртуальная среда» – термины, характеризующие новую информационно-коммуникационную среду. Появление среды, в которой происходит взаимодействие человека с теми или иными ее составляющими, не может остаться без внимания исследователей.

В контексте психологии появление виртуального пространства (виртуальной реальности) характеризует этап появления принципиально новой сферы исследований.

Перед психологами-исследователями стоит задача изучить этот феномен и его психологические закономерности. Прежде чем исследовать то, на что не падал взор других ученых, необходимо сформировать тезаурус этой области исследований.

Вопросы «виртуальности» рассматривались в контексте философского знания. В фи-



лософии античности и средневековья «виртуальность» являлась одной из ключевых категорий.

Итальянский философ средневековья Фома Аквинский, находил в категории виртуальности ключ к разрешению проблемы параллельного существования реальностей различного порядка и проблемы синтеза сложного из простых элементов.

В своих трудах Фома Аквинский отмечал, что мыслительная душа виртуально включает в себя чувствующую и питательную души, в одночасье содержа в себе все многообразие низших форм.

Отдельного внимания заслуживает тезис Фомы Аквинского о виртуальности: исходные компоненты содержатся в смеси виртуально, в свою очередь, сохраняя способность действовать. Таким образом, понятие виртуальности в античной философии сохраняет свой физический смысл.

Представитель средневековой философии Дунс Скот оперирует термином «виртуальность» с целью преодоления разрыва между существующим опытом и последующим уровнем понимания. В его понимании виртуальное пространство содержит в себе информационный аналог вещей. Противопоставляя естественное телесное пространство виртуальному, Д. Скот отмечает, что виртуальное пространство по своим характеристикам аналогично естественной реальности [16].

Исходя из философских воззрений, упомянутых ранее деятелей средневековой философии, можно определить, что еще в средние века возник вопрос виртуальности, сложности отношений между возможным и действительным, актуальным и потенциальным, идеальным и сущим. Автор справедливо определяет, что виртуальное в средние века представляет собой философскую категорию, предназначенную для определения состояния и причин вероятного и действительного, возможного и актуального в форме действенной, порождающей силы физического и психического, воспроизводимой в человеческом сознании в воображении об уровневой структуре разнохарактерных порядков реальностей в процессе формирования сложного из простого [16].

Рассмотрев средневековые философские воззрения на тему виртуальной реальности, обратимся к взглядам исследователей конца XX века. В конце XX века бурным ростом характеризовалось развитие технических, информационно-коммуникационных систем и сети Интернет, что привело к новым открытиям и пополнению терминологии в области виртуальной реальности.

Впервые термин «виртуальная реальность» был определен исследователем в области визуализации данных и биометрических технологий Дж. Ланье в 1984 году. Автор, в своей работе приводит термин, выдвинутый Дж. Ланье: «виртуальная реальность – это иммерсивная и интерактивная имитация реалистичных и вымышленных сред, т. е. некий иллюзорный мир, в который погружается и с которым взаимодействует человек, причем создается этот мир имитационной системой, способной формировать соответственные стимулы в сенсорном поле человека и воспринимать его ответные реакции в моторном поле в реальном времени» [7].

В 1989 году публично была представлена иная трактовка термина: «виртуальная реальность» – это искусственно синтезированный посредством компьютера трехмерный мир, который носит название «киберпространство», воспринимаемый человеком с помощью специальных устройств [7].

Термин «киберпространство» является производной исследований современников вопроса виртуальной реальности. Под «киберпространством» понимается совокупность виртуальных реальностей в электронной сети.

На сегодняшний день наиболее распространенной электронной сетью является Интернет. Сеть Интернет в непосредственном взаимодействии с техническими устройствами и программными продуктами позволяет личности вовлечься и стать частью виртуальной реальности, виртуального пространства. Это приводит к тому, что человек воспринимает средства доступа к сети Интернет как инструмент для продолжения своей личности в «промежуточном пространстве», которым выступает виртуальная реальность.



По мнению М. Хаема, киберпространство представляет собой крупную компьютерную сеть, составляющими которой являются множество скрытых виртуальных реальностей, функцией которой является поиск пути среди огромного массива информации по набору ориентированных точек.

Автор в свое время справедливо отмечал отсутствие каких бы то ни было барьеров для человека, что связано с интенсификацией развития компьютерных технологий в начале XXI века. В понимании исследователя будущее будет насыщено большой степенью свобод, предоставляемых нам развитием систем поиска и передачи информации. С. В. Коловоротный утверждает и, несомненно, прав, что развитие такой информационной структуры, как сеть Интернет, происходит параллельно с иной системой – системой виртуальной реальности.

Однако С. Нехаев и Н. Кривошеина выражают опасения по поводу этого развития. В понимании авторов сеть Интернет в коллаборации с системами виртуальной реальности могут привести к тому, что образуется совершенно новый «саморазвивающийся кибернетический организм» – искусственный интеллект. Опасения этого рода связаны с тем, что последствия такого симбиоза могут привести к последствиям, которые являются совершенно непредсказуемыми. По мнению С. Нехаева и Н. Кривошеина, киберпространство и виртуальная реальность должны развиваться опосредовано, причем обе системы и вовсе должны избегать интеграции и развиваться в замкнутом пространстве.

Множество отечественных авторов характеризуют киберпространство массивом информации, представленной пространством кодов и событийно-предметным пространством. Однако существуют иные подходы к рассмотрению этого вопроса.

Так, А. Г. Волов отмечает, что киберпространство некорректно представлять в буквальном значении как «пространство внутри машины». В понимании автора киберпространство необходимо характеризовать как вид про-

странства, созданного человеком, имеющее характеристики перцептуальности и концептуальности.

Исследователь в своей работе, ссылаясь на публикацию П. Акзеля, характеризует виртуальную реальность и отмечает, что посредством визуальных, слуховых или тактильных специальных устройств человек имеет возможность получать перцептивный опыт из виртуальной среды, равносильно тому, если бы она являлась частью реального мира.

В этом случае можно с уверенностью согласиться с автором, ведь при помощи цифровых технологий можно создавать миры, которые будут являться моделями объектов из реального мира, моделями абстрактного мира или совершенно вымышленными моделями.

Еще одной примечательной точкой зрения является взгляд на феномен виртуальной реальности Бурдеа и Койффе. Авторы определяют виртуальную реальность как не имеющих аналогов компьютерный инструмент (приложение, программный комплекс), посредством которого человек получает возможность взаимодействия с цифровой средой, который может имитировать реальную жизнь [18].

А. Е. Войкунский и Г. Я. Меньшикова справедливо отмечают факт малоизученности теоретических и практических проблем в области информационных технологий на отечественном психологическом научном поприще [4].

Этот вопрос особенно остро возникает в контексте понятийного аппарата, так как основополагающие термины виртуалистики и по сей день являются предметом научных дискуссий отечественных исследователей.

Принцип виртуальной реальности базируется на понимании ее объекта как совокупности философских и естественнонаучных взглядов на когнитивные возможности человека [18].

В связи с этим невозможно оставить без внимания основоположника отечественной виртуальной психологии. Н. А. Носов занимает почетное место в плеяде исследователей виртуального пространства. Н. А. Носов занимался вопросами изучения виртуальных пси-



хических состояний. В понимании ученого, виртуальная реальность – реальность, не имеющая зависимости от ее природы, которая обладает перечнем определенных свойств, таких как порожденность, актуальность, автономность и интерактивность [12].

В. В. Селиванов трактует понятие виртуальной реальности в узком и широком смысле. Согласно В. В. Селиванову, виртуальная реальность в широком смысле представляет собой всю информационную среду, которая создается посредством цифровых технологий. В узком смысле виртуальная реальность определяется им как «высший продукт программирования, связанный с моделированием внешнего и внутреннего мира человека, с использованием иммерсивных 3D-информационных сред, являющихся вершиной современного программирования и электроники» [3].

Обращаясь к современному пониманию виртуальной реальности, отметим точку зрения Н. В. Авербух. Автор определяет виртуальную реальность как среду, созданную компьютером при помощи специальных устройств и воспринимаемую человеком как реальный мир [1].

Действительно, существование виртуальной реальности без присутствия в ней человека является бессмысленным, так как она не может быть самостоятельной, поскольку включена в систему общественной и индивидуальной бытности в реалиях современности [3].

Отечественный психолог В. В. Селиванов выделяет три основных уровня виртуальной реальности. Первичный уровень характеризуется искусственной реальностью, созданной человеком без применения цифровых технологий. Сюда относят произведения традиционной культуры различных народов и результаты деятельности воображения, а также измененные состояния сознания.

Вторичный уровень характеризуется искусственной реальностью, созданной человеком посредством цифровых технологий, но имеющей низкую интерактивность и степень анимации (например, Интернет, программное обеспечение персональных компьютеров и др.).

Венцом классификации уровней виртуальной реальности, по мнению В. В. Селиванова, является третий уровень. Третий уровень виртуальной реальности, в понимании автора, характеризуется максимальной имитацией реальности с помощью цифровых технологий и носит название искусственной информационной реальности, которая характеризуется высокой степенью анимации и интерактивности [14].

Таким образом, человек имеет возможность усвоения реального жизненного опыта наряду с компьютерным интерактивным. Это позволило исследователям говорить о совершенно новом направлении психологических исследований – психологической виртуальной реальности.

В понимании Н. А. Носова психологическая виртуальная реальность – это виртуальная реальность, созданная психикой человека.

Л. Е. Моторина, Г. В. Черняева рассматривали психологическую виртуальную реальность как целостную картину содержания, связей и динамики виртуальных объектов (аудио-, видеоинформация, коммуникация в цифровом пространстве и др.) доступных и воспринимаемых социальными субъектами, а также их взаимодействие и отношения. По нашему мнению, это определение является наиболее точным для характеристики психологической виртуальной реальности.

Однако на сегодняшний день вопрос киберпространства, виртуальной реальности, цифровой среды и их свойств и составляющих вызывает множество вопросов у исследователей по причине скоротечного развития данной сферы.

Таким образом, вопрос виртуальной реальности давно вышел на уровень междисциплинарных исследований. Исследователи в области психологии, философии, информационных технологий, экономики, медицины активно изучают проблематику личности в виртуальном пространстве. Цифровая среда находится в постоянном развитии, совершенствуются технические комплексы, которые позволяют погружаться и включаться в виртуальную реальность.



ность. Наука и мир постепенно адаптируются и адаптируют под собственные нужды виртуальный мир. Это отражается в исследованиях с применением технологий виртуальной реальности.

Рассмотрев позиции авторов относительно вопроса психологической виртуальной реальности, целесообразно привести определение, которое сформировано на основании уже имеющегося опыта. Так, в нашем понимании виртуальная реальность – это реальность, созданная совокупностью технических устройств и программных комплексов, представляющая собой трехмерную модель цифровой среды, в которой человек посредством специальных устройств имеет возможность получать перцептивный опыт, аналогичный получаемому в реальном мире.

Как было сказано ранее, научно-технический прогресс позволил расширить спектр научных исследований, в том числе исследований, подразумевающих вовлечение человека в виртуальную реальность.

Так, в нейропсихологии с целью реабилитации больных с поражениями головного мозга (восстановление движений и когнитивных функций) в 1980–90-х годах начали применять технологии виртуальной реальности. Специалистами отмечалось, что эта практика характеризуется активной вовлеченностью пациентов в виртуальную среду, что значительно повышает стремление к выздоровлению [20].

В свою очередь, исследователи из Великобритании М. Форнеллис-Амброджо, К. Баркер, Д. Свапп применяли программные комплексы, позволяющие реализовать перемещение в виртуальную локацию при работе с пациентами с параноидальным психозом, а также пациентами, испытывающими персекуторный бред. Эксперимент заключался в следующем: 20 пациентов с манией преследования и 20 пациентов, включенных в фокус-группу, с помощью программного комплекса погружались в виртуальную локацию – мрачное метро, в котором стены исписаны символами и надписями. В процессе прохождения всего пути в виртуальной локации испытуемым необ-

ходимо было не обращать внимания на пугающие надписи на стенах метро и вагонов. Эксперимент повторялся ежедневно и длился 7 дней.

Эксперимент показал следующее: за 7 дней было выявлено, что стимуляция пациентов в виртуальной реальности не вызывает обострения персекуторного бреда, что подтвердило гипотезу авторов эксперимента. В результате авторами был сделан вывод, что применение технологий виртуальной реальности, в контексте когнитивно-поведенческой терапии для пациентов с параноидальным психозом допустимо.

В работах зарубежных психологов Р. Мессинга, Ф. Дургина предметом изучения стали факторы, которые оказывали неотъемлемое влияние на оценку расстояния при переходе в виртуальную среду. Первые полученные данные позволили определить, что расстояние в виртуальной среде достаточно переоценено. Во избежание переоценки расстояния авторами была экспериментально доказана важность использования положений линии горизонта. Производя манипуляции с видимым расположением линии горизонта, им удалось произвести компенсацию ошибочной оценки расстояния в виртуальном пространстве.

Т. Р. Х. Катмор, Т. Дж. Хайн, К. Дж. Маберли рассматривали вопрос исследования гендерных различий в пространственной ориентации наблюдателей, посредством помещения их в виртуальную среду – виртуальный лабиринт. Авторами проводились эксперименты на предмет активности и пассивности, гендерных различий, а также особенностей когнитивного стиля при перемещении в лабиринте.

Эксперимент показал отличительные черты ориентации мужчин и женщин при прохождении виртуального лабиринта, которые выражались в стратегии ориентации на местности. Так, женщины в качестве ориентира используют заметные объекты, в свою очередь мужчинами берутся во внимание и заметные объекты, и геометрические пространственные представления об окружающей их местности.

Примечательной является работа, в которой авторы рассмотрели особенности мотива-



ционной сферы интернет-пользователей с разным уровнем эмоционального интеллекта. Исследование осуществлялось в два этапа: первый – выделение пассивных, ситуативных, активных и чрезмерно активных пользователей сети Интернет с помощью анкеты А. И. Лучинкиной и последующее изучение уровня эмоционального интеллекта у активных и чрезмерно активных интернет-пользователей по методике Н. Холла; второй – изучение мотивов пребывания респондентов с различными уровнями эмоционального интеллекта в сети Интернет посредством опросника А. И. Лучинкиной «Личность в виртуальном пространстве» и А. А. Дусманова «Преобладающий вид мотивации в интернет-пространстве». Результаты данного исследования свидетельствовали о том, что существуют достоверные различия в группах респондентов, имеющих разный уровень эмоционального интеллекта и выраженность мотивов, которые свойственны личности только в интернет-среде, а также мотивов, которые свойственны как для реального, так и для виртуального пространства [10].

Обращаясь к работам Р. Баноса, в которых ученый с коллегами описывал процесс разработки виртуальной среды, которая бы способствовала возникновению у испытуемых различных эмоциональных состояний, таких как грусть, счастье, тревога, расслабление. Респондентами в исследовании выступили 110 человек в возрасте от 18 до 40 лет. Сущность эксперимента заключалась в том, что респонденты должны были самостоятельно перемещаться по парку, созданному с помощью технологий виртуальной реальности, и изучить виртуальное окружение (деревья, скамейки, и беседки).

С целью формирования определенных эмоциональных состояний ученые определили параметры воздействия на респондентов: яркость освещения; музыка; краткий текст с выраженным эмоциональным окрасом; задание 1 – выбор одного из четырех изображений, расположенных на стене виртуальной беседки; задание 2 – организовать пять размещенных там же эмоциогенных высказываний, кото-

рые были подобраны из психологического опросника. Респондентами заполнялись анкеты диагностики эмоциональных состояний до и после прогулки по виртуальному парку. Итоги эксперимента достоверно показали, что в эмоциональном состоянии и настроении респондентов в действительности происходили изменения, соответствующие предъявляемому стимулу.

А. И. Лучинкина, И. С. Лучинкина и др. в работе [9] рассматривали вопрос эмоционального реагирования личности при смене реальности. В ходе исследования ими был проведен моделирующий эксперимент с применением систем виртуальной реальности. Эксперимент предполагал три этапа: первый заключался в исследовании особенностей эмоционального реагирования восприятия субъектом смены реальности; второй – участие субъектов в решении интеллектуальных задач в реальном пространстве; третий – погружение респондентов в виртуальное пространство посредством применения систем виртуальной реальности с целью выполнения ими поставленных задач. Авторам в результате проведенного ими эксперимента удалось достоверно установить, что у респондентов существуют различия по показателям работоспособности, стресса, а также вегетативным характеристикам – температуре тела, частоте сердечных сокращений и артериальному давлению.

Опираясь на проводимые ими ранее исследования, авторы А. И. Лучинкина, И. С. Лучинкина и Н. В. Сичкориз провели углубленное исследование эмоционального реагирования личности на смену реальности. В работе [8] объектом их исследования выступили особенности эмоционального реагирования личности с сильным типом высшей нервной деятельности на смену реальности. Сущность экспериментального исследования заключалась в выполнении респондентами серии заданий в реальном и виртуальном пространстве, в ходе которых производились измерения показателей эмоциональных состояний и вегетативных реакций на смену реальности. Так, авторы экспериментально выявили, что в виртуаль-



ном пространстве респонденты имеют большую работоспособность, нежели в реальном, а уровень стресса оставался неизменным. Полученные авторами результаты, достоверно свидетельствуют о том, что у респондентов с сильным типом ВНД, при решении идентичных задач, смена реальности на виртуальное пространство не приводит к увеличению уровня стресса. В свою очередь, у респондентов с сильным типом ВНД, находящихся в виртуальном пространстве, происходит повышение температуры тела и частоты сердечных сокращений [8].

Также стоит отметить значимость изучения психофизиологических особенностей интернет-активной личности и их эмоционального реагирования на смену реальности. Результаты подобных исследований могут лечь в основу программы психологического сопровождения личности с различными уровнями стрессоустойчивости, особенностями нервной системы и т. д.

Выводы. Таким образом, неисследованным, но нуждающимся в исследовании остается факт существования различий между пользователями с разным уровнем интернет-активности по психологическим и психофизиологическим показателям. К психологическим показателям относятся когнитивные особенности, образ будущего личности и специфика восприятия пространства, а к психофизиологическим – показатели стресса, работоспособности при взаимодействии с цифровой средой.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению философского и психологического подходов к определению виртуальной реальности, выделению сущности понятия «виртуальная реальность» и ее уровней. В ходе теоретического анализа выявлено, что виртуальная реальность для человека создает возможность получать перцептивный опыт, аналогичный получаемому в реальном мире. В статье описаны экспериментальные исследования в области психологии с применением технологий виртуальной реальности. Проблемой остается недостаточная изученность психофизиологических

механизмов эмоционального реагирования личности на смену реальности.

Ключевые слова: виртуальная реальность, виртуальное пространство, киберпространство, эмоциональное реагирование, киберпространство.

SUMMARY

The article is devoted to the consideration of philosophical and psychological approaches to the definition of virtual reality, highlighting the essence of the concept of “virtual reality” and its levels. Theoretically, it has been revealed that virtual reality creates an opportunity for a person to receive a perceptual experience similar to that obtained in the real world. The article describes experimental research in the field of psychology using virtual reality technologies. The problem remains the lack of knowledge of the psychophysiological mechanisms of the emotional response of the individual to the change of reality.

Key words: virtual reality, virtual space, cyberspace, emotional response, cyberspace.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авербух Н. В. Психологические аспекты феномена присутствия в виртуальной среде // Вопросы психологии. – 2010. – № 5. – С. 105–113.
2. Баева Л. В. Виртуализация жизненного пространства человека и проблемы игровой интернет-зависимости // Философские проблемы информационных технологий и жизненные практики человека. – 2016. – № 1 (11). – С. 8–19.
3. Барабанщиков В. А., Селиванов В. В. Взаимодействие субъекта и виртуальной реальности: психическое развитие и личностная детерминация: монография. – М.: Универсум, 2019. – С. 479.
4. Войскунский А. Е., Меньшикова Г. Я. О применении систем виртуальной реальности в психологии [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2008. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-primeneni-sistem-virtualnoy-realnosti-v-psihologii> (дата обращения: 12.02.2023).



5. Волов А. Г. Философский анализ понятия «киберпространство» // Философские проблемы информационных технологий и жизненные практики человека. – 2011. – № 2. – С. 49–50.
6. Кирик Т. А. Виртуальная реальность и ее онтологические прототипы. – Курган: КГУ, 2007. – 134 с.
7. Коловоротный С. В. Виртуальная реальность: манипулирование временем и пространством [Электронный ресурс] // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2003. – № 1. – URL: <https://cyberpsy.ru/articles/virtual-reality1-time-space/> (дата обращения: 11.02.2023).
8. Лучинкина А. И., Лучинкина И. С., Сичкориз Н. В. Особенности эмоционального реагирования личности с сильным типом ВНД на смену реальности [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки. – 2021. – № 2 (54). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnogo-reagirovaniya-lichnosti-s-silnym-tipom-vnd-na-smenu-realnosti> (дата обращения: 14.02.2023).
9. Лучинкина А. И., Лучинкина И. С., Сичкориз Н. В., Умерова А. И. Эмоциональное реагирование личности на смену реальности // Человеческий капитал. – 2021. – № 7 (151). – С. 150–158.
10. Лучинкина А. И. [и др.]. Особенности мотивационной сферы интернет-пользователей с разным уровнем эмоционального интеллекта [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки. – 2022. – № 3 (59). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsionnoy-sfery-internet-polzovateley-s-raznym-urov-nem-emotsionalnogo-intellekta> (дата обращения: 14.02.2023).
11. Моторина Л. Е., Черняева Г. В. Психологическая виртуальная реальность в компьютерной интерактивной среде [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. – 2020. – Т. 11. – № 1. – С. 8–26. – URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2020_n1/sps_2020_n1_Motorina_Cherniaeva.pdf (дата обращения: 11.02.2023).
12. Носов Н. А. Виртуальная психология. – М.: Аграф, 2000. – 432 с.
13. Петлин М. А. Социально-философские аспекты киберпространства // Вестник Омского университета. – 2014. – № 3. – С. 78–90.
14. Селиванов В. В. Психология виртуальной реальности: учебное пособие. – Смоленск: Издательство СмолГУ, 2015. – 152 с.
15. Серавин А. И. Виртуальная психология: определение предметной области и выявление методологических особенностей [Электронный ресурс] // Лаборатория эволюционной и исторической психологии А. Серавина. – URL: <http://www.seravin.narod.ru/virt.html> (дата обращения: 12.02.2023).
16. Соловов Д. Н. Понятие виртуальности в философии средневековья [Электронный ресурс] // Вестник РУДН. Серия: Философия. – 2010. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-virtualnosti-v-filosofii-srednevekovya> (дата обращения: 11.02.2023).
17. Фома Аквинский. Сумма теологии [Электронный ресурс] // Антология мировой философии. – 1969. – С. 850–851. – URL: <https://philosophy.ru/upload/iblock/233/23351d1d5157b6847e8dacb1f19d9c34.pdf> (дата обращения: 09.02.2023).
18. Хозе Е. Г. Виртуальная реальность и образование [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2021. – Т. 10. – № 3. – URL: <https://cyberpsy.ru/articles/virtualnaya-realnost-obrazovanie/> (дата обращения: 12.02.2023).
19. Banos R. M., Liano V., Botella C. et al. Changing induced moods via virtual reality // Persuasive technology: Proceedings of First International conference on persuasive technology for human wellbeing (May 2006, Eindhoven, The Netherlands) // Lecture Notes in Computer Science. – Vol. 3962. – Springer, 2006.
20. Brooks B. M., Attree E. A., Rose F. D. An evaluation of virtual environments in neurological rehabilitation // Proceedings of the British Psychological Society. – 1997. – Vol. 5. – P. 121.
21. Cutmore T. R. H., Hine T. J., Maberly K.J. et al. Cognitive and gender factors in 4 fluent navigation in a virtual environment // Intern. J. of Human-Computer Studies. – 2000. – Vol. 53. – № 2.



22. Foa E.B., Gillihan S.J., Bryant R.A. Challenges and successes in dissemination of evidence-based treatments for posttraumatic stress: Lessons learned from prolonged exposure therapy for PTSD // Psychological Science in the Public Interest, Supplement. – 2013. – № 14. – P. 65–111.

23. Messing R., Durgin F. H. Distance perception and the visual horizon in head-mounted displays // ACM Transact. on Applied Percept. – 2005. – Vol. 2. – № 3.

24. Riva G. Virtual reality // Wiley encyclopedia of biomedical engineering. – N.Y., 2006.



С. К. Малахаева, Д. О. Яговитин

УДК 159.9.072/ 355/359

АГРЕССИВНОСТЬ И МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ СОТРУДНИКОВ МВД, КОМАНДИРУЕМЫХ ДЛЯ ВЫПОЛНЕНИЯ СЛУЖЕБНО-ОПЕРАТИВНЫХ ЗАДАЧ В ОСОБЫХ УСЛОВИЯХ

Служба в правоохранительных органах относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь как отдельных людей, так и больших социальных групп. Она носит экстремальный характер и связана с интенсивной коммуникацией с различными слоями населения, в том числе с антисоциальными и криминальными элементами. Специфика служебной деятельности правоохранительных органов способствует повышению уровня агрессивности личного со-

става, что может серьезно влиять на внутренние взаимоотношения в рабочем коллективе, тем более в стрессовых обстоятельствах во время выполнения служебно-оперативных задач в особых условиях. Особые условия в деятельности органов и подразделений МВД России – это специфические условия их функционирования в чрезвычайной обстановке в период участия в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций (ЧС) природного, биолого-социального или техногенного характера при решении задач в условиях чрезвычайных обстоятельств (ЧО) криминального, социально-политического или военного характера, в условиях обеспечения правового режима контртеррористической операции (КТО), участия в организации и ее проведении, особого правового режима чрезвычайного положения (ЧП), особого правового режима военного положения (ВП), ведения гражданской и территориальной обороны, обеспечения мобилизационной готовности в предвоенное и военное время.

Опасность чрезмерной агрессии вовремя и после выполнения заданий в особых условиях, отсутствие необходимых рекомендаций со стороны психологов может создавать предпосылки к межличностным конфликтам, посттравматическому стрессовому расстройству, может ухудшать психологический климат в коллективе, понижает уровень доверия между сотрудниками [5]. Таким образом, своевременная диагностика и профилактика агрессивности в аспекте ее взаимосвязи с межличностными отношениями в коллективе способствует формированию и закреплению адекватной модели поведения сотрудников, ориентированной на взаимопомощь и эффективное выполнение задач в особых условиях.

Обзор литературы. Проблема агрессии и агрессивности остается актуальной как в отечественной, так и в зарубежной психологической науке. В научных источниках представлены три ключевые теоретические концепции агрессивного поведения: теория влечений – теория агрессии, целенаправленной как инстинкт (З. Фрейд, К. Лоренц); согласно фру-



страционной теории (Д. Долард, Н. Миллер и др.), агрессия – это результат фрустраций, разочарования, расстройств планов, краха надежд; теория социального научения (А. Бандура, К. Зильман, Р. Нисбет, Д. Коэн и др.), представляющая агрессию как поведение, приобретенное посредством научения.

Такая устойчивая личностная характеристика, как агрессивность, может проявить себя позитивной, если представляет собой рост, развитие личности; и негативной, если несет в себе исключительно деструктивность, наносящую вред другим и самому себе [7].

Другие авторы делят агрессию на конструктивную и деструктивную [8]. В качестве конструктивных рассматривают оборонительную биологически адаптивную агрессию, когда индивид защищает свои жизненно важные интересы и территорию; и просоциальную, нравственно мотивированную. Социальная мотивация необходима для вооруженной защиты Отечества, эффективного ведения боевых действий. Это предполагает боевую активность, наступательную и упорную борьбу, уверенность в себе и правоте своих действий, а также ненависть к врагу. У каждого сотрудника МВД должна быть стойкость против стихии войны, связанной с опасностью для жизни [8].

Деструктивная агрессия – это осознанные или неосознанные действия с целью причинения боли и страданий для получения удовольствия. Эта агрессия является проявлением опасной десоциализации и разрушения субъекта. Для агрессивного поведения в целом характерна неадекватность реакций: их чрезмерность, неустойчивость к воздействиям извне, истощение психологических защитных механизмов, неконтролируемость отдельных типов реакций, слабость тормозного процесса, которые в итоге могут привести к психологическому срыву и психосоматическим заболеваниям [9].

По отношению же к врагу такая личностная черта, как агрессивность, укрепляет волевые качества, блокирует негативное влияние угрозы жизни и тем самым повышает боевую активность и патриотическое самосознание [10].

Выделение двух полярных типов агрессии позволяет эффективно проводить мероприятия для предупреждения агрессивных действий военных с учетом формирования у личного состава просоциальной агрессии с целью защиты интересов Родины, которая имеет четкую направленность и не затрагивает межличностные взаимодействия в коллективе [11].

Агрессивность в ее деструктивном варианте рассматривается последствием фрустрации актуальных потребностей индивида, в том числе в межличностных отношениях. Потребности, проявляющиеся в межличностных отношениях, могут влиять на качество деловых и товарищеских взаимодействий между сотрудниками в самых разных условиях, поэтому очень важно отслеживать особенности мотивации и признаки фрустрации в этой сфере перед формированием команд, выполняющих совместные задания, чтобы предупредить конфликты, дезертирство и другие негативные явления.

Методология и методы исследования. На основе теоретического проведенного анализа проблемы агрессивности и межличностных отношений сотрудников МВД нами была составлена программа и подобраны методики дальнейшего эмпирического исследования.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что межличностные отношения сотрудников МВД (выраженная и ожидаемая активность, выраженное и ожидаемое поведение в области контроля, выраженные аффективные реакции) взаимосвязаны с проявлениями физической, вербальной, косвенной агрессии.

Методики: «Опросник межличностных отношений» (ОМО) А. А. Рукавишников (адаптированная версия опросника FIRO-b В. Шутца); «Опросник агрессивности А. Басса – А. Дарки». В качестве статистического критерия нами был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Выборку составили 30 сотрудников ГУ МВД России по Иркутской области, командированных в регионы для выполнения служебно-оперативных задач в особых условиях. Возраст испытуемых – от 25 до 40 лет, трудовой стаж составляет от 3 до 15 лет.

Рассмотрим содержание выбранных диагностических методик.



Первую методику «Опросник межличностных отношений» (ОМО) А. А. Рукавишникова (адаптированная версия опросника FIRO-b В. Шутца) мы использовали для выявления особенностей направленности межличностного поведения сотрудников МВД. Данный опросник позволяет изучить поведение испытуемого в трех основных областях межличностных потребностей: включения (I) – потребность установления контактов с окружением; контроля (C) – потребность в управлении и контроле отношений с окружением; аффекта (A) – потребность в поддержании эмоциональных связей с другими людьми. Внутри каждой области также диагностируются два направления межличностного поведения: выраженное поведение испытуемого (e) – его мнение об интенсивности собственного поведения; ожидаемое поведение от других (w).

Вторую методику «Опросник агрессивности А. Басса – А. Дарки» мы использовали для определения направленности и интенсивности агрессивности сотрудников МВД, командированных в регионы для выполнения служебно-оперативных задач в особых условиях. Авторы опросника рассматривали агрессивность как свойство личности, связанное с наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъект-субъектных отношений. Агрессивность имеет различную степень выраженности: от почти полного ее отсутствия до максимального развития. Индивид, таким образом, обладает определенной степенью агрессивности.

В отношении к профессионально важным качествам сотрудников спецподразделений МВД чрезмерный уровень агрессивности способствует профессиональной деформации, росту гнева, конфликтности, враждебности, жестокости, формированию разного рода девиаций. Своевременный учет повышенного уровня деструктивных проявлений личности сотрудника МВД, связанного с такими негативными эмоциями, как гнев, враждебность, с большой степенью вероятности позволяет прогнозировать дальнейшее проявление агрессии при выполнении служебного задания и в ходе межличностных отношений с сослуживцами, руководством и врагом.

А. Басса и А. Дарки все агрессивные проявления разделяли на два вида: на мотивационную агрессию, или агрессию как самооценочность; инструментальную агрессию как средство достижения поставленных целей. Авторы методики выделили такие реакции испытуемых, как физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины. Физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение и вербальная агрессия вместе образуют суммарный индекс агрессивных реакций, а обида и подозрительность – индекс враждебности.

Для определения наличия взаимосвязи агрессивности и межличностных отношений сотрудников МВД использовался коэффициент ранговой корреляции Rs-Спирмена.

Анализ результатов исследования. В таблице 1 представлены результаты исследования особенностей межличностных отношений сотрудников МВД, командированных в регионы для выполнения служебно-оперативных задач в особых условиях. Результаты получены с помощью методики ОМО.

Таблица 1

Результаты исследования по методике «Опросник межличностных отношений» (ОМО) А. А. Рукавишникова (адаптированная версия опросника FIRO-b В. Шутца) (n=30)

Шкала	Среднее значение
Ie – выраженное поведение индивида в области включения	5,30
Iw – требуемое поведение в области включения	5,65
Се – выраженное поведение индивида в области контроля	6,12
Cw – ожидаемое от других поведение в области контроля	3,38
Ae – выраженное поведение личности в области аффекта	4,96
Aw – требуемое поведение в области аффекта	3,55



В таблице 1 представлены средние показатели по выборке. Необходимо иметь в виду, что в методике ОМО 0-1 и 8-9 это экстремально высокие и низкие баллы, которые характеризуются компульсивным поведением индивида в межличностных отношениях; 2-3 и 6-7 баллов интерпретируются как высокие и низкие баллы, поведение человека развивается в соответствующем направлении; 4-5 – показатели пограничные, в поведении можно увидеть тенденции, характерные для двух направлений.

Таким образом, мы видим определенный баланс показателей по шкалам «Ie» – выраженное поведение индивида в области включения ($5,30 \pm 1,80$), «Iw» – требуемое поведение в области включения ($5,63 \pm 1,98$). Небольшая разница ($0,33$) в средних значениях между этими шкалами говорит о том, что большинство сотрудников, отправляемых на службу в особых условиях, ожидают инициативности в сфере установления контакта от других людей, привлечения их к участию в общей профессиональной деятельности. Сравнительная пассивность во включенности может выражаться в страхе отвержения, неуверенности в том, что контекст особых условий позволяет активное поведение и интерес в общении. Кроме того, можно интерпретировать такие показатели, как стремление выстраивать такой имидж, который будет способствовать активному интересу со стороны других людей. Однако сами также при необходимости могут вовлекать других в свою деятельность и инициировать взаимодействие, стремятся принадлежать к группам. Это в целом сочетается с осторожностью в реализации потребности включения в особых условиях. Сотрудники находятся в процессе адаптации к новым условиям и принимают выжидательные позиции с целью прояснения ситуации и выработки адекватной стратегии взаимодействия с окружающими субъектами: сослуживцами, руководством и гражданским населением.

Интересно сочетание шкал контроля: «Ce» – выраженное поведение индивида в области контроля ($6,12 \pm 2,17$), «Cw» – ожидае-

мое от других поведение в области контроля ($3,38 \pm 1,94$). У большинства испытуемых проявляется выраженная потребность в контроле процесса и результатов собственной служебной деятельности, при этом они избегают внешнего контроля их поведения другими лицами ($Cw=3,38$). Это касается как качества выполнения служебных обязанностей, так и выбора стратегии поведения в эмоционально-напряженных и конфликтных ситуациях. Очевидно, что для сотрудников МВД характерно стремление брать на себя ответственность, руководить другими, чувствовать себя компетентными и субъектными во всех ситуациях межличностного взаимодействия. Можно предположить, что испытуемые остро реагируют на критику и внешний контроль в более близких, неформальных межличностных контактах.

Показатели аффекта подтверждают это предположение: «Ae» – выраженное поведение личности в области аффекта ($4,96 \pm 2,19$), «Aw» – требуемое поведение в области аффекта ($3,55 \pm 1,69$). Испытуемых можно охарактеризовать как достаточно отстраненных ($Aw=3,57$), спокойно относящихся к аффективному поведению со стороны других людей. Это может выражаться в превентивно создаваемой дистанции, чтобы не показывать уязвимость глазам сослуживцев, в возможном страхе отвержения. Вместе с тем они не стремятся получить одобрение и расположение коллег через внимательное отношение к ним. Определенное противоречие заключается в том, что, сохраняя отстраненную и «холодную» позицию в межличностных отношениях, большинство испытуемых имеют более высокую потребность самим выразить эмоциональную привязанность ($Ae=4,96$), оказывать опеку. Они чрезмерно осторожны и недоверчивы к окружающим, очень осторожны в выборе тех, с кем устанавливают эмоционально близкие отношения. Чувствуют себя комфортнее, соблюдая большую психологическую дистанцию.

Таким образом, мы установили, что большинство сотрудников МВД, командируемых в регионы для выполнения служебно-оперативных задач, в большей степени ориентирова-



ны на ожидание деловой включенности и проявления эмоций со стороны других лиц, чем на собственную эмоциональную вовлеченность. Их эмоциональная пассивность и избегание внешнего контроля могут содержать страх непринятия и стремление переложить ответственность за содержание межличностных отношений на коллег. Стремясь избежать эмоциональной привязанности от группы, они могут проявлять повышенную агрессивность и доминантность. Не принимая внешнего контроля и проявляя повышенный контроль и критику своего поведения, сотрудники МВД могут, в качестве компенсации в условиях экстремальной и эмоционально напряженной служебной деятельности, всесторонне контролировать партнеров по общению.

Таблица 2
Результаты исследования по методике «Опросник агрессивности А. Басса – А. Дарки» (n=30)

Шкала	Среднее значение
Вербальная агрессия	3,23
Физическая агрессия	4,14
Косвенная агрессия	2,82
Раздражение	1,86
Негативизм	3,24
Обида	2,43
Подозрительность	4,13
Чувство вины	2,77

Согласно данным в таблице 2, в группе сотрудников МВД нами выявлено преобладание физической агрессии ($4,14 \pm 2,24$) и подозрительности ($4,13 \pm 1,65$). На втором месте по частоте проявления негативных эмоций у испытуемых вербальная агрессия ($3,23 \pm 1,51$), негативизм ($3,23 \pm 1,65$). Менее ярко представлены косвенная агрессия ($2,83 \pm 1,78$) и чувство вины ($2,77 \pm 1,13$). Гораздо реже проявляются такие эмоциональные реакции, как обида ($2,47 \pm 2,08$) и раздражение ($1,87 \pm 1,77$).

Можно сказать, что за неуверенностью в себе и окружающих, неустойчивостью характера прослеживается развитие подозрительности как недоверия и повышенного уровня

осторожности в межличностных отношениях. Такого рода поведение большей части сотрудников МВД, командированных в регионы для выполнения служебно-оперативных задач в особых условиях, может быть основано на убеждении, что другие люди могут причинить моральный или физический вред индивиду. Здесь уже прослеживается чрезмерное действие психических защит. Эти проявления мы также выявили при изучении особенностей межличностных отношений в служебном спецподразделении.

Проявления вербальной агрессии и негативизма в социальных контактах могут быть защитной формой эмоциональной напряженности и недовольства обстоятельствами службы, неудовлетворенностью собой и во многом усложняют прохождение службы. Сотрудники часто конфликтуют и негативно высказываются об окружающих. При вступлении в конфликт они начинают ругаться, скандалить, обзывать. Наблюдается повышенное эмоциональное возбуждение, а вследствие этого – раздражительность, расторможенность, импульсивность реакций. Раздражительность может приводить к проявлению негативных эмоций и агрессии.

В случае косвенной агрессии поведение также сопровождается ненаправленными порывами враждебности, т. е. взрывами ярости, выраженным криком, битьем кулаками по столу и пр. Для таких эмоциональных взрывов, как было подтверждено в ходе систематического наблюдения, характерна неупорядоченность. Иногда внутреннее напряжение может трансформироваться и в физическую агрессию.

Как мы видим, обида и чувство вины у большей части испытуемых выражены незначительно, что говорит о преобладании гетероагрессии над аутоагрессией. Как отмечено психологами, повышенный показатель аутоагрессии сопряжен с выраженным суицидальным риском, что для сотрудника МВД является недопустимым. Сотрудники стараются сдерживать себя на людях, чаще позитивно настроены относительно гражданского населения.

Кроме того, мы определили индексы агрессивности и враждебности сотрудников



Таблица 3

Взаимосвязь агрессивности и межличностных отношений сотрудников МВД

Межличностные отношения	Показатели агрессивности							
	Вербальная	Физическая	Косвенная	Раздражение	Обида	Негативизм	Подозрительность	Чувство вины
Ie		0,273						
Iw			-0,312			-0,263		
Ce				0,2	0,268			
Cw		0,351	0,331	0,448	0,354	0,337		
Ae	0,34							
Aw								

*Корреляция значима на уровне 0,05

МВД: выявлен высокий уровень общей агрессивности (физическая агрессия + раздражение + вербальная агрессия, 9,23 балла) и повышенный уровень враждебности (обида + подозрительность, 6,56 балла). Мы можем заметить, что испытуемые обладают выраженной агрессивностью. В условиях террористической угрозы может происходить слом адаптивных программ, сотрудники еще не выработали адекватные способы избавления от внутреннего психического напряжения, перестают контролировать свои эмоции. Из-за достаточно высокого уровня агрессивности зачастую и возникают межличностные конфликты.

На следующем этапе эмпирического исследования для определения наличия взаимосвязи агрессивности и межличностных отношений сотрудников МВД был проведен корреляционный анализ с помощью Rs-критерия Спирмена. Результаты расчетов занесены в таблицу 3.

Структура корреляционных связей представлена взаимосвязями, образованными параметрами межличностных отношений и агрессивности сотрудников МВД. Зафиксировано 11 статистически значимых взаимосвязей, из которых 9 положительных и 2 отрицательных.

Между показателями переменных «Ie – выраженная активность индивида» и «физическая агрессия» $r_s=0,273$ при уровне значимости

$p \leq 0,05$. Можно предположить, что выраженная активность индивида в потребности включения способствует увеличению уровня проявлений физической агрессии, в частности и при выполнении задач оперативно-служебной деятельности.

Между показателями переменных «Iw – требуемая активность индивида» и «косвенная агрессия» $r_s=-0,312$ при уровне значимости $p \leq 0,05$. Можно предположить, что увеличение ожидаемой активности личного состава спецподразделения МВД способствует снижению проявлений неконтролируемой косвенной агрессии, сплетен, подшучивания и издевок в служебном коллективе, так как требуемая активность во включении связана в том числе и с принятием группой и поддержанием открытых, прозрачных контактов. Стремление достичь веса в группе посредством выстраивания позитивного имиджа также будет снижать уровень косвенной агрессии.

Между показателями переменных «Iw – требуемая активность индивида» и «негативизм» $r_s=-0,263$ при уровне значимости $p \leq 0,05$. Можно предположить, что ожидание сотрудниками спецподразделения МВД встречной позитивной активности со стороны окружающих людей способствует тенденции к снижению проявлений негативных установок, повыше-



нию способности конструктивного разрешения конфликтных ситуаций. Чем более человек стремится вызывать интерес к себе со стороны других, тем менее выражены тенденции негативизма, оппозиционности в поведении.

Между показателями переменных «Се – выраженный контроль» и «раздражением» $r_s=0,2$ при уровне значимости $p \leq 0,05$. Можно предположить, что повышение потребности выражаемого контроля способствует увеличению уровня раздражительности, тенденции к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении. Сотрудники стремятся к самостоятельности и осуществлению контроля в той зоне ответственности, которая им предоставлена. Встречая сопротивление или попытку воздействия с другой стороны они испытывают раздражение и обиду. Так как между показателями переменных «Се – выраженный контроль» и «обида» $r_s=0,268$ при уровне значимости $p \leq 0,05$. Аутоагрессивные реакции обиды являются неадекватной формой поведения личного состава спецподразделения МВД и подлежат своевременной психокоррекции.

В целом корреляционные связи, образованные шкалой «Сw – ожидаемое от других поведение в области контроля» обширны и интересны с точки зрения анализа.

Повышение потребности в контроле результатов своей служебной деятельности со стороны других сотрудников сопровождается повышением импульсивного поведения и склонностью как к открытой физической агрессии и насилию, так и к косвенной агрессии. Между показателями переменных «Сw – ожидаемое от других поведение в области контроля» и «физической агрессией» существует прямая корреляция $r_s=0,351$, так же, как и с «косвенной агрессией» $r_s=0,331$, шкалой «раздражения» $r_s=0,448$, «обиды» $r_s=0,354$, «негативизма» $r_s=0,337$ при уровне значимости $p \leq 0,05$. Пассивность, отказ от самостоятельности и подчиненное положение во взаимоотношениях ведет к накапливаемому напряжению и враждебности, сначала подавляемым, скрытым, аутоагрессивным, а в пиковых моментах – проявляющимся в виде грубых физических реак-

ций и насилия. Негативное самоотношение в экстремальной ситуации опасно риском деструктивного и саморазрушительного поведения сотрудников. Таким образом, следует учитывать нереализованную потребность в самостоятельности, ответственности при формировании команд, чтобы не подвергать сотрудников риску.

Между показателями переменных «Ае – выраженное поведение личности в области аффекта» и «вербальная агрессия» $r_s=0,34$ при уровне значимости $p \leq 0,05$. Склонность к выражению эмоций проявляется в вербальной агрессии, что может повлиять на ход выполнения оперативно-служебных задач, негативно сказаться на общении с гражданским населением.

Можно резюмировать, что характер межличностных отношений сотрудников МВД в служебном коллективе (выраженная и ожидаемая активность, выраженное и ожидаемое поведение в области контроля, выраженные аффективные реакции) взаимосвязан с проявлениями физической, вербальной, косвенной агрессии.

Выявленные особенности межличностных отношений сотрудников МВД, командированных в регионы для выполнения служебно-оперативных задач, во взаимосвязи с проявлениями агрессивности необходимо учитывать руководству спецподразделений при разработке профилактических и коррекционных программ психологического сопровождения личного состава.

Психологическая профилактика и психокоррекция дезадаптивных психоэмоциональных состояний сотрудников служебной организации заключается в активном использовании социально-коммуникативных техник на разных уровнях социального взаимодействия, вербальных и невербальных средств в различных социальных (в частности, конфликтогенных и экстремальных) ситуациях [11].

Разработка направлений работы по управлению агрессивным поведением и проявлениями деструктивной агрессивности должна быть обязательным компонентом психологическо-



го сопровождения сотрудников МВД, командированных в регионы для выполнения служебно-оперативных задач в особых условиях.

АННОТАЦИЯ

В статье подтверждена гипотеза о наличии взаимосвязи агрессивности и межличностных отношений сотрудников МВД, командированных для выполнения служебно-оперативных задач в особых условиях: потребности в межличностных отношениях сотрудников МВД (выраженная и ожидаемая активность, выраженное и ожидаемое поведение в области контроля, выраженные аффективные реакции) взаимосвязаны с проявлениями физической, вербальной, косвенной агрессии.

Ключевые слова: агрессивность, межличностные отношения, сотрудники МВД, особые условия службы.

SUMMARY

The article confirms the hypothesis that there is a relationship between aggressiveness and interpersonal relationships of Interior Ministry employees sent to perform operational tasks in special conditions: the needs for interpersonal relationships of Interior Ministry employees (expressed and expected activity, expressed and expected behavior in the field of control, expressed affective reactions) are interrelated with manifestations of physical, verbal, indirect aggression.

Key words: aggressiveness, interpersonal relations, employees of the Ministry of Internal Affairs, special conditions of service.

ЛИТЕРАТУРА

1. Aniței M., Birău M., Chraif M., Burtăverde V., Mihăilă T. Social context differences in aggressive behavior perception between police officers working in offices and police officers working in the field // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – 22 April. – Vol. 127. – P. 872–877.

2. Peter G. T., Sjöberg A., Larssona C. Personality traits among Swedish counterterrorism intervention unit police officers: a comparison with the general population // *Personality and Individual Differences*. – 2021. – Vol. 168. – 1 January. – P. 45–51.

3. Громов М. А. «Особые условия» как универсальное понятие для деятельности органов и подразделений МВД России: их виды, характеризующие признаки, классификация // *Труды Академии управления МВД России*. – 2013. – № 4 (28). – С. 5–7.

4. Левин А. О. Подходы к определению понятий чрезвычайной терминологии: чрезвычайные обстоятельства, чрезвычайная ситуация, особые условия // *Вестник Московского университета МВД России*. – 2015. – № 1. – С. 136–141.

5. Чернышева Е. В. Паттерны агрессивного поведения сотрудников ОВД // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. – 2019. – Т 7. – № 2 (25). – С. 312–321.

6. Елагина В. С., Карабанова О. Р., Повираева М. В., Нурумбетова М. Б. Изучение агрессивности и враждебности у курсантов военного вуза // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 1-1. – С. 918.

7. Невенчаный С. В. Психолого-педагогические условия снижения агрессивного поведения военнослужащих по призыву: автореф. дисс. ... кандидата психологических наук. – М., 2012. – 23 с.

8. Дохолян С. Б. Предупреждение агрессивного поведения военнослужащих по призыву в повседневной деятельности: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1998. – 222 с.

9. Авдеенок Л. Н., Гуткевич Е. В. Бытовое насилие и агрессивность – причины, влияние на психическое и физическое здоровье, психокоррекционная помощь // *Сибирский вестник психиатрии и наркологии*. – 2009. – № 4 (55). – С. 50–53

10. Фонталова Н. С., Турганова Г. Э., Ермоченко О. Е. Особенности патриотического самосознания современной молодежи [Электронный ресурс] // *Baikal Research Journal*. – 2019. – Т. 10. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-patrioticheskogo-samosoznaniya-sovremennoy-molodezhi/viewer> (дата обращения: 23.06.2023).

11. Шамардина М. В., Михеева М. Ю. Тренинг сенситивности как метод снижения индекса враждебности у военнослужащих кон-



трактной службы // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2017. – № 1. – С. 114–122.

12. Нежкина Л. Ю., Фонталова Н. С. Профессиональное общение сотрудников органов внутренних дел [Электронный ресурс] // Baikal Research Journal. – 2020. – Т. 11. – № 3. – URL: [file:///C:/Users/Dell/Downloads/professionalnoe-obschenie-sotrudnikov-organo-v-vnutrennih-del%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/professionalnoe-obschenie-sotrudnikov-organo-v-vnutrennih-del%20(1).pdf).

13. Кожевина А. П. Особенности Я-концепции сотрудников офицерского состава Вооруженных сил Российской Федерации [Электронный ресурс] // Baikal Research Journal. – 2021. – Т. 12. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ya-kontseptsii-sotrudnikov-ofiterskogo-sostava-vooruzhennyh-sil-rossiyskoy-federatsii>.

14. Шаповалов А. В. Криминологические характеристики личности дезертира // Криминологический журнал Байкальского государственного университета экономики и права. – 2007. – № 1-2 (1). – С. 54–59.

15. Корчагин В. В. Социально-психологическая характеристика факторов суицидального риска военнослужащих // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 9-10. – С. 69–73.



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ





А. В. Глузман, Н. А. Таранко

УДК 378:147

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ВОЕННОГО ПСИХОЛОГА К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ЭКСТРИМАЛЬНЫХ ВОЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ

Подготовка военных психологов, деятельность которых направлена на решение полифункциональных задач, связана с психологическим обеспечением морально-духовного состояния каждого солдата, офицера, в целом личного состава многочисленных подразделений, является актуальной проблемой педагогики и психологии. В системе высшего образования Российской Федерации подготовка военных психологов проходит в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по специальности 37.05.02 Психология служебной деятельности (уровень специалитета). В рамках данного стандарта существует специализация «Психологическое обеспечение служебной деятельности в экстремальных условиях», которая по своей сути близка к условиям специальной военной операции (СВО), которая проводится в настоящее время.

Актуальность формирования готовности будущих военных психологов в сфере военного дела объясняется государственным заказом и высоким спросом в настоящее время на данную специальность. «Спрос на психологов вырос в России по сравнению с 2021 годом почти на 63 %, показало совместное исследование онлайн-школы психологических профессий «Психодемия», сервиса по подбору психологов Alter и ресурса HeadHunter. На 62 % выросло число сессий с психологами, кратно – спрос на корпоративную психологическую помощь. Эксперты объясняют это реакцией на спецоперацию и мобилизацию, – следует из материалов, опубликованных в журнале Forbes в статье Сергея Мингазова [39].

По информации «Известий», группа депутатов фракции ЛДПР во главе с Л. Э. Слуцким, подготовила ко внесению в Госдуму законопроект «О внесении изменения в закон «О ветеранах»». Он предлагает установить правовую гарантию на получение психологической помощи ветеранам и членам семей погибших участников боевых действий. Документ предусматривает предоставление права на медико-психологическую реабилитацию инвалидам и участникам боевых действий при наличии показаний. Таким образом, госзаказ на формирование лично-ориентированной компетентности военного психолога объясняется острой потребностью в психологической помощи и поддержке военнослужащих и их семей в условиях СВО, нехваткой кадров в штатных службах психологической помощи. Модернизация системы образования РФ, модернизация и совершенствование ВС РФ, включая психологическую службу, геополитическая ситуация делает актуальной специальность психолога и военного психолога, высокий спрос на услуги компетентного военного психолога в условиях информационной войны и др.

В отечественной научной литературе существуют предпосылки организации комплексных исследований проблемы подготовки военных психологов в Российской Федерации. Так, ряд работ посвящены истории советской военной психологии, вопросам социально-психологических особенностей воинского коллектива, поведения военнослужащих в экстремальных условиях, организации психологической работы в воинских частях в военное время.

В докторских и кандидатских диссертациях рассматриваются различные аспекты психологической устойчивости и подготовки к активным действиям у десантников (С. В. Захарик, В. В. Сысоев), танкистов (А. Д. Индюченко), летчиков (П. А. Корчемный), моряков (А. М. Столяренко), офицеров противовоздушной обороны (Л. Н. Кузнецов) и военнослужащих сухопутных войск (И. В. Сыромятников).

В ряде научных трудов изучаются вопросы реабилитации участников войны и членов их семей. В последние годы активизировалась



научно-исследовательская работа ученых и практиков в сфере военной психологии и педагогики. Так, в ряде работ П. А. Корчемного, А. Г. Караяни, И. В. Сыромятникова рассматриваются вопросы методологии, теории и практики подготовки военных психологов в высших учебных заведениях страны.

Целью настоящей статьи является рассмотрение теоретических аспектов профессиональной готовности военного психолога к работе в условиях экстремальных военных действий.

В контексте исследования интерес представляют работы ученых и практиков, в которых уже многие годы раскрываются различные аспекты психологической войны, подготовки солдат к эффективному ведению войны, консультированию и психологической помощи участникам боевых действий. Практический интерес ознакомления научной общественности с аспектами подготовки военных психологов к работе в условиях экстремальных военных действий актуален в наше время, так как сейчас востребовано любое качественное научное знание относительно военной психологии. И практические психологи различных стран сейчас столкнулись с проблемой применения и адаптации научного и практического психологического опыта в военной сфере.

Профессиональная готовность – определенный уровень развития профессиональных и личностных качеств индивида, необходимый и достаточный для выполнения функциональных обязанностей в объеме данной профессии. В русле исследования особого внимания заслуживает проблема профессиональной готовности сотрудников силовых структур, представленная в трудах Г. В. Дубовой, А. Ф. Дунаева, И. М. Кондратьева, А. В. Опалевой, В. М. Кукушкина, И. Г. Смирнова и др.

Так, И. Г. Смирнов полагает, что содержание и структура готовности будущих специалистов к выполнению профессионального долга включает ценностно-целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный компоненты с выделенными в них познавательными, эмоционально-волевыми, практическими возможностями личности, актуализация которых в совокупности обеспечивает

ей движение к органически целостной подготовке будущих военных психологов. «Данный процесс будет эффективным, по мнению И. Г. Смирнова, если сформировано чувство профессионального долга как нравственная задача «отдельного человека, группы лиц, социальной группы, народа в конкретных социальных условиях и ситуациях, становящаяся для них внутренне принимаемым обязательством» [32].

В исследовании, проведенном Н. В. Дрянных, Т. В. Лодкиной, А. Е. Лодкиным, Д. В. Углицких, выдвигаются предположения о том, что «профессиональная готовность вполне может быть представлена необходимыми знаниями, актуализированными в умениях решать профессиональные задачи и осуществлять правильный выбор в конкретной ситуации. Профессиональная готовность – интегральное понятие, включающее комплекс мотивационных образований, знаний, умений и способов деятельности обучающихся, обусловленных системой сформированных компетенций, ориентацией на ценностное отношение к профессиональной деятельности и устойчивой направленностью правосознания на ее успешное осуществление, соответствующей регуляцией поведения. Данная концептуальная категория во многом детерминирована социальными и психолого-педагогическими условиями. Она включает в базисное педагогическое знание, обогащая и дополняя его» [10].

Рассматривая профессиональную готовность военного психолога – выпускника магистратуры гражданского вуза к работе в условиях экстремальных военных действий, предлагаем рассмотреть возможности разработки и обоснования модели формирования личностно-ориентированной компетентности будущих военных психологов. В процессе обоснования модели профессиональной подготовки будущих магистров в военной сфере в учреждениях высшего образования учитывалось, что она должна базироваться на методологической, теоретической и технологической основах определения и отбора содержания образовательного процесса подготовки указанных специалистов.



Нормативно-организационными основами для разработки концептуальной модели профессиональной подготовки будущих магистров в военной области в вузах явились законодательно-нормативные документы, а именно: Федеральные Законы Российской Федерации: «Об образовании в Российской Федерации», «О высшем образовании»; Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы; Положение о психологической службе в Вооруженных силах Российской Федерации 2015 г., Концепция развития психологической службы Вооруженных Сил Российской Федерации.

Выбор философского уровня обусловлен тем, что он объединяет в себе общие законы и принципы познания с категориальным аппаратом науки в целом, что делает исследование профессиональной подготовки будущих магистров с точки зрения общенаучного, мировоззренческого понимания, системы общих теоретических взглядов на вселенную, места человека в нем, выяснения различных форм его отношения к миру, рассматривается в познавательном, практическом и ценностном аспектах. Опираясь на позиции Э. Г. Юдина, установлено, что содержание методологии профессиональной подготовки будущих магистров в сфере военной психологии составляют такие уровни, как философский, общенаучный, конкретно-научный, технологический, обуславливающие существование и действенность каждого, рассматриваются в системе профессиональной подготовки во взаимосвязи и взаимозависимости.

Системный подход при разработке и обосновании модели формирования полифункциональной профессиональной компетентности обеспечил определение научно-исследовательской основы профессиональной подготовки будущих магистров в военной сфере в учреждениях высшего образования; формулирование актуальности; комплексное изучение педагогических явлений, связанных с этим процессом, в частности, формирование полифункциональной профессиональной компетентности будущих магистров в сфере военного дела. Использование системного подхода при из-

учении военной психологии как науки позволило в исследовании выяснить, что актуальной проблемой мировой современности является изучение предмета данного феномена, определение его теоретико-методологических основ, научного обоснования, освещение актуальных проблем организации деятельности военных психологов, прогнозирования перспектив устойчивого развития военной психологии в условиях информационного и технологического, мирового сообщества.

В связи с этим подходом появилась возможность изучить вопрос подготовки военных психологов в гражданских вузах на основе обоснованного определения возможности подготовки необходимого и достаточного количества и качества компетентных специалистов, готовых к успешному выполнению мировоззренческо-мировоззренческой, духовно-нравственной, политической, психолого-педагогической и воспитательной функций. В рамках определения системы профессиональной подготовки будущих магистров в военной сфере, считаем важным мнение Л. В. Сакун, о том, что в «современных условиях государственного развития Российской Федерации личностно-ориентированный и гуманистический подходы к личности должны наполняться формированием такого качества личности, как гражданственность, единство мировоззренческих, профессиональных, моральных принципов и принципов личного поведения. Гражданственность личности является первоочередным условием единства материального (или научно-технического), нравственного и социального прогресса в развитии Российского государства» [29].

Таким образом, применение системного подхода представило возможность рассматривать профессиональную подготовку военных психологов как целостную, открытую, мобильную, интеграционную, многоуровневую, непрерывную педагогическую систему; определить взаимосвязи и взаимозависимости составляющих элементов учебного процесса, их систематизацию, структурирование, оптимизацию, организацию и управление; связи с другими структурами и системами общества.

Реализация личностно-ориентированного подхода как инструментария исследования ста-



новления и развития индивидуально-личностных особенностей будущих магистров в военной сфере, их личного опыта с учетом мотивов, способностей, возможностей и потребностей, индивидуально-творческих способностей, активности, эрудированности, научно-исследовательских наклонностей, индивидуально-психологических свойств, позволила обосновать и разработать организационно-содержательные педагогические условия для формирования профессиональной компетентности у магистров военной сферы. Данный подход способствовал формированию у обучающихся таких элементов профессиональной компетентности, как интегративные знания и умения отбора, систематизации и проработки учебной информации, целеполагания, планирования, организации, осуществления, контроля и оценки результатов деятельности в аудиторном и производственном формате. Данные элементы компетентности в своей совокупности ориентированы на развитие критического мышления, рефлексивности, самооценки, самоанализа результатов и достижений, определение ошибок и умений их исправлять; мотивацию к достижению успехов в учебе и профессиональной деятельности; ответственности, самостоятельности; стремления к самореализации, творчеству. Благодаря личностно-ориентированному подходу процесс обучения будущих магистров в сфере военного психолога направлялся на мотивированное, осознанное овладение магистрантами ключевыми и универсальными профессиональными компетенциями, личностными качествами, связанными с будущей профессиональной деятельностью в военной сфере.

Применение компетентного подхода в ходе моделирования осуществлялось с учетом того, что стратегическими направлениями государственной политики в области военного образования избрана модернизация содержания и организации образования. В рамках данного подхода учебно-воспитательная деятельность будущих магистров в военной сфере получала теоретическое, научно-исследовательское и практико-ориентированное значение; результат учебной деятельности сказывался

на развитии и формировании полифункциональной профессиональной компетентности, повышение конкурентоспособности будущих магистров – военных психологов, расширение возможности их трудоустройства в военных организациях, вызывая заинтересованность работодателей в высококвалифицированных кадрах.

Реализация компетентного подхода позволила определить ключевые и специальные компетенции будущего магистра в военной сфере, а также универсальные компетенции (социальная, организационно-управленческая, информационно-проектная, научно-исследовательская). Именно они определили структуру полифункциональной компетентности будущего магистра (мотивационный, когнитивный, личностно-творческий, информационно-технологический, деятельно-операционный компоненты) и критерии эффективности (профессионально-прикладной, личностно-корпоративный, организационно-управленческий, проективно-прогностический, индивидуально-творческий).

При определении деятельностного подхода как одного из методологических основ создания авторской модели учитывалось значение принципа деятельности в профессиональном образовании военного психолога. Применение деятельностного подхода в исследовании позволило рассматривать профессиональную подготовку будущих магистров в военной сфере как сложный, многоплановый, процессуально-технологический процесс; выстроить учебно-воспитательный процесс на основе практико-ориентированной и научно-исследовательской организации и управления деятельностью обучающихся; разработать и внедрить образовательно-информационную среду, обосновывая ее целесообразность, материально-техническое обеспечение, необходимость и возможность взаимосвязи «образовательное пространство ↔ студент ↔ профессиональная (военная) среда» с учетом требований работодателей. На основе деятельностного подхода в образовательном процессе профессиональной подготовки будущих магистров в военной сфере осуществлялась практическая реализация



ция концептуальной модели, организационно-педагогических условий и педагогической технологии как организационно-методического инструментария. Благодаря применению деятельностного подхода полученные универсальные и профессиональные компетенции приобрели личностную значимость и ценность, поскольку предполагалось, что их овладение сказывалось на творческой и профессиональной реализации в военной индустрии, карьере в течение жизнедеятельности.

Контекстный подход при разработке и обосновании авторской модели был использован в качестве средства для поиска эффективной технологии формирования полифункциональной профессиональной компетентности на основе сочетания теоретической и практической подготовки будущих магистров в военной сфере. Данный подход обеспечивал естественную связь получаемой и освоенной информации с будущей профессиональной деятельностью. При реализации контекстного подхода формирование знаний, умений, навыков и способов действий происходило не формально в отрыве от конкретного их применения, а на основе развития активности обучающегося в процессе решения прикладных задач, связанных с будущей военной деятельностью. На учебных дисциплинах создавались реальные производственные ситуации, определялись контуры профессионального труда в условиях экстремальной военной времени.

Полифункциональный подход базировался на том, что любая деятельность имеет свою структуру и функции. Зная структуру деятельности, четко определяются различные функции (действия), которые реализуются на каждом этапе деятельности (диагностическая, организаторская, коммуникативная, оценочная, функция планирования и т. д.). Готовность будущих магистров в области военного дела к выполнению этих профессиональных функций обеспечивалась сформированными в процессе производственной практики умениями и способами действий. По каждому виду производственной практики определялось необходимое содержание и виды практической деятельности студентов. Руководитель практики

отслеживал результаты труда обучающихся с целью управления процессом формирования умений. Полифункциональный подход характеризовался наличием постоянной самооценки у магистранта своей деятельности, возрастанием заинтересованности в успехе, коррекцией критериев к оценке деятельности, подчеркивалась значимость достигнутого результата, повышалась мотивация к будущей деятельности.

Основой для определения технологического уровня методологии формирования полифункциональной профессиональной компетентности будущих магистров в высших учебных заведениях послужило мнение Э. Г. Юдина, который считал, что основу этого уровня составляют методика и технология исследования, то есть набор процедур, которые обеспечивают поступление достоверного эмпирического материала и его первичную обработку. Это включает систему методов исследования профессиональной подготовки будущих магистров в военной сфере; технологию реализации организационно-методических основ и условий формирования полифункциональной профессиональной компетентности будущих магистров в сфере военной психологии; методы исследования и оценки уровня сформированности полифункциональной профессиональной компетентности будущих магистров.

В ходе подготовки обучения магистрантов была осуществлена попытка теоретико-методологического обоснования концептуальной модели формирования профессиональной компетентности будущих специалистов психологической работы в ВС РФ. На основе теоретического анализа было установлено, что «концептуальная модель – [abstract model] – принципиальная основа экономико-математической модели, предназначенная для реализации различными математическими и техническими средствами, и, следовательно, для непосредственного решения задачи; это предварительное, приблизительное представление об исследованном объекте или процессе, часто имеет вид схемы, в которой зафиксированы наиболее существенные параметры и связи между ними» [37, с. 153]. Эвристическая ос-



нова моделирования определяется возможностью изучения объектов, проходящих, от простого к сложному, от неизвестного к известному. Учитывая сказанное, отметим, что интегративный характер метода моделирования дал возможность в процессе разработки модели формирования профессиональной компетентности будущих магистров в военной сфере в учреждениях высшего образования объединить ее теоретическую и практическую составляющие, а также все структуры и функции.

Основной замысел концептуальной модели заключался в создании специально построенной организационно-педагогической системы, логика которой предусматривала доказательство, что эффективность формирования полифункциональной профессиональной компетентности будущего магистра военной индустрии и достижения его качественного результата должны обеспечить следующие концептуальные положения:

- мотивационный аспект профессиональной подготовки и формирования профессиональной компетентности обусловлен потребностью и желанием магистрантов в овладении профессиональными компетенциями; стремлением к повышению квалификации, профессиональному росту;

- проектирование и обновление содержания профессиональной подготовки с учетом требований высшего образования; планирование, разработка образовательных программ, учебных планов, программ подготовки, учебных и учебно-методических материалов, дисциплин повысит конкурентоспособность выпускников, расширит возможности для их будущего трудоустройства в различных военных организациях;

- целесообразное сочетание различных форм и методов обучения – активных, профессионально направленных, с моделированием и проектированием реальной профессиональной ситуации, с привлечением специалистов военных организаций позволит сформировать устойчивые мотивы к деятельности в военной отрасли, которые позволят осознать значимость военной психологии и ценностей выбранной профессии; сформировать готовность осуществлять различные виды профессиональных ра-

бот, прогнозировать перспективы, стремиться к постоянному профессиональному развитию;

- усиление практико-ориентированной составляющей путем «погружения» обучающихся в реальную профессиональную среду, выполнение различных профессиональных задач и ситуаций, научно-исследовательской и проектной работы во время прохождения практики, обеспечение сформированности готовности к выполнению организационной, управленческой, проектной, научно-исследовательской работы, накопления материалов (отчетов, сертификатов, исследовательских результатов) для гарантированного трудоустройства и успешной карьеры;

- построение действующей на постоянной основе информационно-коммуникационной системы «образовательное пространство ↔ студент ↔ профессиональная (военная) среда» с налаженной системой прочных взаимосвязей и интерактивного взаимодействия студентов, преподавателей, образовательных и военных учреждений РФ; проектной, образовательной, научной и профессиональной интеграции, что позволит внедрять образовательные проекты в психологические службы и центры;

- направление и организация учебно-воспитательной работы обучающихся с участием преподавателей, специалистов, военных организаций, обществ в проведении внеаудиторных мероприятий (тематических, профессионально направленных) различных уровней, что обеспечит становление патриотизма и гражданственности;

- создание организационно-содержательных педагогических условий для мотивации и активизации непрерывной научно-исследовательской деятельности обучающихся путем разработки и обновления нормативного обеспечения подготовки магистрантов, проектирования и реализации научно-исследовательских и научно-практических мероприятий, что способствовало становлению у будущих военных психологов профессионального научно-исследовательского мышления, гарантирует эффективность выполнения профессиональных задач по комплексному анализу и прогнозированию устойчивого развития такого направления, как военная психология.



Теоретическим основанием для разработки авторской модели послужили труды отечественных ученых, в которых освещены различные аспекты изучения и разработки моделей, а именно: модели организационных систем открытого образования (Н. Ю. Ерофеева); модели общеобразовательных учебных заведений (Б. А. Франкфурт); особенности моделирования профессиональной подготовки учительских кадров с позиций компетентностного подхода (Ю. П. Шапран).

Разработанная и обоснованная авторская модель включает в состав четыре основных компонента, исходя из определения профессиональной готовности специалиста: ценностно-целевая (методологическая), структурно-содержательная, технологическая (процессуальная) и оценочно-результативная составляющие модели. Ценностно-целевая (методологическая) составляющая, основанная на системном, личностно-ориентированном, компетентностном, деятельностном, контекстном подходах, содержит философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический уровни. Структурными компонентами данной части модели являются принципы деятельности психологической службы, цели, задачи и госзаказ (актуальность).

Целью построения модели формирования профессиональной компетентности военных психологов является подготовка высококвалифицированных специалистов, компетентных в области военной психологии и готовых качественно выполнять должностные обязанности в условиях военной службы и боевых действий.

Задачи, представленные в модели, в обобщенном виде включают разработку, обоснование и экспериментальную проверку модели, организационно-содержательных педагогических условий и технологии формирования полифункциональной профессиональной компетентности психологов в военной сфере. Эти три компонента модели интегрируют все элементы модели в единый концептуальный замысел. Они направлены на обеспечение управленческих мероприятий и реализацию организационно-содержательных условий, включающих мотивацию к обучению и выполне-

нию профессиональных задач, эффективное овладение системой ключевых и специальных компетенций в деятельности военного психолога, сформированность готовности к реализации полифункциональных компетенций, направленных на создание основы для успешной карьеры в военной сфере на протяжении жизнедеятельности.

Принципами формирования профессиональной компетентности военных психологов являются принципы контекстности и научной обоснованности, заключающиеся в усвоении академического научного знания в интеграции профессиональных практических действий и поступков; индивидуализации и дифференциации непрерывного профессионально-личностного становления в профессиональной подготовке, реализация которого обеспечивается с учетом личностных качеств, интересов, способностей обучающихся, их индивидуальных особенностей; конкурентоспособности, обеспечивающий существенные преимущества на рынке труда, успешность участия в конкурентной борьбе; самосовершенствования профессиональной компетентности и непрерывного обучения на основе самопознания и саморазвития; интеграции теории и практики, включающий интеграцию теоретических знаний и практического опыта в расширенном спектре военной сферы; национального и регионального подхода, который предполагает учет экономических и социокультурных особенностей страны и регионов, географического расположения, климатических условий; взаимодействия и сотрудничества, заключающийся во взаимодействии и координации действий военного психолога с другими должностными лицами структурных подразделений и с личным составом. На основе перечисленных принципов была сформулирована гипотеза о том, что на современном этапе становления системы подготовки военных психологов главным является развитие свободной, духовно-нравственной, социально активной и индивидуально-творческой личности, способной к самореализации, саморазвитию, самопознанию, самообразованию, самореализации, заложенных в потенциале каждого человека.



Охарактеризуем структурно-содержательные компоненты модели формирования профессиональной компетентности будущих магистров в военной сфере: целевой, мотивационный, когнитивный, личностно-творческий, информационно-технологический, деятельностно-операционный. Целевой компонент модели полифункциональной профессиональной компетентности обучающихся по магистерским программам направлен на развитие целей обучения (формирование знаний, навыков, умений; целевых и специальных компетенций, формирование мировоззрения; развитие личности и самостоятельности мышления), целей профессиональной деятельности (подготовка к самосовершенствованию на протяжении всей жизнедеятельности).

Мотивационный, когнитивный, личностно-творческий компоненты модели полифункциональной профессиональной компетентности будущих психологов в военной сфере включают диагностический инструментарий с целью определения мотивов, интересов, потребностей, уровня знаний, умений и навыков, что позволяет конструировать индивидуальные образовательные маршруты.

Информационно-технологический компонент модели профессиональной компетентности военных психологов направлен на использование информационно-коммуникативных технологий. Данный компонент модели предполагает формирование у будущих психологов в военной сфере опыта приобретения обширной научно-учебной информации, необходимой в будущей профессиональной деятельности.

Деятельностно-операционный компонент модели профессиональной компетентности будущих психологов в военной сфере включает содержание профессиональной подготовки в процессе изучения базовых и вариативных учебных дисциплин, разных видов практики; итоговой государственной аттестации. Результаты реализации данного компонента позволяют определить уровень готовности будущих военных психологов к профессиональной деятельности. Данный компонент позволит обеспечить комплексную методику оценки сфор-

мированности компонентов компетентности будущих военных психологов, включающих модификацию стандартизированных методик и разработку авторских методик.

Таким образом, основу структурно-содержательной составляющей модели составят структурные компоненты (мотивационный, когнитивный, личностно-творческий, информационно-технологический, деятельностно-операционный), требования стандартов высшего образования, профессиональных стандартов и изложенный в них компетентностный профиль специалиста психологической работы ВС РФ, положения Главного Управления по работе с личным составом ВС РФ (ГУ РЛС ВС РФ) и положения разработанной в 2013 году Концепции развития психологической службы ВС РФ.

Технологическая составляющая модели, основанная на системном, личностно-ориентированном, компетентностном, деятельностном, контекстном и полифункциональном подходах, включает:

– формы организации педагогического процесса: аудиторные – лекции (проблемные, экспромт-лекции, лекции-парадоксы, лекции-конференции, лекций с участием военных специалистов), индивидуальные занятия (интерактивные консультации, самостоятельная и научно-исследовательская работа с применением инновационных, проектных методов, с использованием ИКТ);

– групповые занятия (семинары-беседы, презентации проектов, доклады-сообщения, защита рефератов, диспуты, исследования, письменные работы, виртуальные семинары, интерактивные экскурсии);

– практические занятия (профессионально направленные практикумы и деловые игры с участием специалистов по военной психологии, например, силовых структур;

– защиты творческих работ, индивидуальных заданий, проектов, применение аудио- и видеосредств);

– внеаудиторные занятия (практика, сквозная практика, стажировка в военкомате, самостоятельная, индивидуальная, научно-исследовательская, проектная работа);



– методы: интерактивные; инновационные; деловые игры; мастер-классы; круглые столы; воркшопы; презентации; проектирование; моделирование; проектирование профессиональных ситуаций; построение дерева целей; управления интеграцией проектов; портфолио; онлайн-видеотренинги; кейсы;

– средства: учебно-методические материалы: бумажные (учебно-методические пособия, раздаточный материал для тестов, контроля, деловых игр; таблицы, технологические карты, диагностические карты, тесты), проекционные (видеофильмы, презентации, слайды, аудиовизуальные материалы), электронные ресурсы (образовательные системы обучения, сайты психологических сообществ, социальные сети);

– учебные и внеаудиторные мероприятия: научные, образовательные, исследовательские, проектные, рекламные, инновационные, профессионально направленные, презентационные (тематические выставки и дни; конкурсы военных психологов, соревнования; конференции; образовательные, научные семинары и презентации; проекты; форумы), с привлечением работодателей; участие в спецпрактикуме (тренинге) личностного и профессионального роста будущих военных психологов;

– освоение дисциплин общенаучного и профессионального циклов для соискателей второго (магистерского) уровня высшего образования: «Психология служебной деятельности», спецкурс «Проектирование деятельности военного психолога в условиях боевых действий»;

– изучение спецкурсов и факультативных дисциплин «Формирование полифункциональной профессиональной компетентности будущих военных психологов в условиях магистерской подготовки», «Психологическая готовность будущих военных психологов к профессиональной деятельности в условиях экстремальных боевых действий», «Методология научно-исследовательской деятельности военного психолога в условиях магистерской подготовки»; изучение дисциплин по выбору обучающихся, связанных с направлением подготовки.

Выполнение технологической составляющей, основанной на личностно-ориентирован-

ном, компетентностном и деятельностном подходах, направлено на эффективный процесс формирования полифункциональной профессиональной компетентности будущих магистров военной сферы благодаря построению специальной профессиональной подготовки будущих магистров, включающей внедрение инновационной педагогической технологии профессиональной подготовки будущих военных психологов как системного организационно-методического инструментария педагогического процесса. Оно содержит комплекс составляющих: информационно-коммуникационную, дидактическую, проективно-индивидуально-ориентированную, образовательно-воспитательную, профессионально-направленную, портфолио и аналитико-диагностическую, которые определяют набор и компоновку форм; средств; дисциплин; мероприятий.

Таким образом, представленные методологические подходы и уровни построения авторской модели в своей совокупности взаимодействуют и взаимодополняют друг друга. Они применяются для полноценного их использования в рамках конкретной модели, составляют ее методологическую основу на философском, общенаучном, конкретнаучном и технологическом уровнях и служат фундаментом для реализации вышеобозначенных принципов профессиональной подготовки: профессионального самосовершенствования на основе самопознания и саморазвития на протяжении всей жизнедеятельности; полифункциональности и интеграции; конкурентоспособности; национального регионального подхода; индивидуализации и дифференциации индивидуально-личностной траектории непрерывного профессионально-личностного становления.

На уровне магистерской подготовки учтены виды деятельности военного психолога и виды психологической помощи. Основными видами профессиональной деятельности специалиста психологической работы являются организационно-методическая работа, совершенствование профессиональной компетентности, психодиагностическая деятельность, психологическая помощь. Психологическая помощь включает психопрофилактику и пси-



хогиению, психологическое консультирование, психологическое обучение и просвещение, психотерапию, психокоррекцию и психореабилитацию. У каждого компонента есть свои задачи, функции и содержание, а вместе они образуют целостную систему, обеспечивающую решение задач оптимизации условий жизнедеятельности военнослужащих, эффективное выполнение ими военно-профессиональных обязанностей и сохранение их психического здоровья.

Особое внимание должно быть уделено системе сил и средств психологической работы ВС. Силами психологической работы вооруженных сил являются органы военного управления, подразделения и должностные лица воинских частей; командиры и начальники, штабы, службы, специалисты-психологи и специалисты по профессиональному психологическому отбору; военные образовательные учреждения и научно-исследовательские организации, осуществляющие подготовку, переподготовку, повышение квалификации специалистов и проведение исследований в интересах психологической работы; центры, отделы, группы психологической работы Вооруженных Сил.

Под средствами психологической работы Вооруженных Сил понимаются помещения, сооружения, учебное вооружение и техника, оборудование, тренажеры, утвержденные к применению аппаратные средства, диагностические, коррекционно-развивающие материалы и инструментарий, имитаторы ситуаций различного класса сложности, схемы и наглядные пособия, научная и учебно-методическая литература. Психологическая служба в ВС РФ – достаточно сложная многочисленная организационная структура. Вместе с тем основной объем непосредственной психологической работы осуществляется в воинских частях и подразделениях. Именно здесь находят индивидуализированное выражение и решаются психологические проблемы конкретных военнослужащих. На этом уровне в большей степени востребованы практические навыки, умения, способности психологов к профессиональному взаимодействию с другими субъектами.

Оценочно-результативная составляющая системы подготовки будущих военных психологов будет характеризоваться наличием алгоритма оценивания своей деятельности, способностей к самоанализу, самоконтролю, саморегуляции эмоций, стремлением к общению, самореализации, результатом которых будет соответствующий уровень сформированности профессиональной компетентности и профессиональной готовности военного психолога.

Внедрение разработанной модели в педагогический процесс осуществлялась путем:

- оптимизации учебных программ и содержания дисциплин;

- методического, научно-исследовательского и творческого сотрудничества преподавателей и обучающихся: интерактивного взаимодействия при реализации многообразных форм и методов обучения во время участия в различных мероприятиях;

- организации образовательной деятельности: разработки и совершенствования содержания дисциплин; проведение занятий с учетом различных форм и методов обучения с участием представителей военкоматов; проектирования дистанционных курсов как средств обучения;

- внедрения в образовательный процесс методического сопровождения: использования информационного наполнения дисциплин и средств обучения в процессе реализации различных методов обучения;

- решения комплекса учебно-воспитательных задач: формирования универсальных и профессиональных компетенций у магистров на основе использования методов и средств подготовки в процессе осуществления организационных форм обучения и других мероприятий;

- создания образовательно-информационной среды и комплексной программы реализации инновационной педагогической технологии как составляющих организационно-педагогической системы профессиональной подготовки будущих магистров в военных учреждениях высшего образования, содержащие и определяющие комплекс средств, методов, способов, приемов, форм для оптимизации и по-



вышения качества и эффективности процесса формирования полифункциональной профессиональной компетентности будущих магистров.

АННОТАЦИЯ

В статье представлена возможная модель формирования личностно-ориентированной компетентности будущих военных психологов. Авторская модель включает в состав четыре основных компонента, исходя из определения профессиональной готовности специалиста: ценностно-целевая (методологическая), структурно-содержательная, технологическая (процессуальная) и оценочно-результативная составляющие модели.

Ключевые слова: военный психолог, компетентность, модель подготовки, педагогическая технология.

SUMMARY

The article provides a possible model for the formation of personality-centered competence of future military psychologists. The author's model includes four main components based on the definition of a specialist's professional readiness: value-target (methodological), structural-content, technological (procedural) and evaluation-result components of the model.

Key words: military psychologist, competence, training model, pedagogical technology.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барабанщиков А. В., Феденко Н. Ф. История советской военной психологии. – М.: Военно-политическая академия, 1977. – 168 с.
2. Боечко А. В., Борисенко Н. В. [и др.]. Рабочая книга психолога ВВ МВД. – М.: ГК ВВ МВД России, 1997. – 200 с.
3. Военная психология: методология, теория, практика: учебно-методическое пособие: в 2-х ч. / под ред. А. Г. Караяни, П. А. Корчемного. – М.: Военный университет, 1998. – Ч. I. – 240 с.
4. Гуревич А. Д. Социально-психологические особенности воинского коллектива. – М.: Наука, 1986. – 246 с.
5. Гурье Л. И., Маркина Л. Л. Подготовка преподавателей вуза к инновационной профессионально-педагогической деятельности // Высшее образование в России. – 2009. – № 2. – С. 91–95.

6. Гинцберг Э., Эрма Д. Л., Андерсон Д. К., Гинсбург С. В. Почему необходимо изучать неэффективного солдата // Современная военная буржуазная психология. – М., 1965. – С. 81–92.

7. Захарик С. В. Формирование психологической устойчивости у военных-десантников к влиянию факторов современного боя: на основе опыта боевых действий в Афганистане: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М.: Гуманит. акад. вооружен. сил, 1993. – 24 с.

8. Дьяченко М. И. Психологический анализ боевой деятельности советских воинов: автореф. дисс. ... д-ра психолог. наук. – М.: Воен.-полит. краснознам. акад. им. В. И. Ленина, 1969. – 45 с.

9. Дрянных Н. В., Лодкина Т. В. Трактовка понятия «профессиональная готовность» в контексте подготовки студентов вуза к будущей профессиональной деятельности // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2021. – № 1. – С. 185–189.

10. Дрянных Н. В., Лодкин А. Е., Угличких Д. В., Лодкина Т. В. Теоретико-методологические основы подготовки будущих юристов для деятельности в правоохранительных органах // Социальные и культурные трансформации в контексте современного глобализма: сборник научных трудов II Международной научной конференции, посвященной 85-летию профессора Х. И. Ибрагимов (Грозный, 14–15 июня 2019 г.): в 3 т. – Грозный: [б. и.]; Томск: СибИздатСервис, 2019. – Т. 2. – С. 22–27.

11. Ерофеева Н. Ю. Управление образовательными системами. – Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2014. – 133 с.

12. Игумнова О. В. Критерии, показатели и уровни готовности студентов и курсантов к групповому взаимодействию в рамках образовательного процесса в гражданском и ведомственном вузах // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2015. – № 2. – С. 79–92

13. Индюченко А. Д. Психологическая подготовка воинов-танкистов к активным боевым действиям: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М.: – 24 с.



14. Караяни А. Г. Военная психология: учебник и практикум для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 593 с.
15. Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Прикладная военная психология. – СПб.: Питер, 2006. – 480 с.
16. Каширин В. П. Сплоченность боевых расчетов (экипажей): морально-психологическое состояние личного состава подразделения, части (корабля) // Военная психология: методология, теория, практика. – М.: Издательство Воениздат, 2010. – С. 198–209.
17. Корчемный П. А. Психологическая подготовка летного состава к боевым действиям. – М.: Воениздат, 1988. – 148 с.
18. Корчемный П. А. [и др.]. Военная психология: методология, теория, практика. – М.: Воениздат, 2010. – 340 с.
19. Кузнецов Л. Н. Формирование состояния психической готовности к боевым действиям у офицера-оператора в процессе боевого дежурства (на примере офицера наведения войск ПВО): дисс. ... канд. психол. наук. – М.: Гуманит. акад. вооружен. сил, 1989. – 154 с.
20. Лайнбарджер П. Психологическая война. – М.: Изд-во МО СССР, 1958. – 362 с.
21. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
22. Нечипоренко В. В., Литвинцев С. В., Снедков Е. В., Маликов Ю. К., Саламатов В. Е. Психолого-психиатрические аспекты реабилитации участников войны // Медицинская реабилитация раненых и больных. – М.: Медицина, 1997. – С. 143–156.
23. Новиков В. С., Боченков А. А., Черемянин С. В. Психофизиологическое обоснование проблемы коррекции и реабилитации участвовавших в боевых действиях военнослужащих // Военно-медицинский журнал. – 1997. – № 3. – С. 53–56.
24. Омелькин А. И. Психологические условия достижения и предупреждения внезапности в войнах и военных компаниях: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1997. – 24 с.
25. Петер С. Л. Психологическая помощь лицам, перенесшим психотравмирующий стресс. – Л.: Питер, 1999. – 73 с.
26. Попов В. Е. Психологическая реабилитация военнослужащих после экстремальных воздействий: на материале землетрясения в Ленинакане, межнационального конфликта в Фергане и боевых действий в Афганистане: дисс. ... канд. психол. наук. – М.: Гуманитарная академия вооруженных сил, 1992. – 187 с.
27. Психология для Вооруженных сил: учебник Вооруженных сил США. – Вашингтон: Гарвардский университет, 1943; Варшава: Изд-во Мин. Нац. обороны, 1960. – 572 с.
28. Рубинштейн С. Л. Советская психология в условиях Великой Отечественной войны // Под знаменем марксизма. – 1943. – № 9-10. – С. 45–61.
29. Сакун Л. В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира: монография. – К.: МАУП, 2004. – 399 с.
30. Сенявская Е. С. Психология войны в XX веке: исторический опыт России. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1999. – 383 с.
31. Снедков Е. В. Боевая психическая травма: клинико-патогенетическая динамика, диагностика, лечебно-реабилитационные принципы: автореф. дисс. ... д-ра мед. наук. – СПб., 1997. – 50 с.
32. Смирнов И. Г. Педагогическая система формирования готовности будущих специалистов к выполнению профессионального долга: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Саратов: Саратовский источник, 2003. – 21 с.
33. Столяренко А. М. Психологические проблемы обеспечения высокой боевой готовности корабельных сил ВМФ: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. – М., 1973. – 45 с.
34. Сыромятников И. В. Становление профессиональной деятельности психолога воинской части сухопутных войск: дисс. ... канд. психолог. наук. – М., 1997. – 316 с.
35. Сысоев В. В. Психологическая подготовка воздушных десантников к боевым действиям в тылу противника: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. – М.: Военно-политическая академия, 1989. – 50 с.
36. Франкфурт Б. А. Теоретико-педагогические проблемы построения современных моделей общеобразовательных учреждений: дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 424 с.



37. Шапран Ю. П. Особенности моделирования профессиональной подготовки учительских кадров с позиций компетентностного подхода // Педагогика высшей школы. – 2015. – № 1. – С. 56–59.

38. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.

39. Эксперты связали рост спроса на услуги психологов со «спецоперацией» и мобилизацией [Электронный ресурс] // Forbes. – 28 декабря 2022. – URL: <https://www.forbes.ru/society/483190-eksperty-svazali-rost-sprosa-na-uslugi-psihologov-so-specoperaciej-i-mobilizaciej>.



К. А. Юраш

УДК 37.013.42

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Введение. Профилактика девиантного поведения подростков является актуальной проблемой современного общества. Такое поведение подростков может привести к негативным последствиям не только для самих подростков, но и для общества в целом. Оно часто проявляется в области морали, этики и правовой ответственности. Это может варьироваться от мелких правонарушений, таких как прогулы и

вандализм, до более серьезных преступлений, таких как злоупотребление наркотиками и насилие. Одним из важных инструментов для решения этой проблемы является работа практического психолога. В данной статье рассмотрены требования к подготовке студентов для работы с подростками с девиантным поведением, а также профессиональная деятельность практических психологов по профилактике девиантного поведения у подростков.

Отечественные и зарубежные ученые посвятили множество трудов изучению феномена девиантного поведения подростков. Так, Б. Ц. Бадмаев отмечал три этапа развития ребенка от раннего дошкольного возраста до подросткового: непосредственно-эмоциональное общение; мотивационно-потребностная часть; потребность в изучении себя (младшее подростничество), потребность к формированию будущего (старшее подростничество). Во всех трех этапах важную роль играет подготовка и способность ребенка к социализации, которая формируется за счет отношения родителей и учителей к воспитанию [3].

И. Г. Малкина-Пых рассматривала восемь возрастных кризисов, с которыми приходится сталкиваться человеку на пути своего взросления, каждый из которых, по мнению ученого, преодолеть требуется самостоятельно, но с «правильным» направлением от третьих лиц (родители, учителя, сверстники) [13].

Л. С. Выготский в монографии «Педология подростка» писал, что основная проблема психологии во время перехода ребенка к подростковому этапу – попытка найти связь между его стадиями развития трехлетнего возраста и переходного. В период подросткового развития наблюдаются две фазы психологических и физиологических новообразований: новые влечения и новые впечатления, которые соотносятся друг с другом и представляют собой новое эмоционально-интеллектуальное состояние подростков. Данный процесс тяжело протекает и связан с необходимостью принятия окружающим миром тех изменений, которые характерны для молодых людей [5].

С. Б. Думов предполагал, что причина возникновения девиантного поведения подрост-



ков заключается в неподготовленности педагогов к работе с подростковыми изменениями. К сожалению, по некоторым причинам во многих школах бытует мнение, что проблемы несовершеннолетнего – проблемы его родителей; склонность к девиации относят к неблагополучию семьи, что, действительно, может ярко отпечатываться на ребенке, но и не снимает ответственности с педагогов [8]. В связи с этим И. А. Зимняя в книге «Педагогическая психология» выделяла предметом педагогической психологии именно наблюдение за подростком в период его взросления. По ее мнению, учитель должен уметь распознавать изменения в психологии ребенка, выявлять его творческие начала и его направлять в нужное русло [10].

Отмечая условия и причины возникновения девиантного поведения у подростков, Д. Э. Дюркгейм в книге «Самоубийство» подчеркивал, что к девиантному поведению склонны индивиды, социализация которых проходила конкретно в условиях одобрения отклоняющегося поведения или вовсе игнорировалась [14]. Такую же точку зрения разделял К. Роджерс, который причину девиантного поведения усматривал в окружении человека. Нереалистичные искаженные представления о себе, противоречивый опыт, внутренний конфликт между потребностью в самореализации и зависимостью от оценок извне, – все это неизбежно провоцирует проблемное поведение [15].

Поднимая вопрос о взаимоотношениях родителей и детей, С. В. Ефимова и В. В. Ковров выделяли такой аспект, как отсутствие взаимопонимания в агрессивно настроенных семейных отношениях, который, очевидно, приводит к психическому отклонению в развитии ребенка, а также лишает кризис взросления подростка важного фактора для гармонизации процесса переживания – эмоциональной поддержки и необходимого позитивного ресурса [9].

Практическая психология включает функцию изучения индивидуальности психических явлений, рассмотрения конкретных обстоятельств в жизни людей и обоснования способов взаимодействия с ними. Психологические

знания, полученные в результате опыта практической работы, обобщаются и систематизируются, на их основе формируется концепция, включая систему полученных академических знаний, благодаря которым специалист способен на основе индивидуальности личности человека подобрать нужную методику работы с ним, проследить за его поведением и сделать соответствующие выводы.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) указано, что объектом профессиональной деятельности специалиста – будущего психолога являются психические процессы, свойства и состояния человека, предметом – их проявления в различных областях человеческой деятельности, межличностных и социальных взаимодействиях, способы и формы их организации и изменения при воздействии извне [4]. В соответствии с полученными знаниями, специалист в общих чертах должен уметь осуществлять:

- диагностическую и коррекционную профессиональную деятельность;
- экспертную и консультативную профессиональную деятельность;
- учебно-воспитательную профессиональную деятельность;
- научно-исследовательскую профессиональную деятельность;
- культурно-просветительную профессиональную деятельность.

А. Д. Гонеев в статье «Актуализация профессиональной подготовки обучающихся по программам магистратуры к воспитательно-профилактической деятельности с девиантными подростками» подчеркивает взаимосвязь проблематики роста девиантного поведения в школах в соответствии с федеральным Законом «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». В рекомендациях по внедрению в профессиональную подготовку магистрантов образовательной программы подчеркивается необходимость формирования готовности будущих педагогов-психологов к воспитательно-профилактической работе с девиантными подростками [6].



Качественной характеристикой во время подготовки студентов к будущему профессиональному стандарту, по мнению В. В. Коврова, является выработка его субъектной позиции, то есть самостоятельная работа, которая, во-первых, будет отражать его активизацию и действенность в выбранной профессии, во-вторых, отражать качество усваивания методического и практического материала за время обучения [11].

А. В. Глузман и А. А. Глузман в качестве технологии подготовки будущих профессионалов выдвигают лично ориентированный подход, благодаря которому обучающиеся постепенно включаются в педагогический процесс, изучая и анализируя теорию, развивая мотивацию к выбранной профессии, затем постепенно внедряясь в практическую среду, в которой студенты не только используют полученные знания, но и выстраивают собственные программы [7].

Ниже представлены используемые на сегодняшний день практическими психологами методы работы с девиантным поведением подростков, благодаря которым выявляется причина возникновения девиантного поведения, а также возможные методы профилактики с ними. Представленные исследования могут являться показателями требований к профессионалам, примерами возможной профилактики подростков с преддевиантным и девиантным поведением.

Для эффективной профилактики девиантного поведения подростков требуются постоянные исследования и наблюдения как со стороны родителей, так и со стороны педагогов и психологов. Возрастные кризисы играют важную роль в развитии ребенка, поэтому чем раньше будут отслеживаться и анализироваться изменения в поведении растущего организма, тем проще будет предотвратить развитие девиантного поведения. Ко всему прочему, невозможно подобрать единый комплекс профилактики отклоняющегося поведения. Каждый подросток индивидуален в своих переживаниях во время прохождения возрастных этапов, поэтому точного анамнеза, позволяющего найти взаимосвязь между развитием и пред-

девиантным или девиантным поведением – позволяет подобрать качественную программу для дальнейшей профилактики.

Е. А. Щербаков описывает такие распространенные направления работы с подростками с девиантным поведением [17]: профилактика, коррекция, реабилитация. Обязательная диагностика поведения подростка позволяет выделить методы работы с ним, которые способны воздействовать на корреляцию и дальнейшую реабилитацию воспитанника. Автор описывает три группы методов:

1. Методы формирования сознания (убеждение);

2. Методы организации деятельности и формирования опыта поведения (упражнение);

3. Методы стимулирования (мотивация).

В. В. Артемьева выделяет четыре основных этапа «деформирования» поведения подростков, на основе которых можно подобрать соответствующую профилактику.

1 этап. Среда, которую можно считать неблагоприятной для воспитания и развития подростка. В данном случае очевидной деформации поведения не прослеживается, однако требует корректировки для предотвращения дальнейших негативных последствий.

2 этап. В случае, если ребенок продолжает воспитываться в неблагоприятной среде, прослеживается деформация поведения, которая теперь требует не только работы с подростком, но и с самой средой, дабы не допустить дальнейшего укрепления антисоциальной и противоправной направленности.

3 этап. Воздействие сильно деформированной среды на поведение подростка. Укрепляется антисоциальная и противоправная позиция, приводящая к стиранию восприятия норм морали и поведения, отслеживаются правонарушения непроступного характера. Требуется усиленное воздействие на среду и поведение ребенка, чтобы предотвратить преступные действия.

4 этап. Интенсивное воздействие неблагоприятной среды на подростка. Совершение общественноопасных, преступных деяний. В данном случае требуется интенсивная работа конкретно с личностью для предотвращения рецидива.



Каждый этап сопровождается определенными мерами воздействия. Так, на первом и втором этапах достаточно наличие качественной педагогической и медико-психологической коррекции. Третий этап требует наличие раннего предупреждения подростковых отклонений, также включая педагогическую, медико-психологическую, социально-психологическую, правовую и организационную коррекцию. Четвертый этап сопровождается непосредственной профилактикой [2].

С. В. Рослякова и Е. Г. Черникова описывают технологию социальной профилактики современных форм девиантного поведения подростков (кибербуллинг, шоплифтинг), проходящей в несколько этапов.

1 этап – диагностический. Предполагает составление социального диагноза на основе исследования информированности и причастности школьников к этим социально опасным явлениям. Для реализации цели в МБОУ СОШ № 51 г. Челябинска было проведено анкетирование среди подростков 13–14 лет. По результатам анкетирования стало известно, что почти 30 % опрошенных не были проинформированы о таких явлениях девиантного поведения, как кибербуллинг и шоплифтинг, что говорит о значимости проведения первичной профилактики – информирования – среди подростков.

2 этап – ориентировочно-целевой. Данный этап подводит к формированию цели технологии, основываясь на проведенном анкетировании, то есть, предупреждение проявления подростками новых форм девиантного поведения.

3 этап – содержательно-организационный. На данном этапе авторы выделили три направления: информационно-правовое, психологическое и педагогическое.

4 этап – результативный. Предполагается повышение правовой компетентности подростков, информирование о существующих и новых формах девиации, выработка навыков противостояния развитию девиантного поведения, развитие социальных навыков, понимания общения среди окружения и интернет-пространства [16].

В целях исследования профилактики девиантного поведения подростков в школе и

воздействия родителей на развитие воспитанников С. А. Амбалова провела обследование личных дел 118 учеников «Специального учебно-воспитательного учреждения для детей и подростков с девиантным поведением», расположенного в пригороде Владикавказа, в возрасте 15–17 лет и 82 учеников школы-интерната для трудных подростков г. Владикавказа в возрасте 12–14 лет. Параллельно выявлялись показатели родительских семей их законопослушных сверстников (в возрасте 12–14 лет – 76 ребят, и в возрасте 15–17 лет – 126 подростков).

В ходе исследования прослеживается взаимосвязь между средой, в которой воспитывались подростки, и их поведением в стенах учреждений. Так, большое влияние на деформацию личности оказывали родители с наличием судимости, алкоголизма, родители, ранее уклонявшиеся от обучения и учебной дисциплины, многодетные семьи, родители, не уделяющие время на воспитание ребенка, отсутствие родителей. Данное исследование подкрепляет анализ причин развития девиантного поведения В. В. Артемьевой о значимости среды, в которой проходит социализация подростка.

С. А. Амбалова выделяет значимость психологического сопровождения подростков с преддевиантным и девиантным поведением в образовательных учреждениях. Включенность родителей в процесс социализации должна строго контролироваться, чтобы профилактика имела предназначенный эффект, то есть по необходимости требуется привлекать соответствующие организации по делам несовершеннолетних [1].

Для профилактики девиантного поведения, минимизации тревоги и агрессии Е. О. Косова, В. С. Кубарев и Н. И. Нелюбин выдвигают изо-терапевтический тренинг. Данный тренинг включает в себя обязательную психодиагностику на наличие у подростков преддевиантного и девиантного поведения, уровень тревожности, проработка агрессии, оценивание потребностей. Изо-терапевтический тренинг включает упражнения: метафорический автопортрет, групповое раскрашивание матриц-фракталов с последующим сочинением проективных историй, актуализация тревоги через



рисование каракулей, пальчиковое рисование, твое настроение, «Я-реальное, Я-идеальное», солнышко. Проводимый авторами тренинг привел к взаимному пониманию среди участников группы, воспитанники сократили уровень вербальной агрессии, стали внимательнее слушать собеседников, уровень тревожности упал, рисунки с каждым разом становились все детальнее, что говорит о нормализации доверительных отношений, улучшилось качество саморефлексии [12].

Заключение. Для подготовки бакалавров и магистров – будущих профессиональных педагогов-психологов требуется постепенное введение в профессию, в которой первым этапом выступает самопознание студента как субъекта профессионального образовательного процесса, благодаря чему обобщенность знаний будет постепенно сменяться на профессионально ориентированную с применением практики. В качестве практической части наиболее эффективной и комфортной для студентов может выступать самостоятельная работа, которая выстраивает субъектную позицию студента. Она обуславливается тем, что студент (магистрант) – будущий педагог-психолог, основываясь на полученных знаниях и выявлении себя как субъекта профессионального образовательного процесса, способен творчески оперировать теоретической базой в поисках решения поставленных целей и задач, а также сформулировать авторский подход к поставленной проблеме девиантного поведения.

Работа психолога по профилактике девиантного поведения подростков включает в себя такие методы, как диагностика, консультирование, психологическая коррекция, тренинги и другие формы психологической работы. Важным аспектом работы практического психолога является психологический анализ причин девиантного поведения. Это позволяет определить индивидуальные особенности и потребности каждого конкретного подростка, а также идентифицировать общие социокультурные факторы, которые могут оказывать негативное влияние на подростков.

Из проводимых исследований выявлено, что основным фактором риска развития пред-

девиантного и девиантного поведения является среда, в которой воспитывается подросток, а также работа уполномоченного лица с ним. Педагогическое и психологическое сопровождение должно быть правильно сформировано и проводиться в сотрудничестве для дальнейшей реабилитации несовершеннолетних.

На сегодняшний день используются различные технологии для предотвращения развития деформации поведения несовершеннолетних, но каждая из них должна быть специально подготовлена под особенности социализации, из-за чего основной задачей практического психолога является умение проводить качественную диагностику по выявлению уровня прогрессивности девиации, особенностей среды воспитания, уровня тревожности и агрессии подростка, а также способности работы с ними. На основе полученных результатов должна разрабатываться индивидуальная методика по профилактике девиантного поведения.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрыты основные положения подготовки студентов – будущих педагогов-психологов по профилактике девиантного поведения подростков, а также проанализированы задачи и методы работы практических психологов по работе с подростками с преддевиантным и девиантным поведением.

Ключевые слова: девиантное поведение, девиантное поведение подростков, педагог, подросток, причина возникновения, практический психолог, психолог, неблагоприятная среда, развитие ребенка, отклоняющееся поведение, изменение, ребенок, родитель.

SUMMARY

The article discusses the main provisions for the preparation of expected educational psychologists for the prevention of deviant behavior of adolescents, and also analyzes the tasks and methods of work of practical psychologists in working with adolescents with pre-deviant and deviant behavior.

Key words: deviant behavior, deviant behavior of adolescents, teacher, teenager, cause of occurrence, practical psychologist, psychologist, unfavorable environment, child development, deviant behavior, change, child, parent.



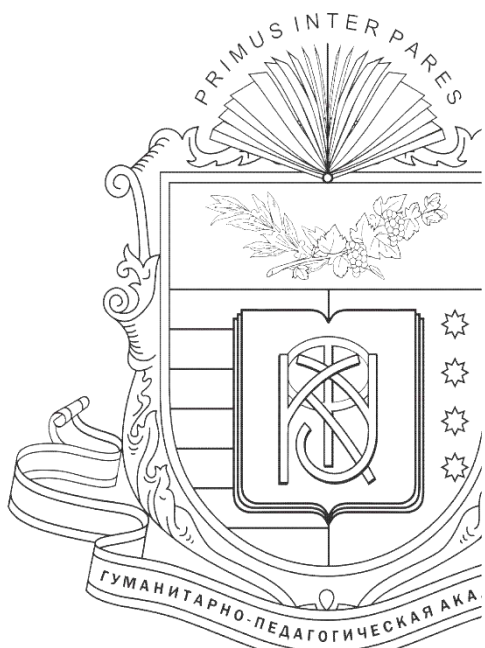
ЛИТЕРАТУРА

1. Амбалова С. А. Психологические причины отклоняющегося поведения подростков: профилактика и коррекция // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – № 3 (28). – С. 317–319.
2. Артемьева В. В. Психологические особенности деятельности психолога по профилактике и преодолению девиантного поведения подростков // Вестник Московского университета МВД России. – 2008. – № 11. – С. 3–7.
3. Бадмаев Б. Ц. Психология в работе учителя: практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания в 2-х кн. – М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1. – С. 9–10 с.
4. Вачков И. В., Гриншпун И. Б., Пряжников Н. С. Введение в профессию психолога – М.: МПСИ, 2002. – С. 260–269.
5. Выготский Л. С. Педология подростка. – Питер, 2021. – 32 с.
6. Гонеев А. Д. Актуализация профессиональной подготовки обучающихся по программам магистратуры к воспитательно-профилактической деятельности с девиантными подростками [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – № 2 (50). – С. 1–5.
7. Глузман А. В., Глузман А. А. Технология профессионально-педагогической подготовки студентов университета: системный подход // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2019. – № 1 (45). – С. 43–56.
8. Думов С. Б. Роль педагога в профилактике девиантного поведения несовершеннолетних // Вестник ВГУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2005. – № 2. – С. 202–207.
9. Ефимова С. В., Ковров В. В. Изучение представлений подростков 12-14 лет и их родителей о психологическом насилии: сборник трудов конференции // Приоритетные направления развития науки и образования: матер. V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 12 июня 2015 г.). – Чебоксары: Центр научн. сотрудн. «Интерактив плюс», 2015. – С. 235–240.
10. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – М.: Логос, 2000. – 12 с.
11. Ковров В. В. Стимулирование проявления субъектной позиции в процессе освоения курсантами содержания учебных дисциплин профессиональной подготовки в вузе: сборник трудов конференции // Инновационные технологии в образовании и науке: материалы III междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 26 нояб. 2017 г.). – Чебоксары: Центр научн. сотрудн. «Интерактив плюс», 2017. – С. 96–100.
12. Косова Е. О., Кубарев В. С., Нелюбин Н. И. Коррекция и профилактика девиантного поведения подростков // Психопедagogика в правоохранительных органах. – 2022. – № 2 (89). – С. 190–197.
13. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы. Справочник практического психолога. – М.: Эксмо, 2005. – 416 с.
14. Радюкин Е. Е., Морозова О. А. Основные концепции девиантного поведения в зарубежных источниках // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2010. – № 2. – С. 228–232.
15. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – С. 81–100.
16. Рослякова С. В., Черникова Е. Г. Современные формы девиантного поведения подростков и их социальная профилактика // АНИ: педагогика и психология. – 2021. – № 1 (34). – С. 209–212.
17. Щербаков Е. А. Проблемы психолого-педагогической работы с подростками девиантного поведения // Вестник Самарского юридического института. – 2010. – № 2. – С. 138–140.





НАШИ АВТОРЫ



Алферова Ирина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Бакина Евгения Александровна – старший преподаватель, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

Балина Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, Таганрогский институт управления и экономики

Бахмутская Юлия Анатольевна – старший преподаватель, Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул

Богун Татьяна Васильевна – медицинский психолог, Федеральный научно-клинический центр спортивной медицины и реабилитации Федерального медико-биологического агентства, г. Москва

Божко Екатерина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, Московский государственный лингвистический университет

Брагина Оксана Александровна – кандидат филологических наук, доцент, Военный учебно-научный центр военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», филиал в г. Челябинске

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



Гришина Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Уральский институт ГПС МЧС России, г. Екатеринбург

Егорова Людмила Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент, Российский университет дружбы народов, г. Москва

Жулева Мария Игоревна – студентка, Оренбургский государственный педагогический университет

Ирина Аксановна Закирьянова – кандидат педагогических наук, доцент, Черноморское высшее военно-морское орденов Нахимова и Красной Звезды училище имени П. С. Нахимова, г. Севастополь

Косачева Татьяна Александровна – доцент, кандидат педагогических наук, Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул

Кочемасова Любовь Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, Оренбургский государственный педагогический университет

Крюкова Оксана Анатольевна – старший преподаватель, Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул

Курбангалиева Юлия Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Севастопольский государственный университет

Лебедева Ольга Евгеньевна – преподаватель, Алтайский государственный аграрный университет, г. Новоалтайск

Лескова Инна Александровна – доктор педагогических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет

Литвиненко Игорь Геннадьевич – аспирант, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь

Литвиненко Наталья Валерьевна – магистрантка, Крымский инженерно-педагогический университет

им. Февзи Якубова, г. Симферополь
Ломаева Марина Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Нижний Тагил

Лучинкина Ирина Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, Крымский инженерно-педагогический университет

им. Февзи Якубова, г. Симферополь

Малахаева Светлана Карловна – кандидат философских наук, доцент, Байкальский государственный университет, г. Иркутск

Малиатаки Виктория Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Ставрополь

Мезенцева Анна Игоревна – доцент кафедры, Севастопольский государственный университет

Милокумов Сергей Александрович – профессор, Севастопольский государственный университет

Милькевич Оксана Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент, Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Орехово-Зуево

Мурованая Нонна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, Севастопольский государственный университет

Нагорнова Екатерина Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент, Российский университет дружбы народов, г. Москва

Никандрова Наталья Петровна – кандидат психологических наук, доцент, Сибирский государственный университет путей сообщения, г. Новосибирск



Никашина Наталья Викторовна – кандидат филологических наук, доцент, доцент, Российский университет дружбы народов, г. Москва

Пелих Владимир Валерьевич – старший преподаватель, Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Ставрополь

Пелих Ольга Валерьевна – заведующая сектором сопровождения цифровых образовательных технологий, Ставропольский государственный педагогический институт

Пыркова Тамара Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина

Редькина Людмила Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Ремизова Наиля Усмановна – кандидат педагогических наук, доцент, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева»

Рябцев Алексей Владимирович – кандидат исторических наук, доцент, Государственный гуманитарно-технологический университет, г. Орехово-Зуево

Самохин Иван Сергеевич – кандидат филологических наук, доцент, Российский университет дружбы народов, г. Москва

Сварковская Лина Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент, Севастопольский государственный университет

Соломатина Галина Николаевна – доктор педагогических наук, доцент, Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Таранко Надежда Анатольевна – магистрант, Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Тимофеева Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул

Фоминых Екатерина Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, Оренбургский государственный педагогический университет

Чвала Марина Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Чертков Алексей Сергеевич – кандидат исторических наук, Московский университет им. С. Ю. Витте

Шнайдер Наталья Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, Уральский институт ГПС МЧС России, г. Екатеринбург

Юраш Ксения Александровна – магистрантка, Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Яговитин Дмитрий Олегович – студент, Байкальский государственный университет, г. Иркутск

Яровая Анна Семеновна – кандидат филологических наук, доцент, Кубанский государственный университет, г. Краснодар