ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КУЗБАССКИЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ
РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD

1 (49) 2023

Научно-образовательный журнал

Кемерово

Учредитель
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
«Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»

Журнал зарегистрирован 06 октября 2015 года в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-63279

Главный редактор
Л. С. Зникина

Редакционный совет:
В. И. Блинов, С. К. Бондырева, Д. Н. Девятловский, Г. И. Ибрагимов, Е. А. Комарницкая,
Н. В. Костюк, А. Кусаинов, А. С. Молчанов, О. П. Нестеренко, С. А. Пфетцер, Л. В. Резинкина,
Ф. Р. Рузикулов, И. П. Смирнов, И. Р. Сташкевич, И. Б. Стрелкова, Самбалхундэв Хаш-Эрдэнэ

Редакционная коллегия:
Л. С. Зникина, А. А. Баканов, Н. В. Волынкина, М. И. Губанова, С. А. Дочкин,
Д. Г. Кочергин, Г. И. Лушникова, Р. М. Шерайзина, Н. П. Шубина

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий,
рекомендованных ВАК Минобрнауки России для опубликования основных научных результатов диссертаций

Издание включено в систему Российского индекса научного цитирования

Журнал включен в международную базу данных периодических изданий Ulrich's Periodicals Directory
и в научную электронную библиотеку открытого доступа (Open Access) «КиберЛенинка»,
входящую в топ-50 мировых электронных хранилищ научных публикаций

Электронная версия журнала размещена на сайте **www.prof-obr42.ru**

12+

Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов публикаций.
Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

© Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
«Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Слово главного редактора 5

Современные тенденции развития профессионального образования

Куликов С. Б.
Принципы подготовки кадров высшей квалификации: междисциплинарный подход 6

Шатько Д. Б., Шатько Д. И.
«Бережливый Кузбасс» в образовании: предпосылки, перспективы, риски 13

Цифровая трансформация образования

Антонова Н. А.
Профессиональная подготовка будущих учителей физики: формирование цифровых компетенций в рамках учебной практики 18

Каплун А. В., Зникина Л. С., Дягилева А. В., Пылов П. А.
Корреляционный анализ результатов перехода к дистанционному формату обучения (соотношение показателей ЕГЭ и первой промежуточной аттестации студентов вуза) 23

Московская Н. Л., Перова Е. А.
Педагогика мультиграмотности как обоснование лингводидактической легитимности применения цифрового контента 28

Кутателадзе Г. Р., Пензина Т. Н., Тимченко Н. С.
Технология виртуальной реальности в обучении провизоров на этапе профессиональной подготовки 38

Кондаурова И. Г., Филипович Л. А.
Отношение участников образовательного процесса к дистанционному обучению 46

Профессиональное становление, воспитание и развитие личности

Казин Э. М., Абаскалова Н. П., Арлашева Л. В., Максимова Н. В., Кириченко В. В., Четверик О. Н., Зарченко П. Ю.
Совершенствование личностного потенциала обучающихся подростков на основе здоровье-сберегающего и психолого-педагогического сопровождения 56

Гаранина Р. М.
Адаптация первокурсника в образовательном пространстве вуза как один из факторов формирования его субъектной позиции 75

Подмаренко А. А.
Политическая культура курсантов военного вуза как фактор развития их профессиональной ответственности 88

Шилов Е. К., Коновалов А. А.
Мотивация достижения как одно из условий успешной учебно-профессиональной деятельности курсантов военных вузов 94

Инновационные практики образовательных организаций

Аёшина Е. А., Берсенева О. В.
Критериально-уровневый подход к оценке предметных компетенций учителей математики (на примере геометрии) 106

Вербовая И. Н., Казин Э. М., Нартикоева Е. В., Неведрова Е. В., Чурекова Т. М.
Организационно-педагогические условия реализации учебной мотивации и адаптационного потенциала старшеклассников 115

Гайнеев Э. Р.
Условия развития креативного потенциала при обучении студентов-дизайнеров 127

Дементьева И. С., Осипова С. И.
Конструирование иноязычной образовательной среды для формирования готовности обучающихся к иноязычному профессиональному общению 136

Игумнова О. В.
Методологические основы проектирования учебного пособия для профориентационного элективного языкового курса «Legal English: law, crime and punishment» (X–XI классы) 144

Мазниченко М. А., Дубовицкая Т. Д.
Анализ деятельности федеральных инновационных площадок на базе университетов 153

Овчинникова Л. П., Михелькевич В. Н.
Целевая профессиональная подготовка студентов по виду инженерной деятельности 162

Материалы VII Международного молодежного научно-образовательного форума «RE:ПОСТ (патриотизм, образование, студенчество): поведение в виртуальном пространстве и цифровая культура молодежи»

Аршинова Е. В., Янко Е. В., Пфетцер А. А.
Педагогические аспекты формирования деонтологических принципов профессиональной деятельности психолога в цифровой среде 169

Канина Н. А., Кривцова Е. В., Смагина С. С.
Особенности стратегий совладающего поведения и интернет-предпочтений студентов, склонных к зависимости от компьютерных игр и социальных сетей 175

Кривцова Е. В., Мартынова Т. Н.
Цифровое кочевничество студенческой молодежи: жизненные ценности, профессиональные возможности и социальные риски 186

Состав редакционного совета 195
Состав редакционной коллегии 198
К сведению авторов 199

CONTENTS

Editor-in-Chief column 195

Contemporary tendencies in professional education development

Kulikov S.
Principles of training highly qualified personnel: an interdisciplinary approach 6

Shatko D., Shatko D.
"Lean Kuzbass" in education: background, prospects, risks 13

Digital transformation of education

Antonova N.
Professional training of future physics teachers: formation of digital competencies in the framework of educational practice 18

Kaplun A., Znikina L., Dyagileva A., Pylov P.
Correlation analysis of the results of the transition to the distance learning format (the ratio of Unified State Exam indicators and the first term testing of students) 23

Moskovskaya N., Perova E.
Multiliteracy pedagogy as a verification of lingodidactic legitimacy in the application of digital content 28

Kutateladze G., Penzina T., Timchenko N.
Virtual reality technology in the training of pharmacists at the stage of professional training 38

Kondaurova I., Filipovich L.
The attitude of educational process participants to distance learning 46

Professional growth, education and development of an individual

Kazin E., Abaskalova N., Arlasheva L., Maximova N., Kirichenko V., Chetverik O., Zarchenko P.
Improving the personal potential of adolescent students on the basis of health-saving and psychological and pedagogical support improving personal potential 56

Garanina R.
The first-year student's adaptation in the educational space as the factors of the subjective position formation 75

Podmarenko A.
Political culture of military university cadets as a factor in the development of their professional responsibility 88

Shilov E., Konovalov A.
Achievement motivation as one of the conditions for successful educational and professional activity of cadets of military universities 94

Innovative teaching practices in educational institutions

Aeshina E., Berseneva O.
Criterion-level approach to the assessment of subject competencies of mathematics teachers (using geometry as an example) 106

Verbovaya I., Kazin E., Nartikoeva E., Nevedrova E., Churekova T.
Organizational and pedagogical conditions for the realization of educational motivation and adaptive potential high school students 115

Gayneev E.
Conditions for the development of creative potential when teaching design students 127

Dementeva I., Osipova S.
Designing a foreign language educational environment to form students' readiness for a professional communication in a foreign language 136

Igumnova O.
Methodological background of a textbook design for a vocation-focused elective language course "Legal English: law, crime and punishment" (grades X–XI) 144

Maznichenko M., Dubovitskaya T.
Analysis of the activities of federal innovation platforms based at universities 153

Ovchinnikova L., Mikhel'kevich V.
Targeted professional training of transport university students by type of engineering activity 162

Materials of the Seventh International Youth Science and Education Forum "RE:POST: Patriotism, Education, Studentship: Behavior in the virtual space and digital culture of youth

Arshinova Y., Yanko E., Pfettser A.
Pedagogical aspects of the formation of deontological principles of the professional activity of a psychologist in the digital environment 169

Kanina N., Krivtsova E., Smagina S.
Features of coping behavior strategies and internet preferences of students prone to computer games and social networks addiction 175

Krivtsova E., Martynova T.
Digital nomadicity of student youth: life values, professional opportunities and social risks 186

Members of the Editorial Council 195
Members of the Editorial Board 198
For attention of authors 199

Уважаемые читатели и авторы журнала!

Надеюсь, что очередной номер журнала, который вы сейчас открыли, будет так же интересен, как предыдущий. Казалось бы, все просто и формально: пришел новый главный редактор, несколько изменилась редакционная политика. Но важно то, что осталась прежняя команда, неравнодушная, творческая, отвечающая за решение основных задач журнала. Будущие новые детали в журнале — это забота дня завтрашнего, и именно с этой командой, уверена, мы все преодолеем. Слова благодарности прежнему главному редактору, его заместителю, заложившим основные традиции журнала, закрепленные годами творческой работы!

Нынешний 2023 год объявлен Президентом России Годом педагога и наставника. Это тема для большого разговора на страницах нашего журнала о социальном статусе и престиже педагога в нашем обществе, о его роли в воспитании будущего поколения, о проблемах образования в реалиях сегодняшнего дня.

Оставляя прежние рубрики журнала, мы, как и раньше, будем стремиться расти и развиваться, отвечать на вызовы времени. Наш журнал открыт для новых предложений и совместных проектов, мы будем рады сотрудничеству со всеми неравнодушными к системе подготовки кадров: педагог, преподаватель, воспитатель, тьютор, научный сотрудник.

Наши читатели и авторы — высококвалифицированные специалисты, практики и ученые в области профессионального образования. Но и для преподавателей, стоящих в начале научно-исследовательского поиска, наш журнал является хорошей научно-образовательной площадкой и апробацией своих идеи, направленных на развитие профессионализма будущего конкурентоспособного специалиста.

Предлагая вашему вниманию очередной выпуск журнала «Профессиональное образование в России и за рубежом», хочу выразить надежду нашей редакционной команды, что научный уровень статей и представленные авторами результаты исследований не вызовут разочарования, а станут катализатором для будущих публикаций в нашем журнале.

Главный редактор
Зникина Людмила Степановна

Dear readers and authors!

I hope that the next issue of the journal that you have opened will be as interesting as the previous one. It would seem that everything is simple and formal: a new editor-in-chief has arrived and the editorial policy has been changed.

But what is important is that the original team, responsible for solving the main tasks of the journal remained, staying creative and passionate. Prospective new details in the journal imply future challenges and I am sure we will overcome everything with this team. I express my gratitude to the former editor-in-chief, as well as the deputy, who established the main traditions of the journal, anchored by years of creative work.

The current year 2023 has been declared by the President of Russia the Year of the Teacher and Mentor. This is a topic for a big talk throughout the pages of our magazine about the social status and prestige of teachers in our society, about their role in educating the future generation, as well as the problems of education in today's reality.

Keeping the rubrics of the journal unchanged, we, as before, will strive to grow and develop and respond to the challenges of our time. Our journal is open to new proposals and joint projects; we look forward to collaborating with all those who take interest in the system of personnel training: teachers, lecturers, educators, tutors, researchers.

Our readers and authors are highly qualified specialists, practitioners and scientists in the field of vocational education. Our journal is also for teachers who are at the beginning of their scientific research path. This journal is a powerful scientific and educational platform, and a unification of ideas aimed at developing the professionalism of a future competitive specialist.

Bringing to your attention the next issue of the journal "Professional Education in Russia and Abroad", I would like to express the hope of our editorial team that the scientific level of the articles and the results of the research published by the authors will become a great catalyst for future publications in our journal.

Editor-in-Chief
Znikina Lyudmila Stepanovna

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

CONTEMPORARY TENDENCIES IN PROFESSIONAL EDUCATION DEVELOPMENT

УДК/UDC 377
DOI 10.54509/22203036_2023_1_6
EDN AWZDEY

Куликов Сергей Борисович
доктор философских наук, доцент,
директор Гуманитарного научно-образовательного центра,
Томский государственный педагогический университет,
г. Томск

Kulikov Sergey B.
Doctor of Philosophical Sciences, Docent,
Director of the Science and Education Center
for Humanities at Tomsk State Pedagogical University,
Tomsk

ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД

PRINCIPLES OF TRAINING HIGHLY QUALIFIED PERSONNEL: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH

Введение. Статья представляет результаты исследования, направленного на поиск теоретических оснований и принципов подготовки кадров высшей квалификации с умениями и навыками по выполнению работ с повышенной сложностью, точностью и ответственностью. Выявлены проблемы современного профессионального образования, указаны причины его относительной неэффективности.

Методология. В исследовании применяется метод сравнительного анализа, который позволил соотнести теоретические наработки в психологии и педагогике с общетеоретическими логико-методологическими представлениями об условиях развития мышления.

Результаты. Исследование раскрывает актуальный характер методологических разработок, относящихся, с одной стороны, к вопросам обоснования современных форм психолого-педагогической деятельности в плане базиса аргументации в ней, а с другой — к процедурам раскрытия принципов и закономерностей формирования мышления специалистов, обладающих высоким уровнем квалификации.

Заключение. Сделан вывод о необходимости активного культивирования форм внутренней речи, которая обеспечит нестандартные способы построения суждений и приведет к возможности обнаружения нетривиальных решений профессиональных задач с повышен-

ным уровнем сложности. Поставлен акцент на профессиональной индивидуации как основном психологическом механизме, обеспечивающем развитие мышления высокопрофессионального специалиста.

Introduction. The article presents the results of a study aimed at finding uncommon ways to build training of the high-skilled personnel as people with skills to execute works with increased complexity, accuracy and responsibility. Problems of modern education are identified, and reasons for its relative inefficiency are indicated.

Methodology. The author of this article applies the method of comparative analysis, which allowed relating the achievements in psychology and pedagogy with general philosophical ideas about the conditions of thinking development.

Results. The study coincides with demonstration of the features of philosophical developments, which relate, on the one hand, to the issues of justification of modern forms of psychological and pedagogical activity in terms of the basis of argument. On the other hand, this procedure helps to disclosure the principles and patterns of thinking formation concerning the high-skilled specialists.

Conclusion. The author concludes, it is necessary to cultivate forms of inner speech, which provide new ways of building judgements and lead to the possibility of detecting creative solutions to professional tasks with an increased level of complexity. The emphasis is placed on professional individualization as the main psychological mechanism that ensures the development of thinking of a high-skilled specialist.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, эффективность образования, мышление высококлассных специалистов, междисциплинарный характер проблем образования.

Keywords: professional training, efficiency of education, thinking of high-skilled specialists, foreign experience, interdisciplinary nature of education problems.

Введение

В современных условиях трудно переоценить актуальность исследований, разворачивающихся в сфере проблем подготовки кадров высшей квалификации. Именно такие кадры (от франц. *cadre* — рамки, каркас), которые выступают специалистами с умениями и навыками выполнения работ с повышенной сложностью, точностью и ответственностью, могут выступить одним из движителей социально-экономического развития в России. Но трудно представить, что такие кадры появятся сами по себе, возникнут как бы из ниоткуда. Очевидно, что способствовать процессу формирования специалистов, обладающих высшим уровнем квалификации, должно образование. И современное профессиональное образование, особенно аспирантура (адъюнктура) как его высший уровень, старается выполнить эту функцию.

Причины, по которым в России актуально специальное теоретическое исследование вопросов профессионального образования в аспекте подготовки кадров высшей квалификации, имеют многообразный характер. Следует назвать комплекс социально-экономических трудностей, а также совокупность теоретико-педагогических проблем. В частности, важно разрабатывать механизмы встраивания образования в процессы изменения технологических укладов, искать варианты коммерциализации научно-образовательной деятельности, находить способы эффективного трансфера технологий из области науки, породившей эти технологии, и (высшего) образования в сферу индустриального и особенно постиндустриального производства. С теоретико-педагогической точки зрения необходимо оптимизировать методы обучения и воспитания, которые помогут формировать кадры высшей квалификации в условиях расширения форм применения цифровых технологий во всех сферах общественной жизни. Все эти и многие другие очень сложные и ответственные задачи необходимо решать, но достичь данной цели все сложнее в современных условиях как в теории, так и на практике.

В то же время автор этой статьи полагает, что принципиально затруднительно не только решить вышеупомянутые проблемы подготовки кадров высшей квалификации, но даже верно их поставить без активизации работы логиков и методологов в этом направлении. Данная работа представляет обобщенный опыт участия представителей данной области знания в процессах обсуждения вопросов профессионального образования.

Основной ход исследования содержит два основных этапа теоретического исследования. На первом этапе выполняется анализ специфики мышления специалистов с высшим уровнем квалификации. Этот этап приводит к выделению базовых принципов актов мысли, выполняемых в данной сфере профессиональной подготовки. На втором этапе рассматривается психологический механизм, отвечающий за развитие мышления у специалистов с высшим уровнем квалификации. В итоге уточняются пределы влияния данного механизма на построение педагогической деятельности в области подготовки профессиональных кадров высшей квалификации.

Методология

Основной *метод,* который активно применялся в ходе исследования, — это сравнительный анализ, реализуемый для изучения основ аргументации в психологии и педагогике и обобщения накопленного данными дисциплинами эмпирического материала с точки зрения логики и методологии науки.

Реализация методологии в ходе исследования позволяет достичь *цели* по раскрытию актуальных теоретических разработок, относящихся, с одной стороны, к вопросам обоснования современных форм психолого-педагогической деятельности в плане базиса аргументации в ней, а с другой — к процедурам раскрытия принципов и закономерностей формирования мышления специалистов, обладающих высшим уровнем квалификации. В соответствии с этим автор решает в представленной работе две основные задачи:

— эксплицировать принципы, на базе которых может эффективно формироваться мышление учащихся, приобретающих навыки выполнения работ с повышенной сложностью, точностью и ответственностью;

— прояснить психологический механизм, отвечающий за рост уровня мышления учащихся вместе с уровнем приобретаемых квалификационных навыков и умений.

Необходимо отметить, что автор не претендует на окончательное решение поставленных задач, равно как не утверждает, что он первым их сформулировал. Вниманию читателей представляется как можно более эффективная модель познавательных действий, которая в целом опирается на разработки отечественных и зарубежных исследователей в сфере логико-методологических исследований и теоретической психологии [1–4]. Немаловажно отметить, что усилия значительного числа исследователей в области логики и методологии науки, а также в рамках теоретической психологии, направленные на прояснение оснований мышления в составе сознательной деятельности человека [5–23], все же не позволили дать однозначный ответ на вопрос о том, как именно должно формироваться мышление специалистов, обладающих высшим уровнем квалификации. Исследования в данном направлении должны быть продолжены.

Результаты

Первый этап представленного исследования был нацелен на теоретическое обоснование положений, согласно которым в современных условиях наличие многоуровневого образования, нацеленного на подготовку кадров высшей квалификации, детерминирует саму возможность развития экономики как в мире, так и в России. Это развитие обусловлено накоплением уникального опыта, который позволяет сокращать издержки при минимальной затрате усилий. Происходит повышение уровня креативности принимаемых решений, что дает шанс сэкономить время на их реализацию. Но главное, что может быть достигнуто — повысится уровень ответственности в ходе принятия таких решений.

В этой связи подготовка специалистов высшего уровня квалификации зависит от характера основ мышления. Такая зависимость имеется в том же отношении, в котором любое здание зависит от собственного фундамента. Ясное и отчетливое представление принципов, лежащих в основе мышления специалистов высшего уровня квалификации, открывает перспективные направления построения теоретико-педагогических исследований, реализация которых в дальнейшем даст шанс повысить качество подготовки упомянутых специалистов.

Для понимания принципов, на базе которых происходит формирование мышления специалистов высшего уровня квалификации, существенно обстоятельство, затрагивающее ограниченность мышления языком. В логике и методологии науки полагают, что мышление настолько же ограничено языком, насколько язык ограничен логикой. Но эта идея, высказывавшаяся в свое время Л. Витгенштейном, еще не означает возможности ограничить буквально все варианты построения высказываний на базе логики, лежащей в основе языка и мышления. Всегда сохраняется вероятность построения неформализованных высказываний, которые будут строиться вне мышления. Примером здесь выступает описание действий в момент их выполнения. Совпадение высказывания с некоторым действием (при высказывании и одновременном иллюстрирующем его акте по типу «Вот, книга!») полагает предел для власти логики.

Линия выхода за пределы тотальной власти логических связей в мышлении напрямую выводит на проблематику подготовки кадров высшей квалификации. В педагогическом отношении законы логики служат для усвоения формальных способов, позволяющих показать тип связи, которую ученые выделяют в процессе изучения реальных явлений и процессов. Все, что не может быть хотя бы потенциально редуцировано до вида *aRb,* не является подлинным предложением, равно как суть языка видится в том, чтобы ограничивать мышление, ибо только в границах языка выстраиваются общие формы мышления.

В этом плане представленная статья расширяет и конкретизирует педагогические приложения результатов, полученных с сугубо теоретико-методологической точки зрения в контексте анализа процессов установления границ корректной мыследеятельности [24; 25, с. 19–23]. Язык как совокупность знаковых систем (слов, предложений и текстов), ориентированных на передачу осмысленных сообщений, не исчерпывается только простым набором рациональных способов передачи информации. Язык по необходимости включает в свой состав что-либо со стороны, не относящейся к мышлению. Аргументом в пользу этого тезиса служит апелляция к интуиции. Суть аргумента заключена в том, что любая граница не только разделяет две какие-то области, но и связывает их между собой. Примером мира, который параллелен миру, выстраиваемому при помощи мышления, становится мир (точнее его описание) на базе внутренней речи. Мир на базе мышления относится к межличностной сфере, тогда как внутренняя речь индивида, которую он выполняет не в случаях коммуникации с другими людьми, а для общения с самим собой, формирует собственный образ реальности.

Основным теоретическим базисом современных логико-методологических дискуссий, влияющих на построения психолого-педагогических разработок в области теории подготовки кадров высшей квалификации, выступает идея различения языка и речи. Язык — это совокупность знаков и правил их применения. Речь суть практика применения знаков в коммуникативном пространстве. Причем здесь важно учесть то, что не может быть сформулировано в языке, в принципе может быть представлено в речи, особенно в так называемой внутренней речи. Феномен внутренней речи был впервые описан Ж. Пиаже [3] и переосмыслен Л. Выготским [4]. Именно этот феномен позволяет уточнить границы, в которых, например, утверждение Л. Витгенштейна «о чем говорить нельзя, о том следует молчать» теряет общезначимость, оказываясь случаем речевой практики наряду с прочими вариантами коммуникации.

Указанное обстоятельство позволяет внести ясность в дискуссии об основах формирования мышления специалиста высшего уровня квалификации, отсылая к вопросу о выражении индивидуальных переживаний в языке. Данный вопрос тесно связан с вопросом о пределах построения высказываний в типах речи, а именно во внешней речи, использующейся для межличностного общения, и внутренней речи, применяемой для общения личности с собой. Профессиональный язык (например, язык химиков) в отношении повседневных способов общения выступает во многом аналогом внутренней речи, особенно это заметно при общении профессионалов между собой. В этом плане понимание высказываний о природе таких объектов, как «реакция», «радикал» или «основание» требует специфической подготовки.

В контексте предлагаемого исследования проблема возможности выражения индивидуальных переживаний в форме профессиональных высказываний, которые становятся «индивидуальными высказываниями», не в полной мере доступными пониманию непрофессионалов, усугубляется строгостью требований, предъявляемых в современной методологии науки к вариантам выражения результатов работы мышления. Так, Л. Витгенштейн [1], с одной стороны, полагал, что следует воздерживаться от высказываний во всех случаях, кроме тех, которые могут быть описаны в ясном виде. Но, с другой стороны, в противоположность описанным им же самим вариантам представления логических пропозиций, Л. Витгенштейн не уточнял конкретный вид высказываний, которые не могут быть произведены в случаях невыразимости признаков определенного класса явлений. Другими словами, как профессиональный логик, он формулировал некоторые точные высказывания о природе законов мышления, но как носитель обыденного языка допускал неточности.

В педагогическом отношении внутренняя речь, которая может и не выражаться в форме упорядоченного набора символов, вполне допускает случаи, когда есть шансы научить кого-либо «говорить» и о том, о чем при помощи специальных символов «говорить нельзя». Потенциалом к обучению данному общению выступает фиксация вариантов коммуникации на базе физических контактов между людьми, уверившихся в дружеском или, напротив, враждебном отношении к собственной персоне, но которые в данный конкретный момент не говорят друг другу ни слова.

Из работ Ж. Пиаже [3] и Л. Выготского [4] известно, что суть внутренней речи состоит в раскрытии смысла процессов формирования речи у ребенка в детстве и его подготовки к первичному усвоению научных понятий. Речь ребенка уже в возрасте трех лет вполне развита для общения, оставаясь не до конца совершенной для общения с окружающими людьми именно на понятном для всех языке. Дети находятся в аутическом состоянии и используют так называемый эгоцентрический язык. Этот язык позволяет выражать индивидуальные переживания при помощи личных слов. Именно таким языком ребенок пользуется, обращаясь к окружающим. Причем не бесспорен момент того,

что буквально все дети проходят через стадию аутичной замкнутости, в противовес чему даже на самых ранних ступенях развития дети применяют речь как социальный инструмент. Реализация внутренней речи имеет социальные корни, что убедительно показывают многие из упомянутых выше исследований. В этом плане речь есть интернализация внешней речи. Но в раннем детстве общение выполняется для достижения сингулярных целей, и только к возрасту около семи лет дети учатся строить высказывания в утилитарном плане и готовы к освоению простейших научных понятий.

В связи со всем вышесказанным необходимо заключить, что важно указать на концептуальное родство, с одной стороны, феномена внутренней речи, наблюдаемого у детей, а с другой — выделить аналоги такой внутренней речи у взрослых, готовящихся к вхождению в состав кадров высшей квалификации. Именно это обстоятельство, помимо указаний на обязательную логическую связность отдельных актов мышления, позволяет выделить *принцип аналогии* как базис мышления данной категории специалистов. Причем речь идет не о копировании образцов мыследеятельности в ходе решения задач с повышенной сложностью, а о творческом подходе к любым образцам и их фундаментальном переосмыслении при поиске нетривиальных решений возникающих профессиональных задач. Психологические механизмы, отвечающие за реализацию выявленных принципов, как можно более подробно будут затронуты на следующем этапе исследования.

Второй этап представленного исследования привел к результатам, согласно которым важно понимать мышление как чрезвычайно интересный, хотя и довольно сложный для изучения объект. В качестве такового мышление в целом соответствует виду человеческой деятельности, в которой «с помощью мозга осуществляется наиболее адекватное (верное) отражение внешнего мира» [26, с. 3]. Сложность изучения мышления заключается в проблемном характере дифференциации этого процесса в общем составе психических процессов. В частности, необходимо отличать мышление от эмоционально-чувственного восприятия, воображения и других элементов психики. Данный момент вполне соответствует внешним способам описания мышления. Вместе с тем именно с такой позиции мышление специалиста высшего уровня квалификации мало чем отличается от мышления любого другого человека, не имеющего умений и навыков для выполнения работ с повышенной сложностью, ответственностью и точностью.

В то же время в рамках вопроса о психологических особенностях развития мышления специалиста высшего уровня квалификации большую роль играют внутренние различия видов мышления, от которых зависит выполнение отдельных операций по воспроизведению процессов внешнего мира. Так, даже в обобщенном виде выделяют более десяти (sic!) видов мышления: словесно-логическое, наглядно-действенное, образное или наглядно-образное, теоретическое, практическое, аналитическое, интуитивное, реалистическое, артистическое, продуктивное и репродуктивное, произвольное и непроизвольное [27, с. 8–10].

Многообразие видов мыследеятельности может быть сведено к нескольким базовым видам мышления. В частности, оправдана редукция словесно-логического и аналитического вида мышлений к одной категории. Аналогично этому может быть представлены практический и наглядно-действенный виды мышления. Все это имеет значение для прояснения оснований психологической науки, ибо дает шанс указать пути уточнения представлений о мышлении. Но еще важнее это в контексте теоретико-педагогических исследований, поскольку дает шанс описать мышление специалистов высшего уровня квалификации в категориях его тесной связи с теоретическим, аналитическим и продуктивным видами мышления.

В то же время нет достаточных оснований полностью дистанцировать рациональные формы мышления специалистов высшего уровня квалификации от интуитивных проявлений мыследеятельности человека. Взаимодействие логически выстроенного и интуитивно организованного способов мышления требуется в ситуациях поиска нетривиальных решений, которые по своей сути не вытекают из реализации конвенциональных подходов к решаемым профессиональным задачам. Интуитивное мышление функционирует на грани сознательного и бессознательного, все же не теряя возможностей быть логически выраженным [28, с. 67–70]. В психологии вполне допускают варианты, при которых мышление на базе интуиции не вполне последовательно, сохраняя в целом индивидуалистичный вид, и оказывается потому не в полной мере понятным окружающим людям [28, с. 71]. Такой вывод, однако, не влечет за собой необходимость утверждений, что интуитивное мышление полностью исключает возможность точных решений и не должно привлекаться в контексте работ с повышенной сложностью, точностью и ответственностью.

Выделенная роль интуитивного мышления и связанного с ним индивидуализма в процессах выполнения работ с повышенной сложностью, точностью

и ответственностью актуализирует вопрос о механизмах выражения индивидуальных переживаний и их роли в подготовке кадров высшей квалификации. Это подразумевает поиск оснований для выполнения упомянутой процедуры в виде, максимально точно соответствующем природе самого переживания. При этом выдвинутые положения имеют силу в рамках анализа психологических особенностей развития мышления специалистов высшего уровня квалификации. Следует соотнести их с наработками Ж. Пиаже [3] в области анализа характеристик так называемой внутренней речи, которой дети (и иногда взрослые) пользуются для общения с самими собой.

Сравнительный анализ психологических и педагогических оснований подготовки кадров высшей квалификации требует поставить акцент на открытии, совершенном Ж. Пиаже. В принципе внутренняя речь дает шанс парадоксальным образом говорить и молчать одновременно. Для себя человек говорит, для окружающих же он производит бессмысленный шум. Поэтому реализация такой речи в целом открывает путь к научению строить специализированные высказывания и о том, о чем, пользуясь выражением Л. Витгенштейна, «следует молчать» (с обыденных и вообще вненаучных позиций). Только при этом привлекаются индивидуальные (специальные) слова, имеющие узкопрофессиональное значение.

Мышление и язык не образуют неразрывной связи, хотя мышление и не может выполняться без обращения к общим формам языка. Но такое использование языка ведет к непонятности высказываний вне определенных рамок, ибо язык применяется вне форм мышления, доступных каждому его носителю без исключения. В этом случае высказывания ясны только говорящему, а также всякому, кто причастен к аналогичным способам построения утверждений. Потому-то возможность понятности в принципе сохраняется, обеспечиваясь контекстом построения «индивидуальных фраз» в рамках профессиональных сообществ.

Внутренняя речь относительно того, о чем следует молчать, не вполне понятна окружающим людям в их большинстве. Но в принципе такая речь может быть не лишена смысла с узкоспециализированной (профессиональной) точки зрения. Поэтому профессионалам как специалистам высшего уровня квалификации открывается возможность говорить и о том, о чем следует молчать в мире людей, не входящих в профессиональное сообщество. Так, природа опухолей в организме человека не ясна представителям социальных сфер за пределами сообщества онкологов. Это влечет непонимание их высказываний и недоверие к некоторым из них за пределами сообщества, но не лишает смысла и достоверности сами высказывания.

Таким образом, сохранение и культивация форм внутренней речи становится залогом успеха подготовки специалиста как будущего обладателя умений и навыков решения профессиональных задач с повышенной сложностью, точностью и ответственностью. Трансформация сугубо «детского» момента психики в формы, адекватные действиям взрослого человека, позволяет в полной мере раскрыть механику формирования мышления специалиста высшего уровня квалификации.

Заключение

Проведенный комплекс исследований приводит к следующим выводам.

Во-первых, базовым условием формирования мышления у будущих кадров высшей квалификации в области профессионального образования, которое позволяет выйти за круг стандартных способов мыследеятельности, выступает процесс формирования круга специфических профессиональных представлений, смысл которых открывается только в рамках профессиональной подготовки и не вполне ясен вне этой подготовки.

Во-вторых, базовыми принципами формирования высокопрофессиональных представлений являются: (a) *принцип логической связности* актов мышления актами специализированного (профессионального) языка, а также (b) *принцип аналогии* между внутренней речью и профессиональным языком.

В-третьих, в ходе раскрытия психологического механизма, регулирующего процессы формирования мышления специалиста высшего уровня квалификации, выступает возможность выявить *профессиональную индивидуацию.* Такой механизм обеспечивает возможность организовать мышление специалиста высшего уровня квалификации на основе высказываний по образцу внутренней речи. В стандартных условиях такие образцы присущи речи детей. Сохранение (и даже господство) ориентира на образцы внутренней речи во взрослый период жизни обеспечивает фундамент нетривиальных решений, которые способен принимать высококлассный специалист при решении задач повышенной сложности.

Общим итогом проведенного исследования выступает демонстрация возможностей теоретического осмысления связей, возникающих между психологическими и педагогическими отраслями знаний в ходе изучения принципов и условий развития мышления, выходящего в этом развитии на уровень решения

задач с повышенной сложностью, точностью и ответственностью. Реализация полученных результатов позволяет надеяться на качественный рост эффективности образовательных практик, сохраняя собственную фундаментальную значимость для осмысления факторов и закономерностей развития социально-гуманитарных исследований как таковых.

Литература

1. Wittgenstein L. Tractatus Logico-philosophicus [2nd ed]. London, 2001. 134 p.
2. Wittgenstein L. Philosophical Investigations (3d ed.). Translated by G. Anscombe. New York, 1968. 129 p.
3. Piaget J. The language and thought of the child (4th ed.). London, 1959. 320 p.
4. Vygotsky L. S. Thought and Language. Cambridge, Massachusetts, 1986. 287 p.
5. Geach P. Mental Acts: Their Content and Their Objects. London, 1957. 146 p.
6. Dennett D. Content and Consciousness. London, 1969. 107 p.
7. Davidson D. Belief and the Basis of Meaning // Synthese. 1974. Vol. 27. no. 3–4. pp. 309–323. DOI: 10.1007/BF00484597.
8. Field H. Mental Representation // Erkenntnis. 1978. Vol. 13. no. 1. pp. 9–61. DOI: 10.1007/BF00160888.
9. Pylyshyn Z. The Rate of 'Mental Rotation' of Images: A Test of a Holistic Analogue Hypothesis //Memory and Cognition. 1979. Vol. 7. no. 1. pp. 19–28. DOI: 10.3758/BF03196930
10. Churchland, P. M. Eliminative Materialism and the Propositional Attitudes // Journal of Philosophy. 1981. Vol. 78. no. 2. pp. 67–90. DOI: 10.2307/2025900
11. Evans G. The Varieties of Reference. Oxford, 1982. 432 p.
12. Jackson F. Epiphenomenal Qualia // Philosophical Quarterly. 1982. Vol. 32. no. 127. pp. 127–136. DOI: 10.2307/2960077.
13. Block N. Mental Pictures and Cognitive Science // Philosophical Review. 1983. Vol. 93. no. 4. pp. 499–542.
14. Collins A. The Nature of Mental Things. Notre Dame, 1987. 192 p.
15. Papineau D. Reality and Representation. Oxford, 1987. 243 p.
16. Flanagan O. Consciousness Reconsidered. Cambridge, Mass., 1992. 236 p.
17. Searle J. R. The Rediscovery of the Mind. Cambridge, Mass., 1992. 288 p.
18. Chalmers D. Connectionism and Compositionality: Why Fodor and Pylyshyn Were Wrong // Philosophical Psychology. 1993. Vol. 6. no. 3. pp. 305–319. DOI: 10.1080/09515089308573094.
19. Baker L. R. Explaining Attitudes: A Practical Approach to the Mind. Cambridge, 1995. 264 p.
20. Devitt M. Coming to Our Senses: A Naturalistic Program for Semantic Localism. Cambridge, 175 p.
21. Siewert C. The Significance of Consciousness. Princeton, 1998. 392 p.
22. Alter T., Walter S. Phenomenal Concepts and Phenomenal Knowledge: New Essays on Consciousness and Physicalism. Oxford, 2007. 360 p.
23. Kriegel U. The Sources of Intentionality. Oxford, 2011. 286 p.
24. Куликов С. Б. Выражение индивидуальных переживаний и структура психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. № 4 (14). С. 644–656.
25. Научно-педагогические задачи и их нетривиальные решения (перспективы формирования кадров высшей квалификации в современном мире) / С. Б. Куликов, В. Н. Куровский, В. И. Ревякина, С. М. Редлих, Е. Е. Сартакова. Томск, 2018. 152 с.
26. Брушлинский, А. В. Психология мышления и кибернетика. М., 1970. 191 с.
27. Тихомиров О. К. Психология мышления : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2002. 288 с.
28. Гурова Л. Л. Психология мышления. М., 2005. 136 с.

References

1. Wittgenstein L. Tractatus Logico-philosophicus [2nd ed]. London, 2001.
2. Wittgenstein L. Philosophical Investigations (3d ed.), Translated by G. Anscombe, New York, 1968
3. Piaget J. The language and thought of the child (4th ed.). London, 1959.
4. Vygotsky L. S. Thought and Language. Cambridge, Massachusetts, 1986
5. Geach P. Mental Acts: Their Content and Their Objects. London, 1957.
6. Dennett D. Content and Consciousness. London, 1969.
7. Davidson D. Belief and the Basis of Meaning. *Synthese,* 1974, Vol. 27, no. 3–4. pp. 309–323. DOI: https://doi.org/10.1007/BF00484597.
8. Field H. Mental Representation. *Erkenntni,* 1978, Vol. 13, no. 1, pp. 9–61. DOI: https://doi.org/10.1007/BF00160888
9. Pylyshyn Z. The Rate of 'Mental Rotation' of Images: A Test of a Holistic Analogue Hypothesis. *Memory and Cognition,* 1979, Vol. 7, no. 1, pp. 19–28. DOI: https://doi.org/10.3758/BF03196930.
10. Churchland P. M. Eliminative Materialism and the Propositional Attitudes. *Journal of Philosoph,* 1981, Vol. 78, no 2, pp. 67–90. DOI: https://doi.org/10.2307/2025900
11. Evans G. The Varieties of Reference. Oxford, 1982
12. Jackson F. Epiphenomenal Qualia. *Philosophical Quarterly,* 1982, Vol. 32, no. 127, pp. 127–136. DOI: https://doi.org/10.2307/2960077.
13. Block N. Mental Pictures and Cognitive Science. *Philosophical Review,* 1983, Vol. 93, no. 4, pp. 499–542.
14. Collins A. *The Nature of Mental Things.* Notre Dame, 1987.
15. Papineau D. *Reality and Representation.* Oxford, 1987.
16. Flanagan O. *Consciousness Reconsidered.* Cambridge, Mass., 1992.
17. Searle J. R. *The Rediscovery of the Mind.* Cambridge, Mass., 1992
18. Chalmers D. Connectionism and Compositionality: Why Fodor and Pylyshyn Were Wrong. *Philosophical Psychology,* 1993, Vol. 6, no. 3, pp. 305–319. DOI: https://doi.org/10.1080/09515089308573094.
19. Baker L. R. Explaining Attitudes: A Practical Approach to the Mind. Cambridge, 1995.
20. Devitt M. Coming to Our Senses: A Naturalistic Program for Semantic Localism. Cambridge, 1996.
21. Siewert C. The Significance of Consciousness. Princeton, 1998.
22. Alter T., Walter S. Phenomenal Concepts and Phenomenal Knowledge: New Essays on Consciousness and Physicalism. Oxford, 2007.
23. Kriegel U. The Sources of Intentionality. Oxford, 2011.
24. Kulikov S. Expression of Private Experiences and Structure of Psyche. *Psychology. Journal of Higher School of Economics.* 2017, Vol. 14, no. 4, pp. 644–656. DOI: https://doi.org/10.17323/1813-8918-2017-4-644-656 (in Russ., abstr. in English)
25. Kulikov S. B.; Kurovskii V. N.; Revyakina V. I.; Redlikh S. M.; Sartakova, E. E. Nauchno-pedagogicheskie zadachi i ikh netrivial'nye resheniya (perspektivy formirovaniya kadrov vysshei kvalifikatsii v sovremennom mire) [Scientific and pedagogical tasks and their non-trivial solutions (prospects of formation of high-skilled personnel of in the modern world)]. Tomsk, 2018 (in Russian.).
26. Brushlinskii A. V. Psikhologiya myshleniya i kibernetika [Psychology of thinking and cybernatics]. Moscow, 1970 (in Russian.)
27. Tikhomirov O. K. Psikhologiya myshleniya: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. Zavedenii. [Psychology of Thinking: Study Manual for High School Institutions]. Moscow, 2002 (in Russian).
28. Gurova L. L. Psikhologiya myshleniya [Psychology of thinking]. Moscow, 2005 (in Russian).

УДК/UDC 378 : 377 : 373
DOI 10.54509/22203036_2023_1_13
EDN AXIFGU

Шатько Дмитрий Борисович
кандидат технических наук, доцент,
начальник отдела системы менеджмента качества,
Кузбасский государственный технический университет
имени Т. Ф. Горбачева, г. Кемерово

Шатько Дарья Игоревна
заместитель директора по аналитической
и проектной деятельности, Центр обеспечения
организационно-технической, социально-экономической
и воспитательной работы, г. Кемерово

Shatko Dmitry B.
Candidate of Technical Sciences, Docent,
Head of the Quality Management System Department,
Gorbachev Kuzbass State Technical University,
Kemerovo

Shatko Daria I.
Deputy Director for Analytical and Design Activities,
State Public Educational Institution "Center for Organizational-Technical, Socio-Economic and Educational Work",
Kemerovo

«БЕРЕЖЛИВЫЙ КУЗБАСС» В ОБРАЗОВАНИИ: ПРЕДПОСЫЛКИ, ПЕРСПЕКТИВЫ, РИСКИ

"LEAN KUZBASS" IN EDUCATION: BACKGROUND, PROSPECTS, RISKS

Введение. Статья посвящена вопросам формирования подхода на основе идеологии бережливого производства в системе образования Кузбасса. Цель статьи — обобщить передовой опыт внедрения lean-технологий, проанализировать перспективы развития, а также потенциальные риски при реализации данной концепции в образовательных организациях.

Методология. В статье использован метод теоретического анализа нормативной документации, регламентирующий основные требования и положения в области бережливого производства, а также теоретической и научно-методической литературы. Исследован отечественный и зарубежный опыт внедренных бережливых проектов в образовании.

Результаты. В рамках исследования обобщены практические результаты, полученные в ходе реализованных lean-проектов в сфере образования. Выделены ключевые факторы риска, влияющие на эффективность интеграции инструментов бережливого производства в деятельность образовательных организаций. Обоснована возможность и целесообразность применения бережливых технологий в образовательных учреждениях всех уровней с целью реализации непрерывного потока формирования бережливой личности.

Заключение. Проведенный анализ показал, что в сфере образования Кузбасса сформированы предпосылки для успешного внедрения концепции бережливого производства. Положительный опыт уже реализованных точечных проектов убедительно доказывает важность и необходимость применения новых подходов, методов и инструментов при построении эффективной системы управления образовательной организацией и ее функционировании.

Introduction. The article is devoted to the formation of an approach based on the ideology of lean production in the education system of Kuzbass. The purpose of the article is to summarize the best practices for implementing lean technologies, analyze development prospects, as well as potential risks in the implementation of this concept in educational organizations.

Methodology. The article uses the method of theoretical analysis of normative documentation, which regulates the basic requirements and guidelines in the field of lean production, as well as theoretical and scientific-methodical literature. The experience of national and foreign implemented lean projects in education has been researched as well.

Results. The study summarized practical results obtained in the course of implemented lean projects in the field of education. The key risk factors influencing the efficiency of integration of lean production tools into the activities of educational organizations were highlighted. The possibility and expediency of the use of lean technologies in educational institutions -of all levels in order to implement a continuous stream of the formation of a thrifty personality has been substantiated.

Conclusion. The analysis showed that prerequisites for a successful implementation of a lean manufacturing con-

cept have been formed in the education sector of Kuzbass. A positive experience of already implemented projects convincingly proves the importance and necessity of applying new approaches, methods and tools in building an effective management system of an educational organization and its' functioning.

Ключевые слова: бережливый регион, бережливое производство, образовательные услуги, потери в сфере образования, риски.

Keywords: lean region, lean manufacturing, educational services, losses in education, risks.

Введение

С 2018 года в регионе совместно с ГК «Росатом» реализуется проект «Бережливый Кузбасс». В настоящее время Кемеровская область входит в тройку регионов-лидеров среди 30 субъектов РФ, участвующих в программе «Бережливый регион». Целевая программа по реализации принципов бережливого производства позволила популяризировать данную концепцию не только среди промышленных предприятий региона, но и вовлечь в нее широкий спектр различных отраслей экономики.

Координацию деятельности по внедрению принципов бережливого производства и их дальнейшему распространению осуществляет Комитет по развитию региональных систем администрации Кемеровской области. Для обучения основам бережливых технологий в регионе открыт «Центр компетенций Кузбасса». Сотрудники центра проводят семинары, тренинги, кейсы, деловые игры, сопровождают проекты по внедрению бережливых технологий. Создана производственная площадка «Фабрика процессов», где принципы и инструменты внедрения бережливых технологий можно отработать на практике. Для образовательных организаций на базе Кузбасского регионального института развития профессионального образования создана фабрика процессов «Кузница кадров», которая на примере процесса образовательной организации по трудоустройству позволяет изучить основы бережливого управления. Ведущие кузбасские вузы реализуют подготовку специалистов в сфере менеджмента качества и бережливых технологий.

По своей сути идеология бережливого производства универсальна и может быть использована как в производственных, так и в непроизводственных отраслях. Сфера образования в данном случае не исключение. В современных условиях дошкольным учреждениям, средним образовательным школам, учреждениям СПО, вузам при формировании своей стратегии развития очень важно обеспечить конкурентоспособную политику на рынке образовательных услуг. Успешному решению данной проблемы может способствовать применение концепции бережливого производства, в основе которой лежат принципы ориентации на потребителей, исключения потерь и рационального управления ресурсами. Подходы бережливого производства позволяют без существенных инвестиций добиться весомого повышения производительности труда, улучшения качества образовательных услуг, сокращения времени цикла основных, вспомогательных и управленческих процессов.

Согласно концепции бережливого производства, все, что не добавляет ценности для потребителя, является потерями и подлежит устранению. В рамках данной концепции, применительно к системе образования, можно выделить следующие потери:

1. Запасы: неактуальная информация, неиспользуемые ввиду устаревания базы данных и архивы.

2. Дефекты: некорректно оформленные документы, неверно поставленные задачи.

3. Перепроизводство: избыточное согласование, неоправданно большое количество копий документов, деятельность, не создающая ценности для потребителя.

4. Излишняя сложность процессов: инструкции, допускающие неоднозначную трактовку, дублирование осуществляемой деятельности, лишние этапы процессов.

5. Ожидание: продолжительные сроки согласования и принятия решений, ожидание требуемой для выполнения работы информации и другие административные барьеры.

6. Лишнее передвижение: непрофильная работа, доставка документов на бумажных носителях.

7. Лишнее перемещение: излишний документооборот, архивирование документов, неэффективность внутренних систем коммуникации.

При классическом подходе к выделению потерь, как правило, рассматривают именно семь представленных категорий. Однако современные исследователи обозначают и восьмой вид потерь — человеческий потенциал: неспособность в полной мере использовать время и таланты сотрудников.

В качестве факторов, вызывающих вышеописанные потери, можно отметить: нерациональное использование ресурсов, дублирующую отчетность, избыточную документацию, низкую вовлеченность сотрудников.

Изучение опыта российских образовательных организаций показывает, что реализация проектов, направленных на оптимизацию внутренних бюрокра-

тических процессов на основе концепции бережливого производства, дает хорошие результаты. Причем положительный эффект достигается не столько за счет внешних ресурсов, сколько за счет использования внутренних возможностей образовательного учреждения, что способствует достижению главной его цели — подготовке высококвалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда.

Таким образом, в образовательных учреждениях Кузбасса сложились как внешние, так и внутренние благоприятные предпосылки к внедрению и использованию принципов бережливого производства:

— участие в реализации целевой программы «Бережливый регион»;

— наличие в Кузбассе ресурсов, необходимых для успешной реализации программы внедрения бережливых технологий;

— всесторонняя поддержка со стороны администрации области;

— необходимость снижения издержек образовательных организаций и оптимизации их основных и управленческих процессов.

Методология

В настоящее время на основе накопленного опыта повышения эффективности деятельности организаций в Российской Федерации разработано большое количество национальных стандартов с учетом лучшей мировой практики применения концепции бережливого производства [2–5].

Семейство стандартов содержит:

— основные положения, термины бережливого производства и их определения;

— описание основных методов и инструментов бережливого производства;

— основные понятия и положения производственных систем, построенных на принципах бережливого производства, на основе процессного подхода и организации потока создания ценности, постоянного улучшения и вовлечения персонала.

Данные стандарты способствуют глубинному пониманию идеи бережливых технологий, а также их эффективной интеграции в структуру организаций, в том числе и образовательных.

У истоков формирования производственной системы на основе использования известных методов эффективного производства стоит японский инженер Тайити Оно со своей общепризнанной во всем мире Toyota Production System. Система Toyota получила известность в западных странах как Lean production (бережливое производство).

Идею бережливого производства развил Джеймс Вумек, который в своих трудах обосновывает необходимость скорейшего внедрения новой концепции по всем основным направлениям, что позволит убрать ненужные действия в рабочем процессе и незамедлительно увидеть положительные результаты. При этом крайне важно доводить до сведения сотрудников не только достигнутые положительные результаты, но и недочеты. Автором предложен типовой алгоритм внедрения бережливого производства [6; 7].

Большое количество трудов отечественных и зарубежных исследователей, среди которых Н. С. Давыдова, А. В. Вялов, Джеффри К. Лайкер, Масааки Имаи, М. Г. Некрасова, Д. Л. Батурин и др., посвящено проблемам, возникающим при интеграции идеологии бережливого производства в организациях; совершенствованию производственных процессов и снижению потерь [8–11; 13; 18].

Особое внимание уделяется инструментам бережливого производства, позволяющим устранить скрытые потери и оптимальным образом организовать рабочее пространство [12; 14–16]. В общем случае в системе выделяют такие основные инструменты, как:

— организация рабочего места (система 5S);

— картирование потока создания ценности;

— визуализация;

— система «точно вовремя»;

— всеобщее производственное обслуживание TPM (Total Productive Maintenance);

— стандартные операционные процедуры;

— предотвращение ошибок и др.

Использование описанных принципов и инструментов бережливого производства может значительно повысить эффективность производства, качество продукции (услуги), производительность труда, снизить материальные и временные затраты, повысить конкурентоспособность организации.

Наряду с успешным опытом внедрения бережливого производства на практике часто встречаются типовые ошибки, среди которых:

— отстраненность высшего руководства при запуске и дальнейшей реализации lean-проектов, возложение ответственности на рядовых исполнителей;

— отсутствие необходимой гибкости сформированной системы;

— начало внедрения не с «основ»;

— при изменении рабочих мест не меняются привычки;

— отсутствие реакции на собранную информацию;

— подмена непрерывных улучшений постоянным анализом ситуаций [6; 7].

Несмотря на то что на начальном этапе своего становления идеология бережливого производства применялась исключительно на промышленных предприятиях, исследования показали, что она достаточно эффективно вписывается и в сферу образования [17; 19].

Результаты

Опыт реализации проекта «Бережливый Кузбасс» показал, что новые принципы позволяют уже за полгода повысить эффективность предприятия в среднем на 40 % без дополнительных инвестиций. Эффективность труда на предприятиях из разных сфер деятельности в области увеличивается благодаря внедрению бережливых технологий [1].

К концу 2022 года по программе «Бережливый Кузбасс» реализовано свыше 1900 проектов в сфере образования. Всего приняло участие в проектах 1188 образовательных организаций, среди которых — школы, лицеи, техникумы, вузы [20].

На начальном этапе внедрения принципов бережливых технологий в образовательных организациях упор делался на проекты, не требующие значительных временных затрат, например, исследовались процессы логистики, направленные на внедрение элементов навигации и визуализации внутреннего пространства и совершенствование организации рабочих мест.

На следующем этапе внимание акцентировалось на сокращении широкого спектра издержек — от уменьшения времени основных процессов до оптимизации использования человеческого потенциала. По данному направлению можно выделить проекты по совершенствованию процессов разработки учебно-методической документации, организации приема обучающихся, учета посещаемости образовательных учреждений, оптимизации документооборота и др.

В настоящее время большую перспективу в образовании имеют проекты, направленные на сквозной поток формирования бережливой личности. Основной идеей данных проектов является формирование профессиональных и бережливых компетенций у обучающихся на всех ступенях образования. Сквозной поток способствует решению задач по сокращению сроков профессиональной адаптации, повышению уровня удовлетворенности потребителей, уменьшение оттока выпускников из региона и др. Основной целью деятельности является получение на выходе высококлассных специалистов, востребованных на региональном рынке труда. Подобные проекты предполагают тесное взаимодействие работодателей и образовательных организаций, начиная с детских садов, школ и заканчивая высшими учебными учреждениями.

Что касается дальнейших перспектив внедрения бережливых технологий в сферу образования, то крайне важно осуществлять обобщение и проводить анализ накопленного опыта в ходе уже реализованных успешных проектов и обеспечивать тиражирование лучших практик в образовательные учреждения Кузбасса. Это обусловлено тем, что в современном мире образование играет исключительно важную роль, в формировании трудовых ресурсов страны, отвечающих современным требованиям рынка труда [19].

Несмотря на обширную практику внедрения бережливых технологий в образовательную деятельность, имеют место определенные проблемы и ограничения как на федеральном уровне, так и на региональном. В качестве ключевых рисков, стоящих на пути отдельно взятой образовательной организации, стоит отметить:

— отсутствие в сфере образования узкоспециализированных национальных стандартов по бережливому производству;

— приоритет оперативной оптимизации процессов;

— применение на практике лишь малой доли инструментов бережливого производства;

— сопротивление персонала внедряемым изменениям;

— низкая вовлеченность как руководства, так и коллектива в процесс бережливых преобразований.

Заключение

Положительный опыт реализации проекта «Бережливый Кузбасс» убедительно доказывает, что имеется не только возможность, но и целесообразность адаптации бережливых технологий в образовательное пространство региона. Выстраивание концепции формирования бережливого мышления возможно в рамках следующих перспективных направлений:

1. Интеграция бережливых технологий в существующую модель управления образовательной организацией.

2. Повышение квалификации педагогических кадров и преподавательского состава в области бережливого производства.

3. Повышение мотивации сотрудников на применение бережливых технологий.

4. Популяризация среди персонала и обучающихся культуры «бережливости».

5. Внедрение синергетического подхода к управлению бережливыми технологиями на основе применения взаимосвязанных, дополняющих и усиливающих друг друга инструментов и методов, составля-

ющих единую систему бережливой образовательной организации [19].

Литература

1. Пресс-конференция Сергея Цивилева «800 дней. Итоги года». URL: https://news.myseldon.com/ru/dossier/event/25149607/main (дата обращения: 20.12.2022).
2. ГОСТ Р 57522-2017. Бережливое производство. Руководство по интегрированной системе менеджмента качества и бережливого производства. М., 2017. 15 с.
3. ГОСТ Р 56020-2020. Бережливое производство. Основные положения и словарь. М., 2020. 18 с.
4. ГОСТ Р 56404-2021. Бережливое производство. Требования к системам менеджмента. М., 2021. 16 с.
5. ГОСТ Р 56407-2015. Бережливое производство. Основные методы и инструменты. М., 2020. 12 с.
6. Вумек Д., Джонс Д. Бережливое производство: Как избавиться от потерь и добиться процветания вашей компании. М., 2020. 472 с.
7. Вумек Д., Джонс Д. Бережливое обеспечение. Как построить эффективные и взаимовыгодные отношения. М., 2006. 272 с.
8. Давыдова Н. С. Бережливое производство. Ижевск, 2012. 138 с.
9. Вялов А. В. Бережливое производство. Комсомольск-на-Амуре, 2014. 100 с.
10. Джеффри К. Лайкер. Дао Toyota: 14 принципов менеджмента ведущей компании мира. М., 2007. 400 с.
11. Масааки Имаи. Гемба кайдзен. Путь к снижению затрат и повышению качества. М., 2007. 346 с.
12. Бишено Д. Новый инструментарий бережливого производства для создания быстрого и гибкого потока. М., 2007. 296 с.
13. Масааки Имаи. Кайдзен: Ключ к успеху японских компаний. М., 2007. 276 с.
14. Вейдер М. Инструменты бережливого производства II: Карманное руководство по практике применения Lean. М., 2017. 116 с.
15. Антипьева А. С., Шатько Д. Б. Бережливое производство как инструмент повышения эффективности деятельности организации // Россия молодая: сб. материалов XIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Кемерово, 2021. С. 42202.1–42202.4.
16. Киселева Д. В., Шатько Д. Б. Совершенствование деятельности организации на основе применения элементов бережливого производства // Россия молодая: сб. материалов XIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Кемерово, 2021. С. 42204.1–42204.4.
17. Некрасова М. Г., Деменева Н. А. Бережливое производство в образовательном процессе // Методы менеджмента качества. 2014. № 1. С. 38–45.
18. Батурин Д. Л. Как внедрить элементы бережливого производства // Методы менеджмента качества. 2014. № 7. С. 10–15.
19. Система образования и технологии бережливого производства: материалы очно-заочной Регион. науч.-практ. конф. Нижневартовск, 2017. 86 с.
20. Вебинар «Менеджмент бережливого производства в профессиональной образовательной организации». URL: https://dlc.krirpo.ru/playback/presentation/2.0/playback.html?meetingId=e95a5e43ca4b346d27f835e43da7cd2e0dec4f6d-1608013719256 (дата обращения: 15.12.2022).

References

1. Press-konferentsiya Sergeya Tsivileva «800 dney. Itogi goda» [Sergei Tsivilev's press conference "800 days. Results of the year"]. Available at: https://news.myseldon.com/ru/dossier/event/25149607/main (accessed 20.12.2022). (In Russian).
2. GOST R 57522-2017. Berezhlivoye proizvodstvo. Rukovodstvo po integrirovannoy sisteme menedzhmenta kachestva i berezhlivogo proizvodstva [GOST P 57522-2017. Lean Manufacturing. Guidelines for integrated quality management system and lean production]. Moscow, 2017, 15 p. (In Russian).
3. GOST R 56020-2020. Berezhlivoye proizvodstvo. Osnovnyye polozheniya i slovar' [GOST P 56020-2020. Lean Manufacturing. Basic provisions and vocabulary]. Moscow, 2020, 18 p. (In Russian).
4. GOST R 56404-2021. Berezhlivoye proizvodstvo. Trebovaniya k sistemam menedzhmenta [GOST P 56404-2021. Lean Manufacturing. Requirements for management systems]. Moscow, 2021, 16 p. (In Russian).
5. GOST R 56407-2015. Berezhlivoye proizvodstvo. Osnovnyye metody i instrumenty [GOST P 56407-2015. Lean Manufacturing. Basic methods and tools]. Moscow, 2020, 12 p. (In Russian).
6. Vumek D., Dzhons D. Berezhlivoye proizvodstvo: Kak izbavit'sya ot poter' i dobit'sya protsvetaniya vashey kompanii [Lean thinking: Banish waste and create wealth in your corporation]. Moscow, 2020, 472 p. (In Russian).
7. Vumek D., Dzhons D. Berezhlivoye obespecheniye. Kak postroit' effektivnyye i vzaimovygodnyye otnosheniya [Lean solutions: How companies and customers can create value and wealth together]. Moscow, 2006, 272 p. (In Russian).
8. Davydova N. S. Berezhlivoye proizvodstvo [Lean production]. Izhevsk, 2012, 138 p. (In Russian).
9. Vyalov A. V. Berezhlivoye proizvodstvo [Lean production]. Komsomolsk-on-Amur, 2014, 100 p. (In Russian).
10. Dzheffri K. Layker. Dao Toyota: 14 printsipov menedzhmenta vedushchey kompanii mira [The Toyota Way: 14 management principles from the world's greatest manufacturer]. Moscow, 2007, 400 p. (In Russian).
11. Masaaki Imai. Gemba kaydzen. Put' k snizheniyu zatrat i povysheniyu kachestva [Gemba Kaizen: A commonsense, low-cost approach to management]. Moscow, 2007, 346 p. (In Russian).
12. Bisheno D. Novyy instrumentariy berezhlivogo proizvodstva dlya sozdaniya bystrogo i gibkogo potoka [The new lean toolbox: towards fast, fle]. Moscow, 2007, 296 p. (In Russian).
13. Masaaki Imai. Kaydzen: Klyuch k uspekhu yaponskikh kompaniy [Kaizen: The key to Japan's competitive success]. Moscow, 2007, 276 p. (In Russian).
14. Veyder M. Instrumenty berezhlivogo proizvodstva II: Karmannoye rukovodstvo po praktike primeneniya Lean [Lean tools II. An improved pocket guide to understand lean practices]. Moscow, 2017, 116 p. (In Russian).
15. Antipieva A. S., Shatko D. B. Berezhlivoye proizvodstvo kak instrument povysheniya effektivnosti deyatel'nosti organizatsii [Lean manufacturing as a tool to improve organizational efficiency]. *Young Russia. Proceedings of the XIII All-Russian Scientific-Practical Conference with International Participation.* Kemerovo, 2021, pp. 42202.1–42202.4. (In Russian).
16. Kiseleva D. V., Shatko D. B. Sovershenstvovaniye deyatel'nosti organizatsii na osnove primeneniya elementov berezhlivogo proizvodstva [Improvement of organizational performance based on the application of lean production elements]. *Young Russia. Proceedings of the XIII All-Russian Scientific-Practical Conference with International Participation.* Kemerovo, 2021, pp. 42204.1–42204.4. (In Russian).
17. Nekrasova M. G., Demeneva N. A. Berezhlivoye proizvodstvo v obrazovatel'nom protsesse [Lean Production in the Educational Process]. *Methods of Quality Management,* 2014, no. 1, pp. 38–45. (In Russian).
18. Baturin D. L. Kak vnedrit' elementy berezhlivogo proizvodstva [How to implement elements of lean production]. *Methods of Quality Management,* 2014, no. 7, pp. 10–15. (In Russian).
19. Sistema obrazovaniya i tekhnologii berezhlivogo proizvodstva [The education system and lean production technologies]. *Proceedings of the Regional Scientific and Practical Conference by correspondence.* Nizhnevartovsk, 2017, 86 p. (In Russian).
20. Vebinar «Menedzhment berezhlivogo proizvodstva v professional'noj obrazovatel'noj organizacii» [Webinar "Lean Management in a Professional Educational Organization"]. Available at: https://dlc.krirpo.ru/playback/presentation/2.0/playback.html?meetingId=e95a5e43ca4b346d27f835e43da7cd2e0dec4f6d-1608013719256 (accessed 15.12.2022). (In Russian).

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

УДК/UDC 378.14
DOI 10.54509/22203036_2023_1_18
EDN AXOTYG

Антонова Надежда Анатольевна
преподаватель кафедры физики и методики обучения физике, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск

Antonova Nadezhda A.
Teacher at the Department of Physics and Physics Teaching Methodology, South-Ural State Humanities Pedagogical University, Chelyabinsk

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ: ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PHYSICS TEACHERS: FORMATION OF DIGITAL COMPETENCIES IN THE FRAMEWORK OF EDUCATIONAL PRACTICE

Введение. Актуальность поднятой в статье темы подтверждается тем, что цифровая грамотность признана одной из восьми ключевых компетенций для обучения на протяжении всей жизни. Творческое использование ИКТ является очевидным и важным фактором достижения целей, связанных с работой, трудоустройством, обучением, самоопределением. Цель исследования на уровне представленной статьи – обосновать возможность профессиональной подготовки будущих учителей физики по формированию цифровых компетенций в процессе учебной практики. В качестве новизны нами представлено проектирование и организация учебных занятий по формированию цифровой грамотности обучающихся в рамках дисциплины «Учебная практика по формированию цифровых компетенций».

Методология. Обоснован комплекс практических работ по курсу. Выделены знания и умения, которыми должны владеть учителя физики при формировании этих умений.

Результаты заключаются в выявлении затруднений, которые испытывают будущие учителя физики по проектированию и организации учебных занятий по формированию цифровой грамотности обучающихся.

Заключение. Курс по дисциплине «Учебная практика по формированию цифровых компетенций» помогает подготовить учителей физики к организации процесса формирования цифровой грамотности при обучении физике.

Introduction. The relevance of the topic raised in the article is confirmed by the fact that digital literacy is recognized as one of the eight key competencies for lifelong learning. The creative use of Information and Communication Technologies is an obvious and important factor in achieving goals related to work, employment, training, self-determination. The purpose of the research at the level of the presented article is to substantiate the possibility of professional training of future physics teachers for the formation of digital competencies in the process of educational practice. As a scientific novelty, the design and organization of training sessions on for formation of digital literacy of students in the framework of the discipline "Educational practice for the formation of digital competencies" is presented.

Methodology. The content of practical work on the course is given. The knowledge and skills that physics teachers should possess when forming these skills are highlighted.

Results. Results consist in identifying the difficulties experienced by future physics teachers in designing and organizing training sessions on the formation of digital literacy of students.

Conclusion. The course for the discipline "Educational practice for the formation of digital competencies" helps to prepare physics teachers for the activities of organizing the formation of digital literacy in teaching physics.

Ключевые слова: методическая подготовка, будущие учителя, цифровая грамотность, цифровые компетенции.

Keywords: methodological training, future teachers, digital literacy, digital competencies.

Введение

В условиях позиционирования интернета не просто технологией, а средой обитания, источником развития, культуры, порождающей новые формы деятельности, культурные практики, феномены, знания и смыслы, критически важной и неоспоримой необходимостью является «цифровая грамотность». С принятием программы «Цифровая экономика» в августе 2017 года понятие «цифровая грамотность» вводится особенно активно. Однако темпы компьютеризации и цифровизации достаточно сильно опережают цифровые умения и навыки большинства россиян. И сегодня активно поднимается вопрос о повышении цифровой грамотности населения. В особенности это касается обучающихся, у которых запрос на использования SMART-технологий и возможностей интернета в обучении и в повседневной жизни наиболее высок [3; 6]. В аспекте умений безопасной работы в интернете и несения ответственности за совершенные действия следует признать достаточно большим цифровой разрыв между обучающимися и взрослыми [7]. Цифровая грамотность занимает приоритетное место в перечне базовых навыков, востребованных в XXI веке практически на любой должности. Отмечается, что цифровая грамотность будет столь же востребована, как способность писать и читать [5; 10].

Из доклада Всемирного экономического форума цифровая грамотность определяется как способность использовать и создавать контент на основе цифровых технологий, включая поиск и обмен информацией, ответы на вопросы, взаимодействие с другими людьми и компьютерное программирование.

В проекте Региональной общественной организации «Центр интернет-технологий», направленном на измерение индекса цифровой грамотности россиян и проведение мероприятий по повышению уровня знаний и компетенций населения в этой области, цифровая грамотность определяется как совокупность знаний и умений, необходимых для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов интернета. Состоит из цифровой безопасности, цифровых компетенций и цифрового потребления. Отмечается, что цифровая грамотность признана одной из восьми ключевых компетенций для обучения на протяжении всей жизни, это уверенное, критическое и творческое использование ИКТ для достижения целей, связанных с работой, трудоустройством, обучением, отдыхом, социальной сферой. Обучающиеся, которые развивают цифровую грамотность как неотъемлемую часть своего обучения, более эффективны в учебе, более востребованы при трудоустройстве, а педагоги, владеющие цифровой информацией, свободно сочетают инновационные педагогические практики, такие как перевернутое обучение, цифровое курирование, технологии мобильного обучения, используют открытые образовательные ресурсы с максимальной пользой [2; 4; 8; 9].

Методология

Анализ профессионального стандарта педагога, требований ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование», фундаментального ядра образования, ФГОС СОО, а также публикаций

по формированию готовности и способности будущих учителей физики к осуществлению своей профессиональной деятельности при организации учебного процесса по формированию цифровой грамотности у школьников на уроках физики показал, какими знаниями и умениями они должны владеть:

1. Знать особенности цифровой грамотности при обучении физике (специфика, цели, требования к содержанию образования, методические приемы).

2. Осуществлять отбор учебного материала для достижения метапредметных результатов в условиях цифровизации.

3. Подбирать и конструировать задачи разного типа, учитывать специфику цифровой грамотности.

4. Формировать у обучающихся умение извлекать информацию из текста, умение применять новую информацию из текста для объяснения процессов и решения учебно-практических задач, формулировать выводы на основе данных из текста, устанавливать причинно-следственные связи, преобразовывать информацию из текста в график или схему и обратно. Понимать, что эти умение имеют свои особенности, которые обусловлены системообразующей функцией и выделением новых операций в структуре деятельности в условиях цифровизации:

— владеть основами работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием;

— готовность к планированию и проведению учебных занятий в условиях цифровизации;

— применять современные технические средства обучения и образовательные технологии;

— использовать информационно-коммуникационные технологии, электронные образовательные и информационные ресурсы;

— быть способным взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках образовательных программ в условиях цифровизации;

— знать особенности методики применения технических средств обучения, информационно-коммуникационных технологий, электронных образовательных и информационных ресурсов;

— уметь формировать у обучающихся структуру деятельности по работе с цифровой лабораторией на практических занятиях по физике;

— формировать у обучающихся умение (самостоятельно) работать с различными интернет-источниками при обучении физике;

— определять уровень сформированности цифровой грамотности каждого обучающегося при обучении физике.

5. Формировать у обучающихся цифровую грамотность при работе с электронной формой учебника.

6. Формировать у обучающихся универсальные учебные действия, необходимые для формирования цифровой грамотности при работе с различными цифровыми образовательными ресурсами.

А готов ли на самом деле учитель к формированию цифровой грамотности школьников?! Для ответа на этот вопрос мы провели исследование на примере дисциплины «Учебная практика по формированию цифровых компетенций».

Результаты

В рамках нашего исследования проводимое на базе «ЮУрГГПУ» среди будущих учителей физики (студенты бакалавриата) по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Физика. Математика», на 4-м курсе мы предлагаем курс по дисциплине «Учебная практика по формированию цифровых компетенций», рассчитанный на 28 часов практических занятий [1]. Представим содержание практических работ по курсу.

Практическая работа 1. Планирование учебной работы в условиях цифровизации.

1. Представьте перечень нормативно-правовых документов, регламентирующих цифровой образовательный процесс образования и обучения.

2. Составьте глоссарии следующих определений (с ссылками на источник информации):

— цифровизация;

— цифровая грамотность;

— цифровая культура;

— цифровая грамотность педагога;

— цифровая грамотность школьника;

— дистанционное образование;

— дистанционное обучение.

3. Подготовить обзор основных публикаций по теме «Цифровизация образования», представленных в системе eLIBRARY.RU.

4. Подберите вебинары по теме «Цифровизация образования».

5. Используя интернет-ресурсы Министерства просвещения РФ, Министерства образования и науки Челябинской области, Комитета по делам образования города Челябинска, изучите федеральный и региональный проекты «Цифровая образовательная среда». Выделите:

— цели и задачи;

— требования к учителю физики;

— особенности практики использования данных проектов.

6. Выделите преимущества и недостатки «Цифровой образовательной среды», заполнив таблицу:

Преимущества для педагога	
Преимущества для школьника	
Недостатки для педагога	
Недостатки для школьника	

Практическая работа 2. Информационно-образовательная среда современной школы.

1. Подготовьте доклад по одной из тем:

– Информационно-образовательная среда современной школы.

– Дополненная реальность.

– Искусственный интеллект в образовании.

– Образовательный технопарк.

– Материально-техническая база оснащения современного кабинета физики.

– Интерактивная панель TeachTouch. Программное обеспечение и ее возможности.

2. Предложите темы проектов по физике в условиях цифровизации для школьников, указав класс и примерный план содержания.

Практическая работа 3. Цифровые инструменты реализации учебного процесса.

1. Создайте тест (анкету) по теме своего исследования в приложении «Google Формы» в соответствии с требованиями:

– название теста (анкеты);

– не менее 10 вопросов;

– разные формы ответов;

– визуальное оформление ленты (изменение стандартного шаблона).

2. Разработайте банк заданий (3–4), используя различные возможности инструментов онлайн-сервиса LearningApps.org по теме своего исследования.

3. Изучите возможности для использования в учебном процессе при обучении физике и сравните онлайн-сервисы: Draw.io, EASEL.LY, LearningApps.org и другие. Представьте отчет о проделанной работе в виде таблицы.

Возможности онлайн-сервисов

Название онлайн-сервиса	Особенности	Плюсы	Минусы
Draw.io			
EASEL.LY			
LearningApps.org			

4. Составьте реестр и проведите сравнительный анализ цифровых образовательных ресурсов (ЦОР). Представьте подобранный материал в виде таблицы.

Цифровые образовательные ресурсы при обучении физике

Название цифрового ресурса	Особенности цифрового ресурса	Материалы для подготовки

5. Разработайте фрагмент урока с использованием ЦОР по теме своего исследования.

6. Разработайте фрагмент урока с использованием средств коммуникации (Skype, Zoom, Сферум и другие) по теме своего исследования.

Практическая работа 4. Возможности электронной формы учебника (ЭФУ).

1. Изучите и дайте характеристику практическим работам по физике в условиях цифровизации:

– ЭФУ по физике А. В. Перышкина, издательство «Экзамен»;

– электронное приложение А. В. Перышкина;

– лабораторные работы по физике;

– дополненная реальность, например «Физика», 8-й класс, В. В. Белага и другие;

– цифровая лаборатория по физике от компании «Научные развлечения».

2. Проанализируйте возможности ЭФУ на примере учебника по физике из УМК А. В. Перышкина, издательство «Экзамен», и приведите рекомендации по организации работы обучающихся с ЭФУ по своей теме исследования.

Практическая работа 5. Формирование читательской грамотности в условиях цифровизации.

1. Сконструируйте задание на дополнение текста словами из предложенного списка, используя ЭФУ по физике для 8-го класса А. В. Перышкина.

2. Предложите фрагмент одного этапа урока (вхождения, изучения, закрепления) по теме «Теплопроводность», иллюстрирующий прием работы с ЭФУ по физике для 8-го класса А. В. Перышкина, направленного на формирование читательской грамотности. Выделите планируемые результаты освоения материала.

3. Как цифровая грамотность помогает формировать читательскую грамотность на уроках физики? Приведите пример фрагмента урока.

Практическая работа 6. Проектирование учебного процесса при обучении физике, направленного на формирование цифровой грамотности школьников.

1. Составьте конспект урока по формированию цифровой грамотности школьников при обучении физике, используя материалы к практическим работам 1–5.

Пример отчета к практической работе 6:

Предмет: физика

Класс: _____

УМК: _____
Тема урока: _____
Тип урока: _____
Цель урока: _____
Планируемые результаты:
1. Личностные: _____
2. Метапредметные (УУД):
2.1. Познавательные:_____
2.2. Коммуникативные:_____
2.3. Регулятивные: _____
3. Предметные: _____
Используемые технологии (в т.ч. ИКТ): _____
Основные понятия, термины: _____
Дидактический материал: _____
Оборудование: _____
Способы контроля предметных результатов обучения: _____
Этапы урока (содержание): _____

2. Выделите рекомендации для учителя физики по формированию цифровой грамотности школьника.

Практическая работа 7. Итоговая аттестация.

1. Разместить разработанный материал к практическим работам 1–6 по своей теме исследования на платформе *Google Classroom* для цифрового наполнения курса «Физика» и выступить с докладом о проделанной работе.

2. По итогу собранного материала по теме своего исследования написать параграф курсовой работы или выпускной квалификационной работы (ВКР). Основные результаты опубликовать в научной статье.

В результате работы со студентами по выполнению практических работ данного курса мы установили затруднения, которые они испытывали:

1) определять недостающие сведения для разрешения предлагаемой дидактической ситуации — 58 %;

2) проявлять творческий подход к ее разрешению — 32 %;

3) применять знания о Федеральном государственном образовательном стандарте основного и среднего образования по физике, о спецификации и кодификаторе ВПР, ОГЭ и ЕГЭ по физике – 29 %;

4) применять знания о деятельности учителя по проектированию и организации учебных занятий и внеурочной деятельности по физике, что свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по развитию профессиональных умений будущих учителей физики — 29 %.

Заключение

В процессе решения практико-ориентированных задач у учителей формируются необходимые компетентности, позволяющие в дальнейшем достигнуть успеха в профессиональной деятельности. Разработанная совокупность дидактических материалов, представленная методика проектирования и организации учебных занятий, ее применение в профессиональной подготовке учителей физики способствуют, как показала практика, формированию цифровой грамотности обучающихся.

Литература

1. Антонова Н. А. Учебная практика по формированию цифровых компетенций: учебное пособие / Н. А. Антонова // Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. — Челябинск, 2022. — 75 с.
2. Бороненко Т. А. Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды / Т. А. Бороненко, А. В. Кайсина, В. С. Федотова. // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 167–193.
3. Лебедева Т. Н. Педагогические аспекты формирования профессиональной компетенции будущих педагогов в условиях SMART-общества: монография / Т. Н. Лебедева, О. Р. Шефер, Л. С. Носова, А. А. Рузаков. – Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. — 351 с.
4. Носова Л. С. Цифровая трансформация педагогического образования: монография / Л. С. Носова, Е. А. Леонова, Т. Н. Лебедева, О. Р. Шефер, А. А. Рузаков; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. — [Челябинск]: Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. — 227 с.
5. Пешкова Г. Ю. Цифровая экономика и кадровый потенциал: стратегическая взаимосвязь и перспективы / Г. Ю. Пешкова, А. Ю. Самарина. // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 10. С. 50–75.
6. Шефер О. Р. Современная методология изучения программирования в вузе / О. Р. Шефер, Л. С. Носова, Т. Н. Лебедева. // Научно-техническая информация. Сер.1. Организация и методика информационной работы. 2018. № 5. С. 6–12.
7. Connolly N. & McGuinness C. Towards digital literacy for the active participation and engagement of young people in a digital world // Young people in a digitalised world. 2018. Vol. 4. P. 77.
8. Emejulu A., Mcgregor C. Towards a radical digital citizenship in digital education // Critical Studies in Education. 2019. Т. 60. № 1. С. 131–147. DOI: 10.1080/17508487.2016.1234494.
9. Hobbs R. & Coiro J. Design features of a professional development program in digital literacy // Journal of Adolescent and Adult Literacy. 2019. Vol. 62(4). P. 401–409. DOI:10.1002/jaal.907.
10. Krainеva S. V., Shefer O. R. On the formation of very high competencies in bachelor's degree students using information and communication technologies // Scientific and Technical Information Processing. 2017. Vol. 44, № 2. P. 94–98. DOI: 10.3103/S0147688217020046.

References

1. Antonova N. A. Educational practice on the formation of digital competencies: a textbook / N. A. Antonova // South Ural State Humanitarian Pedagogical University. — Chelyabinsk, 2022. — 75 p.
2. Boronenko T. A. Development of digital literacy of schoolchildren in the conditions of creating a digital educational environment / T. A. Boronenko, A. V. Kaisina, V. S. Fedotova. // Prospects of science and education. 2019. No. 2 (38). pp. 167–193.
3. Lebedeva T. N. Pedagogical aspects of the formation of professional competence of future teachers in a SMART society: monograph / T. N. Lebedeva, O. R. Shefer, L. S. Nosova, A. A. Ruzakov. – Chelyabinsk: South Ural Scientific Center of RAO, 2020. — 351 p.

4. Nosova L. S. Digital transformation of pedagogical education: monograph / L. S. Nosova, E. A. Leonova, T. N. Lebedeva, O. R. Shefer, A. A. Ruzakov; South Ural State Humanitarian Pedagogical University. — [Chelyabinsk]: South Ural Scientific Center of RAO, 2021. — 227 p.
5. Peshkova G. Yu. Digital economy and human resources potential: strategic interrelation and prospects / G. Yu. Peshkova, A. Yu. Samarina. // Education and Science. 2018. Vol. 20. No. 10. pp. 50–75.
6. Shefer O. R. Modern methodology of studying programming in higher education / O. R. Shefer, L. S. Nosova, T. N. Lebedeva. // Scientific and technical information. Ser.1. Organization and methodology of information work. 2018. No.5. pp. 6–12.
7. Connolly N. & McGuinness C. Towards digital literacy for the active participation and engagement of young people in a digital world // Young people in a digitalised world. 2018. Vol. 4. P. 77.
8. Emejulu A., Mcgregor C. Towards a radical digital citizenship in digital education // Critical Studies in Education. 2019. T. 60. № 1. C. 131–147. DOI: 10.1080/17508487.2016.1234494.
9. Hobbs R. & Coiro J. Design features of a professional development program in digital literacy // Journal of Adolescent and Adult Literacy. 2019. Vol. 62(4). P. 401–409. DOI:10.1002/jaal.907.
10. Kraineva S. V., Shefer O. R. On the formation of very high competencies in bachelor's degree students using information and communication technologies // Scientific and Technical Information Processing. 2017. Vol. 44, № 2. P. 94–98. DOI: 10.3103/S0147688217020046.

УДК/UDC 378
DOI 10.54509/22203036_2023_1_23
EDN AXPKBN

Каплун Анастасия Вячеславовна
магистрант Кузбасского государственного технического университета имени Т. Ф. Горбачева, г. Кемерово

Зникина Людмила Степановна
доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков, Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева, г. Кемерово

Дягилева Анна Владимировна
кандидат технических наук, доцент Кузбасского государственного технического университета имени Т. Ф. Горбачева, г. Кемерово

Пылов Петр Андреевич
магистрант Кузбасского государственного технического университета имени Т. Ф. Горбачева, г. Кемерово

Kaplun Anastasiya V.
Master's Student, Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

Znikina Lyudmila S.
Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Philological Sciences, Professor, Head of Foreign Languages Department, Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

Dyagileva Anna V.
Candidate of Technical Sciences, Docent,
Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

Pylov Petr A.
Master's Student, Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

КОРРЕЛЯЦИОННЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПЕРЕХОДА К ДИСТАНЦИОННОМУ ФОРМАТУ ОБУЧЕНИЯ (СООТНОШЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЕГЭ И ПЕРВОЙ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА)

CORRELATION ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE TRANSITION TO THE DISTANCE LEARNING FORMAT (THE RATIO OF UNIFIED STATE EXAM INDICATORS AND THE FIRST TERM TESTING OF STUDENTS)

Введение. Статья посвящена исследованию влияния дистанционных образовательных технологий на результаты сдачи обучающимися экзаменов: Единого государственного экзамена (ЕГЭ) по профильной математике и оценке за первую промежуточную аттестацию по программе высшей математики

в техническом университете. В качестве базового вуза и источника статистических данных был рассмотрен Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева.

Методология. Исследование основано на методах сбора экспериментальных данных, автоматизированного статистического анализа, а также теоретического анализа нормативных документов, позволяющих сконцентрировать внимание на основных проблемных аспектах в рассматриваемой предметной области.

Результаты. Проведено исследование результатов ЕГЭ по профильной математике студентов 1-го курса КузГТУ с 2019 по 2021 г. На основе процентного соотношения отчислившихся, сменивших направление подготовки или получивших неудовлетворительный результат студентов выявлена причинно-следственная связь между низкими результатами контрольных аттестаций по математике (ЕГЭ и экзамена за 1-й семестр в университете) и периодами дистанционной формы обучения.

Заключение. По мнению авторов статьи, дистанционное обучение допустимо как форма амплификации знаний и основ дополнительного образования. Традиционная форма очного обучения превалирует над дистанционным не только по эффективности усвоения знаний, но и по более высоким показателям соблюдения правил поведения личности, соответствующих принятым в обществе нормам.

Introduction. The article is devoted to the study of the influence of distance learning on the results of passing exams by students: the Unified State Exam (USE) in specialized mathematics and assessment of the first term student's testing in the program of higher mathematics. The T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University was considered as a basic university and a source of statistical data.

Methodology. The research is based on the methods of collecting experimental data, automated statistical analysis, as well as theoretical analysis of normative documents that allow focusing on the main problematic aspects in the subject area under consideration.

Results. A study of the results of the Unified State Exam in profile mathematics of 1st-year students of the T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University in the period from 2019 to 2021 is presented in the article. Based on the percentage of students who have dropped out, changed the direction of training or received an unsatisfactory result, a causal relationship has been revealed between the low results of control attestations in mathematics (USE, exam for the first semester at the University) and the periods of distance learning.

Conclusion. According to the authors of the article, distance learning is acceptable as a form of knowledge amplification and the backbone of additional education. The traditional form of full-time education prevails over distance learning not only in terms of the effectiveness of knowledge acquisition, but also in terms of higher indicators of compliance with the rules of personal behavior that correspond to the norms accepted in society.

Ключевые слова: дистанционное обучение, показатели ЕГЭ, профильная математика, аттестация студентов вуза, педагогическая и методическая готовность преподавателей вуза к дистанционному обучению.

Keywords: distance learning, USE indicators, specialized mathematics, term testing of university students, pedagogical and methodological readiness of higher school teachers for distance learning.

Введение

В современной системе российского образования существуют различные формы обучения, закрепленные де-юре [1]. Термин «дистанционное обучение» законодательно описан в федеральном законе от 29.12.2012 № 273, статья 16 [2], где говорится о том, что данная форма обучения подразумевает «применение информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников». С момента первой редакции документа прошло почти целое десятилетие, за которое данная форма обучения претерпела различные изменения, связанные с прогрессивным развитием информационно-коммуникационных технологий. В настоящее время насчитывается множество электронных образовательных платформ, с помощью которых студенты, учащиеся средних образовательных учреждений, а также педагоги могут совершенствовать свои знания в различных предметных областях [3–5].

Ореол популярности дистанционного обучения зиждется на преимуществах, которые оно предоставляет обучающимся:

— обучение через Интернет позволяет исключить зависимость от географического местоположения обучающегося;

— экономия временных и финансовых ресурсов, которые потенциально могли быть затрачены обучающимися на преодоление расстояния до учебного заведения;

— доступность для людей с инвалидностью либо болезнями, препятствующими очному посещению занятий и так далее.

При перечислении всех преимуществ данного формата обучения закономерно формируется логичный вопрос: возможно, стоит отказаться от традиционного образовательного процесса, предполагающего физическое нахождение в образовательных учреждениях и перейти на дистанционную форму [6]?

Подобные идеи стали распространяться после длительного периода, начавшегося весной 2020 года и продолжавшегося вплоть до осени 2022 года, связанного со сложной эпидемиологической обстановкой во всем мире, вызванной вспышкой коронавирусной инфекции (COVID-19). Все учебные заведения были временно переведены на дистанционную форму обучения [7]. Сложившаяся, теперь уже историческая, ситуация открывает возможность проанализировать результаты учебной деятельности в этот непростой для образования период и сформулировать основные тезисы, связанные с использованием дистанционной формы обучения. В контексте тематики данной статьи обратим внимание на анализ сформированного уровня математической грамотности в средних образовательных учреждениях и технических вузах на примере КузГТУ в период пандемии COVID-19.

Методология

В исследовании авторами применен корреляционный анализ как статистический метод оценки соотношения показателей ЕГЭ и первой промежуточной аттестации студентов вуза в условиях дистанционного формата обучения студентов вуза. Через статистическую связь авторам необходимо было подтвердить причинно-следственную связь между низкими результатами контрольных аттестаций по математике и периодами дистанционной формы обучения. В качестве анализируемых данных были выбраны результаты ЕГЭ по профильной математике и оценки по высшей математике, полученные по результатам зимней экзаменационной сессии студентов первых курсов 2019–2021 годов, поступивших в институт информационных систем, машиностроения и автотранспорта (ИИТМА) КузГТУ. Стоит заметить, что данный институт выбран не случайно, поскольку именно в нем большинство направлений подготовки предполагает углубленное изучение математики.

Набор данных представлен в виде пар случайных величин X (оценки за ЕГЭ по профильной математике) и Y (оценки за первый семестр по одноименной дисциплине), ранжированных по годам. Общий объем выборки составляет 375 студентов за 3 года (из них: 136 — 2019 год, 122 — 2020 год и 97 — 2021 год). Для

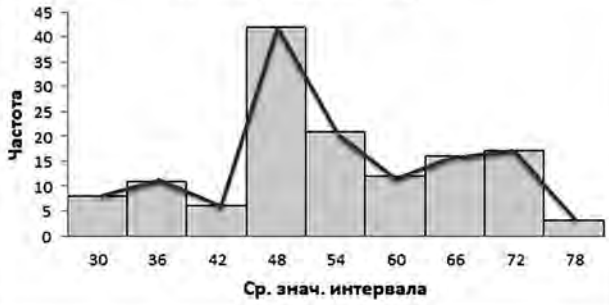


Рис. 1. Гистограмма распределения баллов ЕГЭ по профильной математике в 2019 году

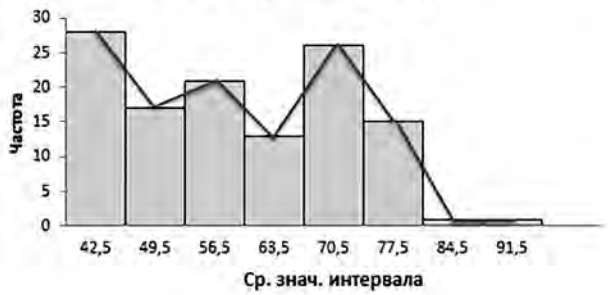


Рис. 2. Гистограмма распределения баллов ЕГЭ по профильной математике в 2020 году

Рис. 3. Гистограмма распределения баллов ЕГЭ по профильной математике в 2021 году

визуализации имеющихся данных построим гистограммы распределения величины X (рисунки 1–3).

Для анализируемой величины Y построим сводную таблицу, классифицирующую студентов на основании оценки, которую они получили на промежуточной аттестации (табл. 1). Приведем классифицированные данные.

Каждый год наблюдается доминирование троек, что свидетельствует о слабых знаниях студентов в целом. Этот вывод следует из превалирования класса оценки «удовлетворительно» в репрезентативной выборке каждого учебного года. На основании данного вывода выдвигается статистическое предположение о том, что такое положение дел функцио-

Таблица 1

Классификация студентов на основании оценки промежуточной аттестации

Оценка	2019		2020		2021	
	Количество студентов	%	Количество студентов	%	Количество студентов	%
2	25	18,38	35	28,69	8	8,25
3	78	57,35	62	50,82	56	57,73
4	27	19,85	22	18,03	28	28,87
5	6	4,42	3	2,46	5	5,15
Всего	136	100	122	100	97	100

нально связано с низким качеством подготовки абитуриентов в средних образовательных учреждениях.

Кроме этого, наблюдается резкое повышение двоек (более чем на 10 %) в 2020 году в сравнении с предыдущим годом. Авторы статьи полагают, что это может быть обусловлено началом длительного карантина, начавшегося в марте 2020 года: все образовательные учреждения были переведены на дистанционное обучение для снижения темпов распространения коронавирусной инфекции [8]. Резкая смена формы обучения, отсутствие времени на адаптацию к новым условиям организации образовательного процесса, повышение значимости самоорганизации обучающихся — все эти аспекты в совокупности негативно сказались на общем уровне знаний обучающихся.

Проанализируем коэффициенты корреляции случайных величин X и Y (табл. 2).

Таблица 2

Корреляция пары случайных величин X и Y

Год	Коэффициент корреляции
2019	0,183
2020	0,230
2021	0,400
2019–2021	0,321

Наиболее высокое значение коэффициента корреляции пары случайных величин наблюдается в 2021 году. Это свидетельствует о том, что оценки за первый семестр по высшей математике более объективно отражают уровень знаний обучающихся, который они продемонстрировали при сдаче Единого государственного экзамена.

Также акцентируем внимание на том, что в 2020 и 2021 годы ЕГЭ обязательно было сдавать только тем выпускникам, кто планировал поступать после окончания школы в высшие учебные заведения [9]. Это констатирует тот факт, что большинство школьников сдавали экзамен, преследуя своей целью поступление в вузы, и, как следствие, ответственно готовились к нему.

Безусловно, успешное освоение общеобразовательной школьной программы также вносит свою лепту к показателям результатов ЕГЭ, однако процентное содержание четверок и пятерок за 2021 год показывает, что, несмотря на длительный период дистанционного обучения, студенты имеют более высокий уровень сформированной математической грамотности по сравнению с предыдущими годами. Также на это указывает и меньшее процентное содержание неудовлетворительных оценок за экзамен в первом семестре.

Исходя из данных тезисов, можем сделать вывод о том, что большей эффективностью обладает смешанный формат обучения. Этому соответствуют рассчитанные статистические характеристики случайных величин X и Y, которые приведены в таблице 3.

Таблица 3

Математическое ожидание и среднеквадратическое отклонение изучаемых величин

	2019		2020		2021	
	X	Y	X	Y	X	Y
Математическое ожидание (среднее значение)	53,43	3,10	58,14	2,94	62,99	3,31
Среднеквадратическое отклонение	13,34	0,74	12,70	0,75	12,11	0,69

Приведенный анализ говорит о том, что улучшение результатов было достигнуто спустя год после активной интеграции дистанционного формата обучения: был необходим определенный период на адаптацию педагогов и обучающихся к новым условиям проведения учебных занятий. «Особое значение приобретает педагогическая и методическая подготовка преподавателей, их переподготовка», — утверждает ректор Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова Виктор Антонович Садовничий [10], призывающий к пересмотру структурной организа-

ции обучения в образовательных учреждениях с учетом цифровизации.

Результаты

На основе применения методов сбора экспериментальных данных, проведенных авторами статьи, и последующего автоматизированного статистического анализа было выявлено, что в 2020 году большее число первокурсников не смогли справиться с учебной программой по высшей математике в первом семестре. Установлено, что это связано с процедурой резкого введения дистанционного обучения, которое обнажило проблемы различного характера [11]:

— технические — отсутствие у обучающихся стабильного (или физического) доступа к Интернету, необходимого аппаратно-технического оснащения, сложности выбора программного обеспечения для оптимального обеспечения учебного процесса;

— пользовательские — неготовность преподавателей к проведению учебных занятий в новом формате, а именно: сложности в использовании различных образовательных платформ и отсутствие должного опыта работы в информационных программах конференц-связи;

— организационные — неравномерность распределения организационных решений в регионах и отсутствие единого централизованного программного решения для образовательного процесса;

— методические — необходимость в быстрой переработке учебного материала для удобства его использования в формате онлайн-занятий;

— психологические — изменение формы обучения для многих обучающихся и преподавателей стало причиной различных проблем со здоровьем (ухудшение зрения, быстрая утомляемость, проблемы со сном, ухудшение памяти и концентрации, снижение двигательной активности).

Таким образом, полный переход обучения в формат дистанционного целесообразен только в кризисных ситуациях. Традиционное обучение остается наиболее оптимальным и эффективным по сравнению с дистанционным, поскольку специфика преподавания отдельных дисциплин (например, математики) предполагает наличие живого общения с преподавателем на семинарских занятиях.

Заключение

Дистанционное обучение и соответствующие ему образовательные технологии стали неотъемлемой частью организации образовательного процесса, особенно в условиях сложной эпидемиологической ситуации в стране и в мире [11]. Отличный от традиционного контактного обучения дистанционный формат, несомненно, требует обеспечения новых подходов к педагогическим, методическим, пользовательским аспектам организации образовательного процесса. Представленные в статье результаты исследования позволили сформулировать научную перспективу работы в данном направлении, что повысит, по мнению авторов статьи, результативность интеграции такого формата обучения в образовательном процессе:

— обеспечение уровня и качества учебно-методического материала с учетом применения информационно-коммуникационных технологий;

— разработка способов проверки текущей успеваемости обучающихся, требующих осмысленного развернутого ответа и исключающих случайное угадывание;

— педагогическая поддержка самообразовательной деятельности и формирование личной мотивации обучающихся, работающих в формате дистанционного обучения.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/affd388ac5d286d2ddbd5a1fc91c0d9b0bc06984/ (дата обращения: 10.11.2022).
2. Онлайн-школа SkillFactory. URL: https://skillfactory.ru/ (дата обращения: 10.11.2022).
3. Skillbox — образовательная платформа с онлайн-курсами. URL: https://skillbox.ru/ (дата обращения: 10.11.2022).
4. GeekBrains — образовательный портал. URL: https://gb.ru/ (дата обращения: 10.11.2022).
5. Вопросы о введении дистанционного обучения. URL: http://duma.gov.ru/news/49916/ (дата обращения: 10.11.2022).
6. Об утверждении временного порядка сопровождения реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 17.03.2020 № 103. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202003200020 (дата обращения: 10.11.2022).
7. Объявлены изменения порядка проведения ЕГЭ и государственной итоговой аттестации выпускников 9-х и 11-х классов в 2021 году. URL: https://edu.gov.ru/press/3285/obyavleny-izmeneniya-poryadka-provedeniya-ege-i-gosudarstvennoy-itogovoy-attestacii-vypusknikov-9-i-11-klassov-v-2021-godu/ (дата обращения: 10.11.2022).
8. Садовничий: организацию обучения в вузах нужно пересмотреть с учетом цифровизации. URL: https://tass.ru/obschestvo/13193847 (дата обращения: 10.11.2022).
9. Меры реагирования на COVID-19 — стратегия дистанционного обучения. Стратегия дистанционного обучения как ключевой элемент обеспечения непрерывного обучения. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373764_rus (дата обращения: 10.11.2022).

References

1. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii [On Education in the Russian Federation]. Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/affd388ac5d286d2ddbd5a1fc91c0d9b0bc06984/ (accessed 10.11.2022). (In Russian).
2. Onlajn-shkola SkillFactory [SkillFactory Online School]. Available at: https://skillfactory.ru/ (accessed 10.11.2022). (In Russian).
3. Skillbox — obrazovatel'naya platforma s onlajn-kursami [Skillbox is an educational platform with online courses]. Available at: https://skillbox.ru/ (accessed 10.11.2022). (In Russian).
4. GeekBrains — obrazovatel'nyj portal [GeekBrains — educational portal]. Available at: https://gb.ru/ (accessed 10.11.2022). (In Russian).
5. Voprosy o vvedenii distancionnogo obucheniya [Questions about the introduction of distance learning]. Available at: http://duma.gov.ru/news/49916/ (accessed 10.11.2022). (In Russian).
6. Ob utverzhdenii vremennogo poryadka soprovozhdeniya realizacii obrazovatel'nyh programm nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya, obrazovatel'nyh programm srednego professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nyh obshcheobrazovatel'nyh programm s primeneniem elektronnogo obucheniya i distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij [On approval of the temporary procedure for supporting the implementation of educational programs of primary general, basic general, secondary general education, educational programs of secondary vocational education and additional general education programs using e-learning and distance learning technologies]. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of March 17, 2020 No 103. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202003200020 (accessed 10.11.2022). (In Russian).
7. Ob"yavleny izmeneniya poryadka provedeniya EGE i gosudarstvennoj itogovoj attestacii vypusknikov 9-h i 11-h klassov v 2021 godu [Changes in the order of the USE and the state final certification of graduates of 9th and 11th grades in 2021 were announced]. Available at: https://edu.gov.ru/press/3285/obyavleny-izmeneniya-poryadka-provedeniya-ege-i-gosudarstvennoy-itogovoy-attestacii-vypusknikov-9-i-11-klassov-v-2021-godu/ (accessed 10.11.2022). (In Russian).
8. Sadovnichij: organizaciyu obucheniya v vuzah nuzhno peresmotret' s uchetom cifrovizacii [Sadovnichy: the organization of education in universities should be reviewed taking into account digitalization]. Available at: https://tass.ru/obschestvo/13193847 (accessed 10.11.2022). (In Russian).
9. Mery reagirovaniya na COVID-19 — strategiya distancionnogo obucheniya. Strategiya distancionnogo obucheniya kak klyuchevoj element obespecheniya nepreryvnogo obucheniya [COVID-19 Response Measures — Distance Learning strategy]. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373764_rus (accessed 10.11.2022). (In Russian).

УДК/UDC 378.147:811.11
DOI 10.54509/22203036_2023_1_28
EDN AUYEBU

Московская Наталия Леонидовна
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации Гуманитарного института, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь

Перова Елена Александровна
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики лингвистического образования и межкультурной коммуникации, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь

Moskovskaya Natalia L.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Linguistics, Linguodidactics and Intercultural Communication, the Institute of Humanities, North Caucasus Federal University, Stavropol

Perova Elena A.
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Linguistic Education and Intercultural Communication, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

ПЕДАГОГИКА МУЛЬТИГРАМОТНОСТИ КАК ОБОСНОВАНИЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ЛЕГИТИМНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВОГО КОНТЕНТА

MULTILITERACY PEDAGOGY AS A VERIFICATION OF LINGODIDACTIC LEGITIMACY IN THE APPLICATION OF DIGITAL CONTENT

Введение. Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью формирования цифровой грамотности как системообразующего компонента комплекса ключевых социально значимых компетенций современного индивида, определяемых как «мультиграмотность» и применяемых в процессе критического

и субъективного анализа цифрового контента с точки зрения легитимности его применения в академических контекстах, коррелирующих с личными событийными реалиями. Целью данного исследования выступает изучение роли педагогики мультиграмотности как нового концептуального подхода к обучению иностранному языку, принимающего во внимание цифровые, поликультурные, геополитические и экономические изменения в современном глобальном пространстве.

Методология. Исследование проводилось путем анализа научно-теоретической литературы, сравнительного анализа и обобщения научно-теоретических положений и эмпирических данных. В статье рассматривается специфика формирования цифровой грамотности на примере модели четырехэтапного цикла педагогики мультиграмотности.

Результат. На основе предложенного цикла обучения авторы обосновывают, что педагогика мультиграмотности базируется на основных дидактических принципах современной лингводидактики, акцентирующих важность консистентного перехода от аналитического к интерактивному этапу коммуникативного цикла овладения иностранным языком. С учетом данной концептуальной основы коммуникативной преемственности продемонстрирована эффективность адаптации алгоритма практического применения четырехэтапного цикла педагогики мультиграмотности на примере лингводидактического анализа интернет-дискурса психологической тематики. Авторам удалось конкретизировать понятие «легитимность» в лингводидактическом аспекте, но с опорой на популярную правовую, равно как и политологическую, интерпретацию данного гибридного термина. В исследовании доказано, что для установления положительной взаимосвязи между впервые переживаемым дидактическим и уже накопленным внедидактическим опытом обучающегося в ходе взаимодействия с цифровым контентом необходимо соблюдение основных критериев педагогики мультиграмотности: коммуникативность, когнитивность, просоциальность, интерактивность и личная свобода.

Заключением данного исследования является то, что подбор социально значимых учебных контекстов должен осуществляться не на основе амбивалентного восприятия интернет-дискурса с точки зрения «высшей» и «низшей культуры», а в соответствии с аутентичной ценностью, коммуникативно-интерактивным потенциалом, междисциплинарной и метапредметной значимостью в качестве концептуальной основы детерминации лингводидактической легитимности цифрового контента.

Introduction. The relevance of the chosen topic is due to the need to form digital literacy as a system-forming component of the complex of key socially significant competencies of a modern individual, defined as “multi-literacy” and used in the process of critical and subjective analysis of digital content from the point of view of the legitimacy of its application in academic contexts correlating with personal event realities. The purpose of the paper is to study the role of multi-literacy pedagogy as a new conceptual approach to teaching a foreign language, taking into account digital, multicultural, geopolitical and economic changes in the modern global space.

Methodology. The research was carried out by carring out analysis of scientific and theoretical literature, comparative analysis and generalization of scientific and theoretical positions and empirical data. The article discusses the specifics of the formation of digital literacy based on the example of a model of a four-stage cycle of multi-literacy pedagogy.

Results. Based on the proposed learning cycle, the authors substantiate that the pedagogy of multi-literacy is based on the basic didactic principles of modern linguodidactics, emphasizing the importance of a consistent transition from the analytical to the interactive stage of the communicative cycle of mastering a foreign language. Taking into account this conceptual basis of communicative continuity, the effectiveness of the adaptation of the algorithm for the practical application of the four-stage cycle of the pedagogy of multi-literacy is demonstrated by the example of the linguodidactic analysis of the Internet discourse of psychological topics. The authors managed to concretize the concept of “legitimacy” in the linguodidactic aspect, but based on the popular legal, as well as political, interpretation of this hybrid term. The study proves that in order to establish a positive relationship between the didactic experience experienced for the first time and the already accumulated nondidactic experience of a student during interaction with digital content, it is necessary to comply with the basic criteria of the pedagogy of multi-literacy: communicativeness, cognitiveness, prosociality, interactivity and personal freedom.

Conclusion. The conclusion of thy study is that the selection of socially significant educational contexts should be carried out not on the basis of an ambivalent perception of Internet discourse from the point of view of “higher” and “lower culture”, but in accordance with authentic value, communicative and interactive potential, interdisciplinary and meta-subject significance as a conceptual basis for determining the linguodidactic legitimacy of digital content.

Ключевые слова: мультиграмотность, легитимность, цифровая грамотность, критический фрейминг, иноязычная коммуникация.

Keywords: multiliteracy, legitimacy, digital literacy, critical framing, foreign language communication.

Введение

Актуальность обращения к вопросу исследования грамотности являлась основой педагогической мысли во все времена. Традиционно под словом «грамотный» подразумевают человека, умеющего читать и писать, или только читать на каком-либо языке. Однако представления о грамотности оказываются также подвержены экономическим, геополитическим и социокультурным изменениям, происходящим в мировом пространстве. Сегодня «грамотность» трансформируется в модифицированное современными реалиями понятие «мультиграмотность» (от англ. *multi* — много, *literacy* — грамотность) [3, с. 86], интерпретируемое как комплекс ключевых способностей, включающих не только базовые умения писать и читать, но и эмоциональные, коммуникативные, аналитические, прогностические навыки, математическое моделирование, культурные, социальные и гражданские компетенции [13, с. 17].

Очевидно, что в свете вышеперечисленных компетенций особую актуальность приобретает рассмотрение цифровой грамотности как неотъемлемого компонента мультиграмотности. Следует понимать, что формирование цифровой грамотности не ограничивается набором знаний и умений эффективного и безопасного применения новых информационных технологий и веб-ресурсов [1, с. 211]. Перед современной педагогикой, равно как и лингводидактикой, особенно остро стоит проблема — как превратить среду цифрового обучения из формальной в критическую и динамичную, как увидеть личность ученика за учетной записью, как обеспечить свободу волеизъявления обучающегося в ходе выбора личностно и социально значимых дидактических материалов наряду с оптимальной, эффективной и академически обоснованной интеграцией новых мультимодальных форм обучения. Нам кажется уместным для поиска ответов на данные вопросы обратиться к педагогике мультиграмотности.

В последние три десятилетия педагогика мультиграмотности, принадлежащая авторству коллектива ученых *New London Group* (B. Cope [19], C. Cazden, N. Fairclough, J. Gee [17], M. Kalantzis, G. Kress, A. Luke, C. Luke, S. Michaels, M. Nataka), является предметом пристального научного интереса исследователей в области цифровой лингводидактики, лингвокультурологии, современной психологии, когнитивной, конструктивистской педагогики (S. Humphrey, T. Ngo, T. Wang [21], D. Kozdras, C. Joseph, K. Kozdras [22] и др.). Однако и сейчас исследования мультиграмотности продолжают расти в геометрической прогрессии, в фокусе научного внимания преимущественно находятся вопросы влияния мультимодальных информационно-коммуникационных технологий на формирование подлинной, аутентичной и уникальной языковой идентичности обучающегося в поликультурном пространстве на фоне активно протекающих миграционных процессов.

В связи с этим встает вопрос о необходимости поиска аналитических инструментов аккумулирования и последующего отбора наиболее дидактически емких и контекстуально релевантных информационных ресурсов, а важнейшим критерием ведения подобного скрининга должна стать легитимность (от англ. *legitimacy* — законность, правомерность, достоверность, правильность). Следует отметить, что данный термин преимущественно применяется в социологическом аспекте для определения степени одобрения народом власти, что порой детерминируется не столько внешними регламентами и традиционными нормами, а скорее аргументацией убедительности существующего режима.

Очень часто в контексте политической легитимности рассматривается вопрос о том, что отдельные социальные организации обладают большей институциональной харизмой, т. е. авторитетом и престижем, как, например, наука или искусство [12]. На наш взгляд, подобное амбивалентное восприятие прослеживается и в информационном пространстве, где степень харизматичности или привлекательности потребляемого контента определяется откликом аудитории на конкретные психологические стимулы, описываемые категориями «интересно» или «скучно», «актуально» или «тривиально», «модно» или «старомодно», «неожиданно» или «предсказуемо». Современная педагогика в целом и лингводидактика в частности также оперируют данными категориями в ходе отбора учебных материалов, обладающих потенциалом инициировать личностно ориентированный отклик аудитории обучающихся, устанавливая связь между уже приобретенным внедидактическим экзистенциальным опытом, переживаемым здесь и сейчас, и впервые получаемой академической экспертизой.

В веб-пространстве влияние на сознание людей реализуется посредством применения психологически эффективных приемов манипулирования общественным мнением, где важным инструментом выступают глобальные средства массовой коммуникации, которые транслируют привлекательный для потреби-

теля образ мышления и поведения. Следовательно, современному педагогу важно понять, возможно ли в непрерывном потоке информации сохранять здравое, непредвзятое мышление и осуществлять объективную оценку дидактической ценности цифрового контента. В поиске ответа на данный вопрос мы обратимся к понятию «легитимность» в качестве аналитического инструмента отбора интересных, личностно значимых и лингводидактически ценных контекстов в поликультурном, мультилингвальном и полимодальном цифровом пространстве. Таким образом, целью данного исследования выступает изучение лингводидактической легитимности применения педагогики мультиграмотности как нового концептуального подхода, принимающего во внимание цифровые, поликультурные, геополитические и экономические изменения в современном глобальном пространстве.

Методология

Теоретико-методологическую базу исследования составляют труды по теории формирования мультиграмотности B. Cope [19]; L. M. Gonzalez Rodriguez, A. E. Gerke [18]; I. Harushimana [20]; по теории формирования цифровой грамотности D. Belshaw [16]; мультимодальной грамотности K. A. Mills, L. Unsworth [25]; работы по аутентичной педагогике и лингводидактике A. Mackey, J. Philip [24].

Изучение проблемы и описание полученных результатов осуществлялись с использованием методов анализа научно-теоретической литературы по проблеме исследования, сравнительного анализа и обобщения научно-теоретических положений и эмпирических данных. Основным методом нашей работы, наряду с общенаучными, является моделирование образовательного процесса, направленного на овладение компетенциями цифровой лингводидактики на основе применения четырехэтапного цикла обучения, предложенного авторами педагогики мультиграмотности.

В связи с поставленной целью исследования мы проведем подробный анализ отечественной и зарубежной научно-теоретической литературы по проблеме формирования мультиграмотности в целом и цифровой грамотности в частности, попытаемся предложить собственную интерпретацию понятия «легитимность применения цифрового контента» в силу отсутствия подробного изучения данного объекта исследования в работах других авторов. В ходе рассмотрения мультиграмотности мы обратимся к следующему терминологическому инструментарию: «цифровая грамотность», «просоциальность», «аутентичная педагогика», «аутентичная лингводидактика», «ситуативная практика», «эксплицитное обучение», «критический фрейминг» и др. Мы попытаемся обосновать целесообразность использования современных веб-технологий для формирования мультиграмотности в процессе создания общественно значимых интеллектуальных продуктов в ходе реализации когнитивно-деятельностной модели аутентичной коммуникации как концептуальной основы современной лингводидактики.

Результаты

Неоспоримым фактом является то, что терминологическое происхождение понятия «мультиграмотность» принадлежит авторству группы из десяти ученых *New London Group* (Ньюлондонская группа), которые сформулировала его в середине 1990-х годов в качестве концептуальной основы теории и педагогики грамотности с обращением к двум ключевым аспектам: языковое разнообразие и мультимодальные формы языкового выражения и репрезентации [8, с. 28]. Данный термин стал ответом на вызов двух глобальных тенденций: появление новых способов коммуникации на основе применения новых информационных технологий в мультимедийном, цифровом и интернет-пространстве, а также языковая и культурная диверсификация, связанная с увеличением транснациональной миграции. Внимание ученых *New London Group* было сосредоточено на поиске оптимального дидактического подхода в качестве замены существующей одноязычной, монокультурной и стандартизированной педагогики грамотности, в которой приоритет отдавался чтению и письму, педагогикой, использующей несколько способов и модальностей смыслообразования [3, с. 87]. Концепция мультиграмотности, предложенная ньюлондонской группой в 1996 году, опирается на два существенных дидактических требования аутентичной педагогики, равно как и лингводидактики: принятие во внимание языкового и культурного разнообразия, вызванного транснациональной миграцией, и учет интенсификации применения мультимодальных форм мультилингвального выражения и репрезентации в качестве ответа на расширение информационного пространства в связи с появлением новых коммуникационных технологий, таких как Интернет, мультимедиа и «цифра» [19, с. 17].

Согласно S. Humphrey, T. Ngo, T. Wang, педагогика мультиграмотности представляет собой практику, стимулирующую применение различных дидактических режимов и ресурсов в многообразии учебных контекстов [21, с. 64]. L. M. Gonzalez Rodriguez и A. E. Gerke воспринимают данную педагогику как новую интер-

претацию образовательного процесса, отражающего такие мировые тенденции, как глобализация, иммиграция и связанная с ними национальная, культурная, социальная, профессиональная самоидентификация современного человека [18, с. 52]. I. Harushimana выделяет два ключевых аспекта грамотности: лингвистическое разнообразие и мультимодальные формы языкового выражения и репрезентации. По ее мнению, педагогика мультиграмотности акцентирует значение всех типов модальностей: визуальных, аудиальных, жестовых, пространственных, тактильных, являющихся ключевыми средствами коммуникации в цифровой среде [20, с. 362]. C. B. Cazden считает, что мультиграмотность — это понимание и способность правильно использовать язык и новые информационные технологии в различных лингвистических, культурных и мультимедийных коммуникативных контекстах [17, с. 75].

Так или иначе, большинство авторов полагают, что педагогика мультиграмотности включает в себя все эффективные подходы, направленные на обучение грамотности, с учетом геополитических и экономических изменений в мировом пространстве [22], что позволяет повысить лингвистическое и культурное разнообразие дидактических материалов в процессе обмена социально значимой информацией в ходе вебкоммуникации.

Следовательно, далее встает вопрос о целесообразности обращения к понятию «цифровая грамотность», интерпретируемого как способность использовать информационные и коммуникационные технологии для поиска, оценки, создания и передачи информации посредством применения как когнитивных, так и технических навыков (определение Американской библиотечной ассоциации) [7, с. 133]. Очевидно, что, в общем и целом, грамотность формируется благодаря традиционным формам передачи знаний, таких как обучение и воспитание, но цифровая грамотность — это одно из наиболее информационно емких средств для овладения полным спектром общепринятых форм грамотности.

В своей работе «Основные элементы цифровой грамотности» D. Belshaw утверждает, что термин цифровая грамотность является неоднозначным понятием, поэтому объясняет его специфику посредством следующих ключевых элементов: культура (основа поведения), когнитивность (основа выполнения), конструктивизм (основа применения), коммуникативность (основа взаимодействия), уверенность (основа самоопределения в группе), креативность (основа творчества), критичность (основа анализа и оценки), просоциальность (основа участия) [16, с. 43]. Мы считаем, что данные требования к воспитанию и обучению формулировались на протяжении многих лет в трудах представителей различных дидактических подходов и методов: культурность (межкультурный подход: И. Л. Плужник [9], А. П. Садохин [10]); когнитивность, субъективность, критическое и аналитическое мышление, практическое применение ранее сформированных компетенций (коммуникативно-когнитивное обучение: С. Ф. Шатилов [14], А. В. Щепилова [15] и когнитивно-деятельностное обучение: А. А. Вербицкий [2], И. А. Зимняя [5]); креативность (обучение через развлечение» или «эдьютейнмент»: “education” и “entertainment”: О. Л. Гнатюк [4], М. М. Зиновкина [6]); просоциальность (социокультурный подход: В. В. Сафонова [11]).

На наш взгляд, просоциальность следует рассматривать в свете актуальности интеграции междисциплинарных и межпредметных социально значимых лингводидактических контекстов с опорой на личностно ориентированный подход, стимулирующий свободное волеизъявление обучающегося в процессе применения мультимодальных информационных платформ и выборе дискурсов, обладающих потенциалом формирования коммуникативных навыков в социально и профессионально обусловленных ситуациях.

Для эффективного и стратегически мотивированного отбора текстов из различных источников вебпространства необходимо принимать во внимание следующие требования: жанровая и стилистическая направленность интернет-дискурса должна соответствовать желаемым социально-коммуникативным практикам и выступать связующим звеном между образовательным контекстом и внедидактической социальной жизнью обучающихся; отобранный материал должен быть направлен на развитие металингвистических, метакоммуникативных и аналитических навыков аутентичной межкультурной коммуникации.

Педагогика мультиграмотности как ситуативно обусловленная практика акцентирует важность применения текстов, отражающих реалии повседневной жизни обучающегося, и противопоставляется дидактической педагогике. На наш взгляд, педагогика мультиграмотности является новой интерпретацией натурального метода, сформулированного T. D. Terrell, преподавателем испанского языка из Калифорнии в начале 1980-х. Представим основные концептуальные принципы натурального подхода: в обучении важна сама коммуникация, а не ее форма; продуцирование речи происходит постепенно и медленно, поэ-

Рис. 1. Применение четырехэтапного цикла педагогики мультиграмотности в ходе лингводидактического анализа дискурса

тому не следует вынуждать учащихся говорить. Далее, начиная с 80-х гг. XX в., смежные принципы натурального метода прослеживаются в методе коммуникативных заданий, который акцентирует внимание преимущественно на смысле, а не на форме, на ситуативно обусловленном применении языка, а не на отдельных его правилах [23, с. 175].

Педагогика мультиграмотности в основном ориентирована на самих обучающихся, на их свободное личностное самоопределение и осознанное участие в выборе дидактических материалов посредством реализации цикла ситуативной практики или модели связующей деятельности. Педагогическое применение четырехэтапной модели связующей деятельности (рис. 1) включает ситуативную практику, эксплицитное обучение, критический фрейминг и осмысленную и модифицированную практику [19, с. 30]. Иными словами, за наблюдением и сбором информации следует координируемое преподавателем исследование и анализ, а далее происходит активное участие в преобразующей деятельности.

На основе рассмотрения представленного цикла мы можем утверждать, что в канву педагогики мультиграмотности вплетены четыре педагогических традиции: аутентичная педагогика с ее обращением к личностно и социально значимым интересам обучающихся в ходе отбора дидактических ресурсов (переживание нового); дидактическая педагогика с ее эксплицитным подходом к преподаванию: объяснение смыслообразующих понятийных значений в процессе коммуникации (концептуализация по наименованию); критическая педагогика с апелляцией к субъективной способности индивида ставить под сомнение поступающую информацию (функциональный анализ с характерными для него вопросами: цель данного дискурса, кто адресант, кто реципиент); когнитивно-деятельностное обучение, направленное на приближение учебных ситуаций к естественным для возможности последующего применения сформированных знаний в реальных контекстах иноязычной коммуникативной деятельности (оптимальное применение).

Ситуативная практика, первоначально сформулированная как один из системообразующих компонентов педагогики мультиграмотности, заключается в погружении обучающихся как представителей разных культур и носителей разных языков в осмысленную групповую практику в социально значимых контекстах, отражающих ранее ими приобретенный опыт. B. Cope определяет данную ситуативную практику как «переживание», полагая, что человеческое познание является ситуативно и контекстуально обусловленным, основано на реальном мире паттернов и инсайтов, накопленных в процессе опытного проживания [19, с. 35].

Следует отметить, что на первом этапе ситуативной практики принципиально важно установить корреляцию между дискурсами и их актуальностью в современных реалиях жизни обучающегося, т. е. здесь и сейчас. Для определения подобной дихотомической связи обратимся к такому понятию, как опытное переживание, предложенное B. Cope и M. Kalantzis.

По их утверждению, переживание принимает две формы: переживание уже известного и переживание нового. В случае переживания уже известного обучающиеся привносят в контекст обучения свои собственные, разнообразные знания, опыт, интересы и самостоятельно отобранные тексты. В свою очередь переживание нового позволяет погрузиться в новые ситуации, доступные для понимания, так как они коррелируют уже со сформированной системой ценностей и представлений. Например, преподаватели вводят что-то новое путем погружения в знакомые формы деятельности: тренинговые, дискуссионные, проектные, имитационные игровые и неигровые [19, с. 34].

На этапе эксплицитного обучения происходит отбор текстов в соответствии с социальными, профессиональными и развлекательными интересами и целями обучения, а далее реализуется их репрезентация. K. A. Mills и L. Unsworth полагают, что традиционные учебные программы регламентируют правила отбора дискурсов, зачастую исключая такие типы текстов, как иллюстрированные периодические издания и художественная литература. Подобным образом могут также игнорироваться такие Веб 2.0 ресурсы или технологии, как блоги, подкасты, социальные сети, медиа, коллективные гипертексты, веб-сайты, в качестве элементов «низшей грамотности» [25, с. 25].

L. Unsworth and A. Mackey связывают затруднения в определении дидактической легитимности и целесообразности применения данных ресурсов с отсутствием однозначной детерминации терминов «популярная интернет-культура» и «качественная литература» [24, с. 345]. Мы полагаем, что целесообразно применять любые информационные технологии как средства интерактивного обучения, если они предоставляют возможности для динамичного, ситуативно обусловленного и аутентичного иноязычного взаимодействия и повышения осведомленности учащихся о лексико-грамматических и стилистических особенностях дискурсов различных жанров для дальнейшего интегрированного применения сформированных знаний в ходе реализации различных дискурсивных, межличностных и идейных смыслов в иных контекстах.

Продемонстрируем, как четырехэтапный цикл обучения, сформулированный *New London Group,* может быть реализован средствами интегрированного проекта. В рамках первого и второго этапов обучающимся требуется создать портфолио с выбранными и проанализированными личностно и социально значимыми текстами. На третьем этапе управляемая аналитическая деятельность может принимать форму обзоров и отчетов о выбранных студентами веб-сайтах, компьютерных играх, блогах, видео и подкастах. В ходе аналитической деятельности предлагается задание сравнить и сопоставить тексты в пределах одного языка (например, два разных блога на английском языке), в рамках двух языков (в частности, обсуждение на немецком и английском языках) или в рамках одной тематики (подборка различных типов текстов, связанных с определенной музыкальной группой, фильмом или видеоигрой). На четвертом этапе происходит активное участие в преобразующей деятельности, где можно предложить переформулировать жанр отдельного текста, в частности, модифицировать чат или ветку дискуссионной группы в личную беседу или создать видеомэшап или ремикшированный текст с последующим размещением на YouTube.

На основе представленного цикла мы предлагаем интеграцию следующего вида интерактивной деятельности для обучения иностранному языку. В рамках раздела «Человек и общество» для обучающихся старших классов, равно как и студентов первых и вторых курсов, представляется возможным изучение видеоблогов по теме дизайн человека «Human Design». В качестве *warm-up activity* просим обучающихся перейти на сайт https://www.myhumandesign.com/get-your-chart/ [26], где они составляют бодиграфы своих личностей или персональные карты жизненного предназначения с последующей их интерпретацией и дискуссией. Далее происходит объяснение того, каким образом данная система дизайна человека отличается от западной, ведической астрологии, каббалы и концепции чакр. Просим студентов найти тексты о вышеприведенных учениях и сравниваем основные концептуальные отличия данных псевдонаучных систем путем отбора и анализа предметно-ориентированной терминологии на иностранном языке.

Следующий этап обучения представлен составлением собственных текстов различных жанров: блог эксперта и убежденного последователя концепции дизайна человека; статья ученого в области квантовой физики, который критикует псевдонаучную теорию; интервью в рамках радиопрограммы с астрологом, который частично поддерживает теорию дизайна человека; электронное письмо человека, который начинает изучать дизайн человека и обращается к опытному эксперту с просьбой проконсультировать его; рекламная брошюра о предстоящем тренинге личностного роста от эксперта системы дизайна человека.

Изучение стилистических и лексических средств, которые позволили составить тексты тех или иных жанров, представлено нами в виде компаративного анализа в качестве следующего этапа обуче-

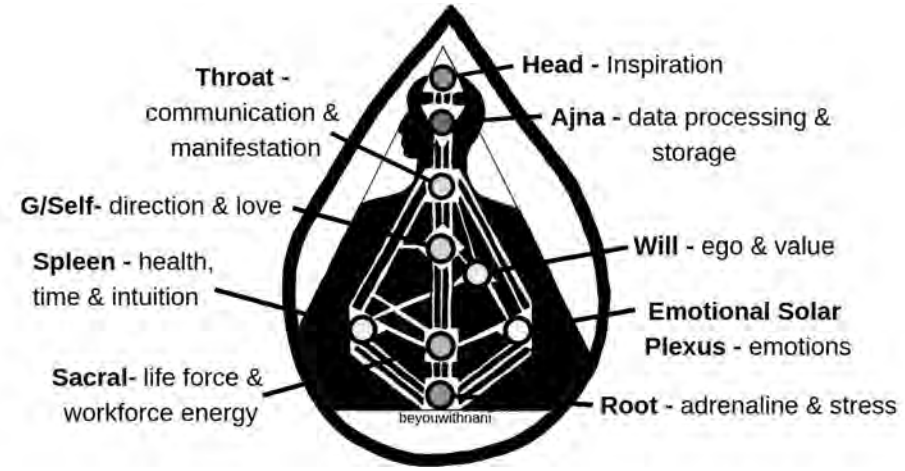


Рис. 2. Интегрированный проект. Дизайн человека

ния. Его можно осуществить на основе видеоблогов на английском языке с последующим созданием видеоматериала в форме лекции, обучающего семинара, мастер-класса, вебинара, интервью, подкаста, личного видеоблога, проморолика. Овладение тематической лексикой носит междисциплинарный характер, лексика может быть далее применена в темах "Health and Fitness", "Religions and Beliefs", "The Secret of Success" (рис. 2).

Таким образом, четырехэтапный цикл педагогики мультиграмотности описывает обучение в качестве процесса, в ходе которого путем трансформации опыта формируются новые знания и компетенции. Опыт приводит к наблюдениям и размышлениям, которые трансформируются в действия и приобретение нового опыта: происходит постепенный переход от аналитической стратегии, фокусирующей внимание на отдельных аспектах языка, к практической стратегии, актуализирующей целостное применение языка в коммуникативных целях.

В предложенном авторском четырехэтапном цикле выделено четыре взаимосвязанных и взаимообусловленных вида деятельности: аналитический, контекстуальный, интерактивный и когнитивно-деятельностный (рис. 3).

Некоммуникативное, или докоммуникативное, обучение обращает основное внимание на структуры языка, их формообразование и значение, предполагает выполнение упражнений на замену, индуктивный поиск и информационно-разъяснительные виды деятельности в рамках анализа формальных языковых структур как систем фонологических, лексических, грамматических единиц и операций, направленных на передачу значения.

На этапе коммуникативной языковой практики происходит переход к применению языковых структур в определенных контекстах, ориентированных на передачу новой информации, например задания с информационным пробелом; контекстуализация; происходит применение ранее сформированных знаний с отражением личностного аспекта, индивидуальных свойств говорящего и его стиля общения.

На следующем этапе запланированной коммуникации происходит акцентуализация интерактивного аспекта, в рамках которого на первый план выходит взаимодействие участников акта общения, распределение коммуникативных ролей, применение ранее приобретенных знаний о социокультурных, прагматических и лингвистических нормах, правилах и конвенциях устной и письменной коммуникации.

Рис. 3. Коммуникативный цикл как основа коммуникативно ориентированного обучения иностранному языку

На заключительном этапе аутентичной коммуникации реализуется когнитивно-деятельностный аспект с преобладанием критического и аналитического мышления, практического применения ранее сформированных компетенций в ситуациях с высокой степенью непредсказуемости, например творческая ролевая игра, деловая игра, симуляция, решение сложных проблем и заданий, обсуждение учебно-производственных ситуаций, учебное проектирование.

Заключение

Подобные типы заданий выступают эффективным инструментом стимулирования личностно ориентированной мотивации в ходе внутреннего познания собственной психологической стратегии принятия решений наряду с изучением предметно-ориентированной терминологии, жанровых особенностей различных типов интернет-дискурса, позволяющих овладеть живым языком, отвечающим не только профессиональным, но и межличностным и развлекательным целям в обучении иностранному языку. Следовательно, можем говорить об эффективности подобных форм работы для формирования специальной прагматической компетенции, так как обучающиеся овладевают приемами эффективной коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения таких задач лингвопрофессионального взаимодействия, как умение понимать запросы, пожелания, требования, жалобы, запрашивать информацию, объяснять, характеризовать, описывать, предлагать услуги и т. д.

В ситуативных практиках как средстве реализации педагогики мультиграмотности находят отражение основные педагогические принципы активизации иноязычной коммуникативной деятельности: *принцип коммуникативной направленности,* ориентированный на проблемно-речевые, творческие аутентичные коммуникативные ситуации, развитие умений спонтанного реагирования в процессе коммуникации; *принцип интеграции,* позволяющий студенту самостоятельно определять цель, адекватные способы и средства деятельности; *принцип ситуативности,* моделирующий ситуации межличностного общения; *принцип контекстуальности,* обеспечивающий учебно-развлекательный контекст иноязычной коммуникации с применением технологии обучения в процессе отдыха и развлечения; *принцип нелинейности,* предполагающий синхронное применение различных источников информации; *принцип автономии,* предполагающий личную свободу обучающихся в процессе выбора интернет-дискурса; *принцип интерактивности* реализуется в форме аутентичного диалога и взаимодействия со средствами компьютерного, цифрового, мобильного и электронного обучения.

Итак, педагогика мультиграмотности выступает интегрированным переосмыслением ключевых педагогические теорий: дидактической педагогики с ее обращением к формальным структурам языка и аутентичной педагогики с ее критическим и субъективно-аналитическим подходом к выбору содержания обучения и когнитивно-деятельностной моделью продуцирования социально значимых интеллектуальных продуктов в иноязычном цифровом пространстве. Мы полагаем, что формированию мультиграмотности способствует погружение в профессионально и социально значимые контексты, созданные с помощью электронных и ориентированных целевых, равно как и дополнительных веб-ресурсов, интегрирующих в себе особенности игротехнических, дискуссионных, проблемных, проектных и тренинговых технологий. Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что социальная значимость учебных контекстов должна определяться коммуникативными интересами, аутентичностью материалов, интерактивностью сценариев и междисциплинарным содержанием, что и составляет концептуальную основу легитимности или правомерности отбора цифрового контента в современном поликультурном, мультилингвальном и полимодальном виртуальном пространстве.

Литература

1. Авдонина Л. П. Феномен новой грамотности // Вестник горно-металлургической секции российской академии естественных наук. Отделение металлургии. 2015. № 35. С. 210–214.
2. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М., 1999. 75 с.
3. Галактионова Т. Г., Казакова О. А. Феномен мультиграмотности в контексте академического дискурса // Научное мнение. 2021. № 6. С. 86–90.
4. Гнатюк О. Л. Основы теории коммуникации. М., 2010. 256 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М., 2016. 448 с.
6. Зиновкина М. М. Педагогическое творчество. М., 2007. 258 с.
7. Короткина И. Б. Международные исследования новой грамотности и проблемы терминологических несоответствий в отечественной педагогике // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 3 (50). С. 132–152.
8. Нестерова Н. Г., Волкова Е. В. О «новой грамотности» в контексте приоритетного вектора развития гуманитарного образования // Гуманитарные науки. 2021. № 3 (55). С. 27–33.
9. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дис. … д-ра пед. наук. Тюмень, 2003. 335 с.
10. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: дис. … д-ра пед. наук. М., 2009. 342 с.

11. Сафонова В. В. Социокультурный подход: ретроспектива и перспективы // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4). С. 53–72.
12. Соколов М. М. FAQ: Легитимность. URL: https://postnauka.ru/faq/22451 (дата обращения: 02.02.2023).
13. Трофимова И. Н. Мультиграмотность как социальная ценность и фактор развития современного общества // Политика и Общество. 2018. № 3. С. 16–25.
14. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1991. С. 55.
15. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. М., 2003. 486 с.
16. Belshaw D. The Essential Elements of Digital Literacies. URL: http://digitalliteraci.es/ (дата обращения: 11.09.2022).
17. Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures / C. A. Cazden, B. Cope, N. Fairclough, J. Gee // Harvard Educational Review. 1996. Vol. 66 (1). P. 60–92.
18. González Rodríguez L. M, Gerke A. E. Using Foreign Films to Foster Pre-service Teachers' Intercultural Awareness in an EFL Context // Intercultural Communication and Ubiquitous Learning in Multimodal English Language Education / eds. S. García-Sánchez, R. Clouet. Hershey: IGI Global, 2022. P. 45–67.
19. Cope B. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies // A Pedagogy of Multiliteracies: Learning By Design. London: Palgrave, 2015. P. 1–36.
20. Harushimana I. "What Is the Meaning of Of?": The Untold Reading Struggles of Young African-Born Immigrants in US Schools // Handbook of Research on Pedagogies and Cultural Considerations for Young English Language Learners / eds. G. Onchwari, Jared Keengwe. Hershey: IGI Global, 2017. P. 360–376.
21. Humphrey S., Ngo T., Wang T. Digital Storytelling and Teachers' Disciplinary Multiliteracies // Connecting Disciplinary Literacy and Digital Storytelling in K-12 Education / eds. L. Haas, J. Tussey. Hershey: IGI Global, 2021. P. 59–84.
22. Kozdras D., Joseph C., Kozdras K. Cross-Cultural Affordances of Digital Storytelling: Results from Cases in the U.S.A. and Canada // Handbook of Research on Cross-Cultural Approaches to Language and Literacy Development / eds. P. Smith, A. Kumi-Yeboah. Hershey: IGI Global, 2015. P. 184–208.
23. Krashen S. D. The natural approach: Language acquisition in the classroom. London: Prentice Hall Europe, 1983. 196 p.
24. Mackey A., Philip J. Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? // Modern Language Journal. 1998. Vol. 82. P. 338–356.
25. Mills K. A., Unsworth Len. Multimodal literacy // Oxford Research Encyclopedia of Education. New York: Oxford University Press, 2018. P. 1–32.
26. Zoe J. My Human Design with Jenna Zoe. URL: https://www.myhumandesign.com/get-your-chart/ (дата обращения: 13.09.2022).

References

1. Avdonina L. P. Fenomen novoi gramotnosti [The phenomenon of new literacy]. *Bulletin of the Mining and Metallurgical Section of the Russian Academy of Natural Sciences. Department of Metallurgy,* 2015, vol. 35, pp. 210–214. (In Russian).
2. Verbitsky A. A. Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie [A new educational paradigm and contextual learning]. Moscow, 1999, 75 p. (In Russian).
3. Galaktionova T. G., Kazakova O. A. Fenomen mul'tigramotnosti v kontekste akademicheskogo diskursa [The phenomenon of multiliteracy in the context of the academic discourse]. *Scientific Perspective,* 2021, no. 6, pp. 86–90. (In Russian).
4. Gnatyuk O. L. Osnovy teorii kommunikatsii [The fundamentals of communication theory]. Moscow, 2010, 256 p. (In Russian).
5. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow, 2016, 448 p. (In Russian).
6. Zinovkina M. M. Pedagogicheskoe tvorchestvo [Pedagogical creativity]. Moscow, 2007, 258 p. (In Russian).
7. Korotkina I. B. Mezhdunarodnye issledovaniya novoi gramotnosti i problemy terminologicheskikh nesootvetstvii v otechestvennoi pedagogike [International studies of new literacy and problems of terminological nonconformity in Russian pedagogy]. *Domestic and Foreign Pedagogy,* 2018, vol. 1, no. 3 (50), pp. 132–152. (In Russian).
8. Nesterova N. G., Volkova E. V. O "novoi gramotnosti" v kontekste prioritetnogo vektora razvitiya gumanitarnogo obrazovaniya [On the "new literacy" in the context of the priority vector of humanitarian education development]. *Humanities,* 2021, vol. 3, no. 55, pp. 27–33. (In Russian).
9. Pluzhnik I. L. Formirovanie mezhkul'turnoi kommunikativnoi kompetentsii studentov gumanitarnogo profilya v protsesse professional'noi podgotovki [Formation of intercultural communicative competence of students in the humanities within vocational training]. Doctor's degree dissertation. Tyumen, 2003, 335 p. (In Russian).
10. Sadokhin A. P. Mezhkul'turnaya kompetentnost': sushchnost' i mekhanizmy formirovaniya [Intercultural competence: the essence and mechanisms of formation]. Doctor's degree dissertation. Moscow, 2009, 342 p. (In Russian).
11. Safonova V. V. Sotsiokul'turnyi podkhod: retrospektiva i perspektivy [Sociocultural approach: retrospective and perspectives]. *Scientific Notes of the National Society of Applied Linguistics,* 2013, vol. 4, no. 4, pp. 53–72. (In Russian).
12. Sokolov M. M. FAQ: Legitimnost' [FAQ: Legitimacy]. Available at: https://postnauka.ru/faq/22451 (accessed 02.02.2023). (In Russian).
13. Trofimova I. N. Mul'tigramotnost' kak sotsial'naya tsennost' i faktor razvitiya sovremennogo obshchestva [Multiliteracy as a social value and factor in the development of modern society]. *Politics and Society,* 2018, no. 3, pp. 16–25. (In Russian).
14. Shatilov S. F. Metodika obucheniya nemetskomu yazyku v srednei shkole [Methods of teaching German in secondary school]. Moscow, 1991, 55 p. (In Russian).
15. Shchepilova A. V. Kommunikativno-kognitivnyi podkhod k obucheniyu frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu [A communicative-cognitive approach to teaching French as a second foreign language]. Moscow, 2003, 486 p. (In Russian).
16. Belshaw D. The Essential Elements of Digital Literacies. Available at: http://digitalliteraci.es/ (accessed 11.09.2022). (In English).
17. Cazden C. A., Cope B., Fairclough N., Gee J. Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review,* 1996, vol. 66 (1), pp. 60–92. (In English).
18. González Rodríguez L. M, Gerke A. E. Using Foreign Films to Foster Pre-service Teachers' Intercultural Awareness in an EFL Context. *Intercultural Communication and Ubiquitous Learning in Multimodal English Language Education. Eds. S. García-Sánchez, R. Clouet.* Hershey: IGI Global, 2022, pp. 45–67. (In English).
19. Cope B. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning By Design.* London: Palgrave, 2015, pp. 1–36. (In English).
20. Harushimana I. "What Is the Meaning of Of?": The Untold Reading Struggles of Young African-Born Immigrants in US Schools. *Handbook of Research on Pedagogies and Cultural Considerations for Young English Language Learners. Eds. G. Onchwari, Jared Keengwe.* Hershey: IGI Global, 2017, pp. 360–376. (In English).
21. Humphrey S., Ngo T., Wang T. Digital Storytelling and Teachers' Disciplinary Multiliteracies. *Connecting Disciplinary Literacy and Digital Storytelling in K-12 Education. Eds. L. Haas, J. Tussey.* Hershey: IGI Global, 2021, pp. 59–84. (In English).
22. Kozdras D., Joseph C., Kozdras K. Cross-Cultural Affordances of Digital Storytelling: Results from Cases in the U.S.A. and Canada.

Handbook of Research on Cross-Cultural Approaches to Language and Literacy Development. Eds. P. Smith, A. Kumi-Yeboah. Hershey: IGI Global, 2015, pp. 184–208. (In English).
23. Krashen S. D. The natural approach: Language acquisition in the classroom. London: Prentice Hall Europe, 1983, 196 p. (In English).
24. Mackey A., Philip J. Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? *Modern Language Journal,* 1998, vol. 82, pp. 338–356. (In English).
25. Mills K. A., Unsworth Len. Multimodal literacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education.* New York: Oxford University Press, 2018, pp. 1–32. (In English).
26. Zoe J. My Human Design with Jenna Zoe. Available at: https://www.myhumandesign.com/get-your-chart/ (accessed 13.09.2022). (In English).

УДК/UDC 377
DOI 10.54509/22203036_2023_1_38
EDN AVPYRQ

Кутателадзе Георгий Родионович
кандидат фармацевтических наук, старший преподаватель кафедры фармации, Алтайский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Барнаул

Kutateladze Georgiy R.
Candidate of Pharmaceutical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Pharmacy,
Altai State Medical University, Barnaul

Пензина Тамара Николаевна
кандидат биологических наук, доцент,
доцент кафедры фармации, Алтайский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Барнаул

Penzina Tamara N.
Candidate of Biological Sciences, Docent,
Associate Professor at the Department of Pharmacy,
Altai State Medical University, Barnaul

Тимченко Наталья Станиславовна
доктор социологических наук, профессор,
заведующий кафедрой социально-гуманитарных наук,
Алтайский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Барнаул

Timchenko Natalya S.
Doctor of Sociological Sciences, Professor,
Head of the Department of Social Sciences and Humanities,
Altai State Medical University, Barnaul

ТЕХНОЛОГИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ПРОВИЗОРОВ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

VIRTUAL REALITY TECHNOLOGY IN THE TRAINING OF PHARMACISTS AT THE STAGE OF PROFESSIONAL TRAINING

Введение. В статье представлено исследование по проблеме инновационных педагогических технологий в обучении будущих провизоров. Внедрение в высшей школе компетентностного подхода привело к переориентации на активные и интерактивные методы обучения в непосредственном взаимодействии участников образовательного процесса. Ситуация пандемии привела к широкому распространению дистанционных образовательных технологий и, как следствие, поиску решений, связанных с вопросами освоения обучающимися практических навыков. В рамках подготовки провизоров основой учебной полевой практики по фармацевтической ботанике стала технология виртуальной реальности.

Цель статьи – разработка и апробация VR-экскурсий как технологии виртуальной реальности в ходе учебной полевой практики по фармацевтической ботанике.

Методология. Для реализации поставленной цели применяли технологию виртуальной реальности в 360-градусной перспективе (360°VR). Виртуальные экскурсии предполагают виртуальное отображение реально существующих объектов. Они создают условия для самостоятельного наблюдения, обеспе-

чивают полный эффект присутствия, предоставляя участнику выбор и контроль над тем, что он видит.

Результаты. Разработаны и оформлены семь VR-экскурсий в рамках учебной полевой практики по фармацевтической ботанике (три экскурсии «Луговая растительность», три экскурсии «Водные и прибрежные растения», одна экскурсия «Лекарственные и ядовитые растения»); определена техническая основа и программное обеспечение составления VR-экскурсий; разработаны методические рекомендации для обучающихся по прохождению VR-экскурсий; в помощь преподавателям определен алгоритм создания VR-экскурсии.

Заключение. Авторами отмечается, что полученные данные и накопленный опыт позволят использовать технологию виртуальной реальности в дальнейшей подготовке провизоров.

Introduction. The article presents a study on the problem of innovative pedagogical technologies in the training of future pharmacists. The implementation of a competency-based approach in higher education has led to a reorientation to active and interactive teaching methods in the direct interaction of participants in the educational process. However, the pandemic situation has led to the widespread use of distance learning technologies and, as a result, the search for solutions related to the issues of mastering practical skills by students. As part of the training of pharmacists, the virtual reality technology became the basis for the implementation of educational field practice in pharmaceutical botany.

The goal of the article is the development and testing of VR-tours as a virtual reality technology in the process of conducting educational field practice in pharmaceutical botany.

Methodology. To achieve goal, 360-degree perspective (360°VR) virtual reality technology was used. Virtual tours involve a virtual representation of real-life objects. They create conditions for self-observation; provide a full effect of presence, giving the participant choice and control over what he or she sees.

Results. Seven VR-tours were developed and designed as part of the educational field practice in pharmaceutical botany (three excursions “Meadow vegetation”, three excursions “Aquatic and coastal plants”, one excursion “Medicinal and poisonous plants”); the technical basis and software for compiling VR-tours were determined; methodological recommendations for students on the passage of VR-tours were developed; to help lecturers, an algorithm for creating a VR excursion is defined.

Conclusion. The authors note that the data obtained and the accumulated experience will allow the use of virtual reality technology in the further training of pharmacists.

Ключевые слова: виртуальная реальность, экскурсии, учебная практика, профессиональная подготовка, провизор.

Keywords: virtual reality, tours, educational practice, professional training, pharmacist.

Введение

Внедрение компетентностного подхода как основы подготовки специалистов с высшим образованием связано с пересмотром не только содержательных аспектов образовательных программ, но и методического инструментария, переориентацией на активные и интерактивные методы обучения. Уход от пассивных методов обучения открывает перспективу формирования и развития «мягких» компетенций будущего специалиста на этапе профессиональной подготовки. Благодаря этим компетенциям, включающим способность и готовность к выстраиванию эффективных коммуникаций в ситуациях профессионального общения, к поиску информации с использованием современных информационно-коммуникационных систем, к личностно-профессиональному развитию, к творческому решению прикладных задач, возникают дополнительные факторы, повышающие качество и эффективность профессиональной деятельности.

Принципиально новая ситуация в российском образовании, в том числе и высшем фармацевтическом, возникла в связи с распространением в РФ коронавирусной инфекции в 2019–2021 гг. Образовательный процесс в этих условиях оказался перемещен в онлайн-формат, а само продолжение обучения стало возможным благодаря активизации и интенсификации работы разнообразных дистанционных платформ. Отметим, что во всех редакциях федерального государственного образовательного стандарта было сформулировано право образовательных организаций, осуществляющих подготовку специалистов с высшим фармацевтическим образованием, на применение дистанционных образовательных технологий, которые обеспечивают взаимодействие обучающихся и педагогических работников опосредованно (на расстоянии) [10]. Однако лишь ограничения, вызванные напряженной эпидемиологической ситуацией и режимом самоизоляции, со всей полнотой поставили перед преподавателями вузов проблему поиска эффективных способов и средств подготовки компетентного специалиста в столь непривычном варианте отсутствия непосредственного взаимодействия с обучающимися.

Идеологическим основанием компетентностного подхода выступает практико-ориентированный харак-

тер обучения, когда навыкам и умениям придается не меньшее, а равное или даже несколько приоритетное по отношению к теоретической подготовке значение. При этом реорганизация образовательного процесса не столь остро коснулась знаниевого компонента обучения, в том числе в силу накопленного опыта обучения специалистов сферы здравоохранения в системе непрерывного медицинского образования с использованием дистанционных образовательных технологий [6]. Дискуссионным стал вопрос о самой возможности освоения обучающимися практических умений и навыков при дистанционном обучении.

Особое место в структуре программы специалитета по фармации занимает учебная практика в широком смысле, включая все ее виды и типы. Она позволяет закрепить умения и навыки, предусмотренные профессиональной деятельностью. В неменьшей степени важно обретение обучающимися профессионального опыта, осмысление которого связано с мотивационным компонентом компетенций. Тем самым будущий специалист, оказываясь вовлеченным в круг профессионально значимых задач, начинает осознавать настоящую ценность собственного профессионального выбора.

Одним из вариантов реализации дистанционного обучения в образовательном процессе может стать технология виртуальной реальности. Виртуальная реальность (VR, virtual reality) — созданный техническими средствами мир, передаваемый человеку через его ощущения: зрение, слух, обоняние, осязание и другие [1]. Виртуальная реальность применима в тех областях деятельности, где человеку для эффективного восприятия требуется не просто трехмерное изображение наблюдаемого объекта, а необходимо погружение наблюдателя в мир изучаемой модели для более эффективного восприятия и взаимодействия с ней [4]. Виртуальная реальность отнесена к «сквозным цифровым технологиям», созданию и развитию которых уделяется особое внимание в проекте «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика РФ» [2]. Это в равной степени относится к формированию новых целевых установок в подготовке профессиональных кадров для фармацевтической сферы.

Дополнительным аргументом в пользу тезиса о целесообразности включения технологии виртуальной реальности в образовательный процесс является психологическая специфика современного поколения обучающихся. Само название этого поколения — iGen (internet generation) — определяет кардинальный характер влияния виртуальной реальности, Интернета, цифровой техники на их развитие. Виртуальная среда воспринимается молодыми людьми как зона безопасности и комфортного существования в отличие от мира повседневности. Они способны самостоятельно работать в структурированном пространстве и могут при этом проявлять творческие решения. B. Shatto и K. Erwin видят развитие современной педагогики на пути внедрения адаптивных образовательных технологий, способных вовлечь обучающихся с неустойчивой, размытой мотивацией [21].

Эффективность педагогических разработок, связанных с применением технологии виртуальной реальности в образовательном процессе, обусловлена пониманием ее возможностей и ограничений (табл. 1) [20].

Таблица 1

Преимущества и недостатки применения технологии виртуальной реальности в образовании

Преимущества	Недостатки
• Позволяет создавать сценарии и эксперименты, которые сложно реализовать в реальных условиях; • позволяет обрести уверенность при выполнении профессиональных процедур и действия; • позволяет многократно повторять опыты, эксперименты или ситуации; • экономит деньги и время, связанные с обустройством множества симуляционных станций; • позволяет выполнять учебные задания в любом месте и в любое время; • обеспечивает масштабируемость образовательной деятельности; • обеспечивает безопасность производимых / отрабатываемых операций; • можно адаптировать и применять в различных областях и направлениях образования; • дает возможность обучать людей в удаленных местах	• Большие затраты, связанные с созданием образовательной VR-станции на базе профессионального оборудования и программного обеспечения; • привлечение высококвалифицированных специалистов для разработки виртуальных сред; • длительная работа по созданию виртуальной среды со множеством сценариев и деталей; • ограниченный объем или отсутствие готовых сценариев обучения; • отсутствие реальных последствий за совершенные ошибки; • пользователи могут стать зависимыми от виртуального мира; • технология ограничивает межличностные контакты и получение группового опыта; • риск возникновения проблем со здоровьем у пользователей; • технология лишь воспроизводит реальность, но не заменяет ее полностью

Сама роль преподавателя в рамках технологии виртуальной реальности претерпевает заметные изменения: из основного субъекта образовательного взаимодействия, чья позиция обеспечивается информационной компетентностью, он превращается в своего рода наставника, структурирующего образовательную задачу, методически грамотно определяя этапность движения обучающихся к новому знанию и траекторию освоения практических навыков. В этом плане создаваемая преподавателем виртуальная реальность выступает способом обучения, обладающим высоким адаптивным потенциалом для современного поколения студентов.

Использование VR в фармацевтическом образовании идет по трем направлениям:

• просветительские мероприятия (профориентационое мероприятие — VR-экскурсия в аптеку, на фармацевтическое предприятие или в центр по контролю качества лекарственных средств / отдел контроля качества и т. д.);

• образовательные мероприятия (VR-экскурсия по изучению биологического разнообразия, виртуальный эксперимент по анализу лекарственных форм, отработка навыков работы на хроматографе и т. д.);

• внеаудиторные мероприятия (VR-экскурсия по музеям и выставкам) [11; 19; 23].

Чаще всего плодотворный опыт внедрения технологии виртуальной реальности имеет место в программах профессионального обучения и развития сотрудников и стажеров фармацевтических предприятий. Так, в программе повышения квалификации рабочего персонала асептического производства стерильных биофармацевтических препаратов есть модуль виртуальной реальности для отработки соответствующих практических навыков (авторы — сотрудники Вятского государственного университета). Обучающийся передвигается в виртуальной производственной среде, для которой использованы планировки помещений асептической зоны действующего фармацевтического предприятия ООО «Нанолек», имитирует реальные технологические операции на оборудовании производственной линии розлива препаратов во флаконы [9].

Технологической образовательной компанией Modum Lab по заказу производителя биотехнологических лекарственных препаратов BIOCAD разработан VR-тренажер по заправке мешка биореактора для тренировки практических навыков сотрудников и при наборе студентов на стажировку. В VR-очках обучающийся видит точную копию оборудования, взаимодействует с предметами [24].

Федеральное бюджетное учреждение «Государственный институт лекарственных средств и надлежащих практик» совместно с ООО «Номикс» разработали VR-симулятор фармацевтического инспектора «Виртуальный завод 2.0» для обучения новых сотрудников и студентов профильных вузов, а также для поддержания навыков опытных инспекторов. Приложение воспроизводит процесс инспектирования фармацевтического завода твердых лекарственных форм, начиная от прибытия на территорию предприятия и встречи с сотрудниками и заканчивая полным осмотром производственных помещений и оборудования [15; 25].

Политика открытости обществу и потребителям инициировала создание производителями лекарственных препаратов (например, АО «Алтайвитамины» (Россия, г. Барнаул), ООО «Такеда Фармасьютикалс» (Россия, г. Ярославль) и ООО «Олайнфарм Рус» (Россия, г. Москва) виртуальных экскурсий по производственным площадкам [3; 7; 14].

На основании всего вышесказанного можно сделать вывод, что технология виртуальной реальности имеет перспективу широкого применения в современном образовательном процессе, в том числе при освоении практических навыков студентами, получающими фармацевтическое образование. С признанием заметной роли лекарственных средств растительного происхождения в профилактике и терапии различных заболеваний возрастает значение учебной полевой практики по ботанике [22]. В Алтайском государственном медицинском университете в образовательной программе по специальности 33.05.01 «Фармация» данная практика входит в часть, формируемую участниками образовательных отношений блока 2 «Практика». Ее цель — закрепление и углубление теоретических знаний, умений и навыков по ботанике, формирование у обучающихся навыков проведения самостоятельных исследований в полевых условиях. В ходе полевой практики обучающиеся расширяют свои знания по морфологии и систематике растений, совершенствуют практические навыки в определении растений из различных таксонов, приобретают практические навыки по технике сбора, сушки и монтировке гербария [8; 13; 16].

При сохранении традиционной структуры практики и содержания каждого этапа в условиях дистанционного обучения и режима самоизоляции самым проблемным с точки зрения его осуществления оказался основной этап, включающий проведение тематических экскурсий по различным типам фитоценозов.

Цель статьи — представить опыт разработки и апробации VR-экскурсий как технологии виртуальной реальности в процессе проведения учебной полевой практики по фармацевтической ботанике.

Методология

Основанием для разработки VR-экскурсии учебной полевой практики по фармацевтической ботанике выступает такой вид виртуальной реальности, как 360-градусная перспектива (360°VR). Она широко применяется для создания виртуальных экскурсий — организационной формы обучения, отличающейся от реальной экскурсии виртуальным отображением реально существующих объектов с целью создания условий для самостоятельного наблюдения, а также сбора необходимых фактов [12]. Данный тип видеоконтента обеспечивает полный эффект присутствия, который позволяет зрителю смотреть во всех направлениях, предоставляя ему выбор и контроль над тем, что он видит [17].

Дальнейшая разработка и последующая апробация VR-экскурсий в процессе учебной полевой практики по фармацевтической ботанике предполагали решение таких задач, как:

• выбор оборудования и программного обеспечения для сбора и обработки фактического материала, проведение сбора и обработка фактического материала;

• составление VR-экскурсии с использованием выбранных средств;

• разработка методических рекомендаций для обучающихся по прохождению VR-экскурсий;

• определение алгоритма создания VR-экскурсии для преподавателей.

Выбор оборудования и программного обеспечения. Для создания материалов для 360°VR используют сферические камеры, обеспечивающие съемку на 360°, или обычные камеры в сочетании со специализированным программным обеспечением [18]. В нашем случае VR-экскурсия разрабатывалась на базе веб-платформы “MakeVT Tourmaker” с использованием геоинформационных систем и панорамных композиций.

К достоинствам платформы “MakeVT Tourmaker” можно отнести возможность использования собственных 360-градусных фотопанорам, добавление 2D-изображений для более детального изучения места и горячих точек (точек интереса, информационных точек) для исследования территории. Бесспорным преимуществом является возможность делиться созданными VR-экскурсиями со всеми при добавлении ссылки в блог или систему дистанционного обучения.

Для сбора фактического материала (360-градусных фотопанорам фитоценоза, вступительного видео с краткой характеристикой фитоценоза и фотографий конкретных избранных растений) использовали фотокамеру с операционной системой Android 10.0, приложения “Google Камера” (режимы «Камера» и “Photo Sphere”), “Google Карты”, «Google Просмотр улиц» и штатив-трипод для фиксации устройства.

Собранные фотопанорамы и фотографии растений редактировали с помощью свободно распространяемого растрового графического редактора GIMP 2.10. Производили исправление искажений геометрии, кадрирование и цветокоррекцию. Редактирование вступительного видео (обрезка, стабилизация, коррекция звука и т. д.) проводилось с использованием видеоредактора “Movavi Video Editor”.

Выбор вышеизложенных программных продуктов объясняется принадлежностью к группе условно-бесплатного программного обеспечения.

Сбор и обработка фактического материала. Места проведения экскурсий подбирались с учетом геоботанических особенностей окрестностей базы практики. Сбор фактического материала проводили в июне – июле 2020 года в окрестностях города Барнаула (поселки Южный, Казенная Заимка и Затон; Краевое государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Алтайский краевой детский экологический центр»).

Составление VR-экскурсии с использованием выбранных средств. В ходе экскурсии через веб-интерфейс MakeVT Tourmaker загружали и оформляли обработанный материал, а именно: загружали фотопанорамы, размещали горячие точки интереса, к которым привязывалась конкретная фотография или видео, создавали горячие точки перемещения и формировали связи между фотопанорамами. Карта связей необходима для отслеживания возможности перехода между фотопанорамами (рис. 1).

Результаты

В результате разработаны и оформлены семь VR-экскурсий: три экскурсии «Луговая растительность» (экскурсия по заливному лугу в окрестностях поселка Затон, экскурсия по суходольному лугу в окрестностях поселка Казенная Заимка и экскурсия по заболоченному лугу поселка Южный), три экскурсии «Водные и прибрежные растения» (водные и прибрежные растения притока Оби в окрестностях поселка Затон, прибрежные растения озера Варежка поселка Южный, экспозиция «Водные и прибрежные растения» в КГБОУ ДО «Алтайский крае-

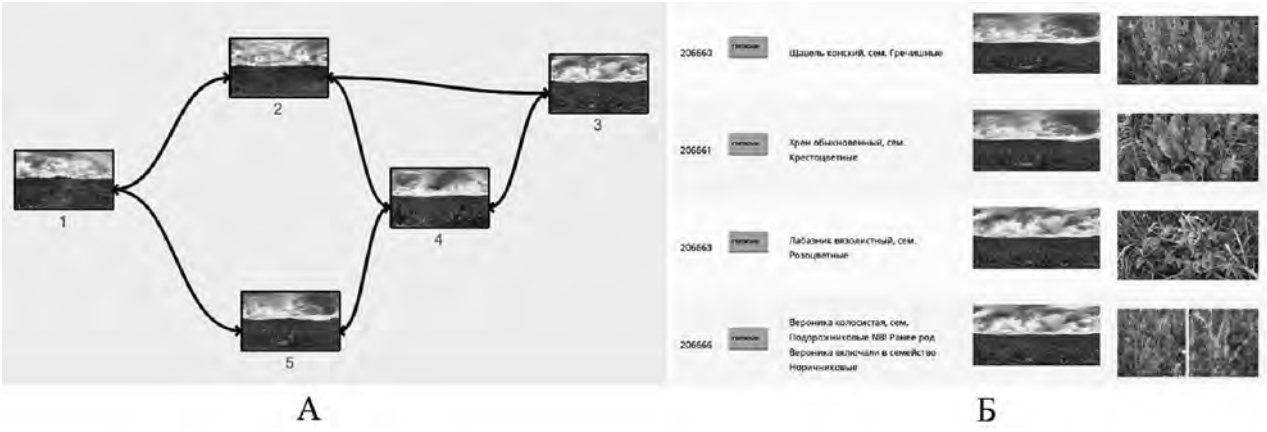


Рис. 1. Карта связей между панорамами (А) и список горячих точек (Б)

вой детский экологический центр») и одна экскурсия «Лекарственные и ядовитые растения» (экспозиция «Лекарственные и ядовитые растения» в КГБОУ ДО «Алтайский краевой детский экологический центр»).

VR-экскурсии протестированы во время проведения учебной полевой практики по ботанике на 1-м курсе института фармации в условиях COVID-19 в 2019/20 и 2020/21 учебных годах [5]. Для этого VR-экскурсии размещены в соответствующих разделах практики в системе дистанционного обучения Moodle (СДО "Moodle"). Пример окна экскурсии в СДО приведен на рисунке 2.

Разработка методического обеспечения VR-экскурсий. Для каждой экскурсии разработаны методические рекомендации, включающие в себя цель данной экскурсии, алгоритм прохождения экскурсии, общую характеристику фитоценоза и план описания фитоценоза. По ходу ознакомления с VR-экскурсией студент описывает в дневнике фитоценоз по следующему плану: определение фитоценоза (например, «луг — это…»), тип фитоценоза (например, для луга — по происхождению, в зависимости от рельефа местности, по видовому составу и т.д.), видовое разнообразие (15–20 растений, оформляется в виде таблицы, где указываются русское и латинское название растения и его семейства, фенологическая фаза, значение и особенности вида).

Алгоритм разработки VR-экскурсии. На основе накопленного опыта предложен алгоритм разработки VR-экскурсии фитоценоза (рис. 3).

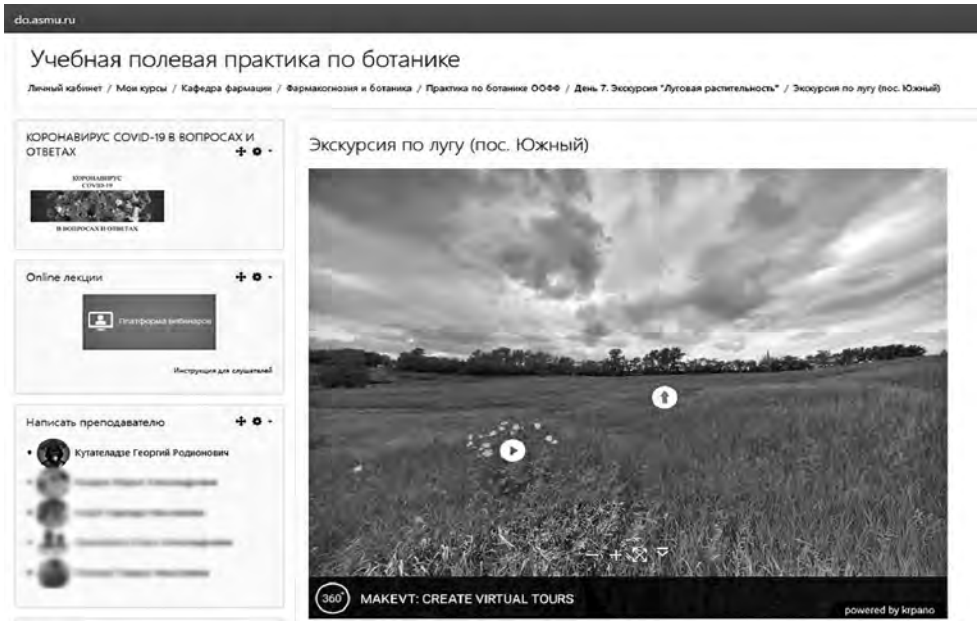


Рис. 2. Окно экскурсии в СДО "Moodle"
(на примере экскурсии по лугу в окрестностях поселка Южный)

Рис. 3. Алгоритм разработки VR-экскурсии фитоценоза

Схема разделена на четыре стадии, каждая из которых содержит набор действий и получаемый результат.

Заключение

Разработаны виртуальные экскурсии по фитоценозам базы учебной полевой практики по ботанике (окрестности г. Барнаула) на веб-платформе "MakeVT Tourmaker". Полученные данные и накопленный опыт позволят разрабатывать подобные экскурсии для дальнейшей организации учебного процесса по дисциплинам учебного плана специальности «Фармация». В дальнейшем планируется разработка подобных VR-экскурсий для практики по фармакогнозии.

Инкорпорирование технологии виртуальной реальности в образовательный процесс следует рассматривать не только как тактическое решение проблемы в экстраординарной ситуации (например, пандемия или стихийное бедствие), но и как ответ на вызовы времени, перспективное формирование специалистов с высшим фармацевтическим образованием, готовых к эффективной деятельности в условиях цифровой экономики. При всей актуальности и плодотворности использования технологии виртуальной реальности в образовательном процессе ее нельзя абсолютизировать, как, впрочем, любую иную педагогическую технологию, и целесообразно рассматривать как дополнительный или ситуационно альтернативный вариант решения дидактических и воспитательных задач образовательного процесса.

Литература

1. Даниленко Е. А., Ярушева С. А. VR-технологии: их потенциал и внедрение в систему обучения и развития персонала компаний // Общество, экономика, управление. 2018. № 4. С. 51–53.
2. Дорожная карта развития «сквозной» цифровой технологии «Технологии виртуальной и дополненной реальности». URL: https://digital.gov.ru/uploaded/files/07102019vrar.pdf/ (дата обращения: 20.05.2021).
3. Завод «Такеда» в Ярославле. URL: https://zavodyaroslavl3d.ru/ (дата обращения: 07.11.2021).
4. Иванова А. В. Технологии виртуальной и дополненной реальности: возможности и препятствия применения. DOI: 10.17747/2078-8886-2018-3-88-107 // Стратегические решения и риск-менеджмент. 2018. № 3. С. 88–107.
5. Кутателадзе Г. Р., Пензина Т. Н. Особенности организации учебной полевой практики по ботанике у обучающихся по специальности 33.05.01 Фармация в период распространения COVID-19. DOI: 10.15829/1728-8800-2022-S2. // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. 2022. Т. 21 (2S). С. 89.
6. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038 (дата обращения: 11.11.2022).
7. Олайнфарм — Виртуальный тур. URL: https://lv.olainfarm.com/explore/360tour/ru/virtualtour.html (дата обращения: 07.11.2021).
8. Основная профессиональная образовательная программа по специальности 33.05.01 Фармация. Барнаул, 2019. URL: https://asmu.ru/upload/iblock/061/Novyy%5FOPOP%2D2019 %5FFarmatsiya.pdf (дата обращения: 10.03.2021).
9. Отчет Фонда инфраструктурных и образовательных программ группы РОСНАНО за 2019 год. URL: https://fiop.site/o-fonde/godovye-otchety/2019/?/ru (дата обращения: 14.10.2021).
10. Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации: приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 14 марта 2020 г. № 397. URL: https://стопкоронавирус.рф/ai/doc/125/attach/397.pdf (дата обращения: 10.03.2021).
11. Уваров А. Ю. Технологии виртуальной реальности в образовании // Наука и школа. 2018. № 4. С. 108–117.
12. Устюжанина Н. В. Виртуальная экскурсия как инновационная форма обучения // Электронный научный журнал «Наука и перспективы». 2017. № 2. URL: http://nip.esrae.ru/pdf/2017/2/115.pdf (дата обращения: 19.08.2021).
13. Учебная практика. Полевая практика по ботанике: рабочая программа практики / авт.-сост. Т. Н. Пензина. Барнаул,

2020. URL: https://asmu.ru/upload/iblock/71d/pract%5Ffarmatsiya%5Ffarmatsiyacc%20e%20anbppppb%5F.pdf (дата обращения: 10.03.2021).
14. Фармацевтическая компания «Алтайвитамины». 3D-экскурсия. URL: https://www.altayvitamin.ru/3d-excursion/ (дата обращения: 07.11.2021).
15. ФБУ «ГИЛС и НП» — Стенд «Виртуальный завод 2.0» на VI Всероссийской GMP-Конференции. URL: https://gilsinp.ru/?news=stend-virtualnyj-zavod-2–0-na-vi-vserossijskoj-gmp-konferentsii (дата обращения: 07.11.2021).
16. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — специалитет по специальности 33.05.01 Фармация: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 27.03.2018 г. № 219. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/330501_C_3_26062018.pdf (дата обращения: 09.06.2021).
17. Argyriou L., Economou D., Bouki V. Design methodology for 360° immersive video applications: the case study of a cultural heritage virtual tour. DOI: 10.1007/s00779-020-01373-8 // Personal and Ubiquitous Computing. 2020. Vol. 24 (9). P. 843–859.
18. Perception is reality… How digital retail environments influence brand perceptions through presence / K. Cowan, N. Spielmann, E. Horn, C. Griffart. DOI: 10.1016/j.jbusres.2020.09.058 // Journal of Business Research. 2020. Vol. 123. P. 86–96.
19. The Past, Present, and Future of Virtual Reality in Pharmacy Education / L. Coyne, T. A. Merritt, B. L. Parmentier, R. A. Sharpton, J. K. Takemoto. DOI: 10.5688/ajpe7456 // American Journal of Pharmaceutical Education. 2019. Vol. 83 (3). P. 281–290.
20. Methodology of Implementing Virtual Reality in Education for Industry 4.0 / A. Paszkiewicz, M. Salach, P. Dymora, M. Bolanowski, G. Budzik, P. Kubiak. DOI: 10.3390/su13095049 // Sustainability (Switzerland). 2021. Vol. 13 (9).
21. Shatto B., Erwin K. Teaching Millennials and Generation Z: Bridging the Generational Divide. DOI: 10.1891/1078-4535.23.1.24 // Creative Nursing. 2017. Vol. 23 (1). P. 24–28.
22. Silva J. R., Guimaraes F., Sano P. T. Teaching of Botany in higher education: representations and discussions of undergraduate students // Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. 2016. Vol. 15 (3). P. 380–393.
23. Ventola C. L. Virtual Reality in Pharmacy: Opportunities for Clinical, Research, and Educational Applications // P&T. 2019. Vol. 44 (5). P. 267–276.
24. VR/AR: как технологии используют в медицине. URL: https://modumlab.com/blog/medicine (дата обращения: 10.09.2021).
25. VRZAVOD — Виртуальный завод 2.0. URL: https://vrzavod.org/ (дата обращения: 07.11.2021).

References

1. Danilenko E. A., Yarusheva S. A. VR-tekhnologii: ikh potentsial i vnedrenie v sistemu obucheniya i razvitiya personala kompaniy [VR-technologies: their potential and implementation in the system of training and development of company personnel]. *Society, Economy, Management,* 2018, no. 4, pp. 51–53. (In Russian).
2. Dorozhnaya karta razvitiya «skvoznoj» cifrovoj tekhnologii «Tekhnologii virtual'noj i dopolnennoj real'nosti» [Roadmap for the development of "end-to-end" digital technology «Technologies of virtual and augmented reality»]. Available at: https://digital.gov.ru/uploaded/files/07102019vrar.pdf/ (accessed 20.05.2021). (In Russian).
3. Zavod «Takeda» v Yaroslavle [«Takeda» factory in Yaroslavl]. Available at: https://zavodyaroslavl3d.ru/ (accessed 07.11.2021). (In Russian).
4. Ivanova A. V. Tekhnologii virtual'noy i dopolnennoy real'nosti: vozmozhnosti i prepyatstviya primeneniya [Virtual and Augmented Reality Technologies: Opportunities and Obstacles of Application]. DOI: 10.17747/2078-8886-2018-3-88-107. *Strategic Decisions and Risk management,* 2018, no. 3, pp. 88–107. (In Russian).
5. Kutateladze G. R., Penzina T. N. Osobennosti organizatsii uchebnoy polevoy praktiki po botanike u obuchayushchikhsya po spetsial'nosti 33.05.01 Farmatsiya v period rasprostraneniya COVID-19 [Organization features of the Botany educational field practice for students in the specialty 33.05.01 Pharmacy during COVID-19 distribution]. DOI: 10.15829/1728-8800-2022-S2. *Cardiovascular Therapy and Prevention,* 2022, vol. 21 (2S), pp. 89. (In Russian).
6. O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda [On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024]. Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2018 No. 204. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038 (accessed 11.11.2022). (In Russian).
7. Olaynfarm — Virtual'nyy tur [Olainfarm — Virtual tour]. Available at: https://lv.olainfarm.com/explore/360tour/ru/virtualtour.html (accessed 07.11.2021). (In Russian).
8. Osnovnaya professional'naya obrazovatel'naya programma po spetsial'nosti 33.05.01 Farmatsiya [The main professional educational program in the specialty 33.05.01 Pharmacy]. Barnaul, 2019. Available at: https://asmu.ru/upload/iblock/061/Novyy%5FOPOP%2D2019 %5FFarmatsiya.pdf (accessed 10.03.2021). (In Russian).
9. Otchet Fonda infrastrukturnykh i obrazovatel'nykh programm gruppy ROSNANO za 2019 god [Report of the Fund for Infrastructure and Educational Programs of the RUSNANO Group for 2019]. Available at: https://fiop.site/o-fonde/godovye-otchety/2019/?/ru (accessed 14.10.2021). (In Russian).
10. Ob organizatsii obrazovatel'noy deyatel'nosti v organizatsiyakh, realizuyushchikh obrazovatel'nye programmy vysshego obrazovaniya i sootvetstvuyushchie dopolnitel'nye professional'nye programmy, v usloviyakh preduprezhdeniya rasprostraneniya novoy koronavirusnoy infektsii na territorii Rossiyskoy Federatsii [On the organization of educational activities in organizations implementing educational programs of higher education and relevant additional professional programs in the context of preventing the spread of a new coronavirus infection in the territory of the Russian Federation]. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation of March 14, 2020 No. 397. Available at: https://стопкоронавирус.рф/ai/doc/125/attach/397.pdf (accessed 10.03.2021). (In Russian).
11. Uvarov A. Yu. Tekhnologii virtual'noy real'nosti v obrazovanii [Virtual reality technologies in education]. Science and School, 2018, no. 4, pp. 108–117. (In Russian).
12. Ustyuzhanina N. V. Virtual'naya ekskursiya kak innovatsionnaya forma obucheniya [Virtual tour as an innovative form of education]. *Electronic scientific journal "Science and Prospects",* 2017, no. 2. Available at: http://nip.esrae.ru/pdf/2017/2/115.pdf (accessed 19.08.2021). (In Russian).
13. Uchebnaya praktika. Polevaya praktika po botanike: rabochaya programma praktiki [Educational practice. Botany field practice: practice work program]. Auth. comp. T. N. Penzina. Barnaul, 2020. Available at: https://asmu.ru/upload/iblock/71d/pract%5Ffarmatsiya%5Ffarmatsiyacc%20e%20anbppppb%5F.pdf (accessed 10.03.2021). (In Russian).
14. Farmatsevticheskaya kompaniya «Altayvitaminy». 3D-ekskursiya [Pharmaceutical company «Altaivitaminy". 3D tour]. Available at: https://www.altayvitamin.ru/3d-excursion/ (accessed 07.11.2021). (In Russian).
15. FBU «GILS i NP» — Stend «Virtual'nyy zavod 2.0» na VI Vserossiyskoy GMP-Konferentsii [FSI «SID & GP» — Stand «Virtual Factory 2.0» at the VI All-Russian GMP Conference]. Available at: https://gilsinp.ru/?news=stend-virtualnyj-zavod-2–0-na-vi-vserossijskoj-gmp-konferentsii (accessed 07.11.2021). (In Russian).

16. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija — specialitet po special'nosti 33.05.01 Farmacija [Federal State Educational Standard of Higher Education — Specialist in the specialty 33.05.01 Pharmacy]. Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on March 27, 2018 No. 219. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/330501_C_3_26062018.pdf (accessed 09.06.2021). (In Russian).
17. Argyriou L., Economou D., Bouki V. Design methodology for 360° immersive video applications: the case study of a cultural heritage virtual tour. DOI: 10.1007/s00779-020-01373-8. *Personal and Ubiquitous Computing,* 2020, vol. 24 (9), pp. 843–859. (In English).
18. Cowan K., Spielmann N., Horn E., Griffart C. Perception is reality… How digital retail environments influence brand perceptions through presence. DOI: 10.1016/j.jbusres.2020.09.058. *Journal of Business Research,* 2020, vol. 123, pp. 86–96. (In English).
19. Coyne L., Merritt T. A., Parmentier B. L., Sharpton R. A., Takemoto J. K. The Past, Present, and Future of Virtual Reality in Pharmacy Education. DOI: 10.5688/ajpe7456. *American Journal of Pharmaceutical Education,* 2019, vol. 83 (3), pp. 281–290. (In English).
20. Paszkiewicz A., Salach M., Dymora P., Bolanowski M., Budzik G., Kubiak, P. Methodology of Implementing Virtual Reality in Education for Industry 4.0. DOI: 10.3390/su13095049. *Sustainability (Switzerland),* 2021, vol. 13 (9). (In English).
21. Shatto B., Erwin K. Teaching Millennials and Generation Z: Bridging the Generational Divide. DOI: 10.1891/1078-4535.23.1.24. *Creative Nursing,* 2017, vol. 23 (1), pp. 24–28. (In English).
22. Silva J. R., Guimaraes F., Sano P. T. Teaching of Botany in higher education: representations and discussions of undergraduate students. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias,* 2016, vol. 15 (3), pp. 380–393. (In English).
23. Ventola C. L. Virtual Reality in Pharmacy: Opportunities for Clinical, Research, and Educational Applications. *P&T,* 2019, vol. 44 (5), pp. 267–276. (In English).
24. VR/AR: kak tekhnologii ispol'zuyut v meditsine [VR/AR: how technologies are used in medicine]. Available at: https://modumlab.com/blog/medicine (accessed 10.09.2021). (In Russian).
25. VRZAVOD — Virtual'nyy zavod 2.0 [VRZAVOD — Virtual Factory 2.0]. Available at: https://vrzavod.org/ (accessed 07.11.2021). (In Russian).

УДК/UDC 37.018.43
DOI 10.54509/22203036_2023_1_46
EDN AYEPCI

Кондаурова Ирина Геннадьевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий, инженерный факультет, Кузбасская государственная сельскохозяйственная академия, г. Кемерово

Филипович Лариса Анатольевна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогических технологий, инженерный факультет, Кузбасская государственная сельскохозяйственная академия, г. Кемерово

Kondaurova Irina G.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogical Technologies, Faculty of Engineering, Kuzbass State Agricultural Academy, Kemerovo

Filipovich Larisa A.
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Pedagogical Technologies, Faculty of Engineering, Kuzbass State Agricultural Academy, Kemerovo

ОТНОШЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ

THE ATTITUDE OF EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS TO DISTANCE LEARNING

Введение. Актуальность исследуемой темы обусловливается тем, что внедрение цифровых технологий проявляется практически во всех сферах профессиональной деятельности, в том числе и в образовании. Трансформация образования в условиях цифровизации кардинально меняет подход как к образовательному процессу, так и к образу жизни в целом. В связи с этим приоритетной задачей, стоящей перед системой образования, является создание системы открытого образования, обеспечивающей открытый доступ к образовательным ресурсам на базе цифровых технологий. Использование цифровых технологий в учебном процессе становится требованием времени, позволяющим организовать личностно ориентированный образовательный процесс для каждого обучающегося на основе индивидуальных образовательных

траекторий, а также обеспечивает доступность получения образования независимо от местопребывания.

Цель нашего исследования — изучить отношение субъектов образовательного процесса к обучению с применением дистанционных образовательных технологий.

Методология. Исследование проводилось посредством анализа и обобщения научной литературы по проблеме исследования; анкетирование осуществлялось с помощью созданной нами анкеты на платформе *Google Forms* с участниками образовательного процесса (студенты, школьники, преподаватели вузов и учителя) разных регионов России.

Результаты. Проведенный анализ научных источников констатирует, что одним из приоритетных направлений в системе образования является внедрение в учебный процесс электронного обучения для всех участников образовательного процесса на основе цифровых технологий. Под «электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [14]. Важнейшим компонентом обеспечения доступа к образовательным ресурсам в системе открытого образовательного пространства является использование дистанционных образовательных технологий. Под «дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [14]. Цифровизация в образовании позволяет по-новому представлять учебный материал, работать с изображением, звуком, видеоматериалами, а также проводить вебинары, видеоконференции и занятия на различных платформах, что способствует повышению мотивации обучения и более прочному усвоению учебного материала. С другой стороны, анализ ответов на вопрос об усвоении учебного материала в дистанционном формате при сравнении с традиционным форматом обучения показывает, что 42,7 % респондентов считают, что усвоение учебного материала в дистанционном формате не изменилось, осталось на хорошем уровне; 9,4 % отмечают, что усвоение учебного материала не изменилось, осталось на плохом уровне; 9,4 % — усвоение учебного материала изменилось, стало лучше; 38,5 % — усвоение учебного материала изменилось, стало хуже. Респонденты указывают на то, что при постоянном возникновении трудностей в процессе изучения учебного материала уровень их восприятия и усвоения падает, а также снижается уровень мотивации к обучению. Необходимо отметить, что большинство респондентов, которые отмечают, что усвоение учебного материала осталось на хорошем уровне (42,7 %), имеют и высокий уровень мотивации к обучению (34,7 %). Анкетирование респондентов также показало, что в дистанционном формате обучения нагрузка увеличилась как на преподавателей, так и на обучающихся. Полученные результаты позволили нам определить достоинства и недостатки дистанционного обучения в сравнении с традиционным обучением. Главным достоинством является возможность заниматься в удобное время; среди недостатков определены два наиболее важных: отсутствие личного контакта с участниками образовательного процесса и большое количество времени проводится за компьютером, что способствует ухудшению зрения и осанки.

Заключение. Результаты исследования позволяют сделать вывод, что в условиях цифровой трансформации образования обучение с использованием современных образовательных платформ позволяет сформировать эффективное взаимодействие всех участников образовательного процесса посредством синхронной и асинхронной коммуникации [9]. Широко применяемые инновационные методы обучения, основанные на современных телекоммуникационных и интернет-технологиях, позволяют выстроить индивидуальную образовательную траекторию для каждого обучающегося. Тем не менее большинство респондентов в настоящее время не готовы полностью перейти на дистанционный формат обучения.

Introduction. The relevance of the topic under study is due to the fact that the introduction of digital technologies is manifested in almost all areas of professional activity, including education. The transformation of education in the context of digitalization radically changes the approach to both the educational process and the lifestyle in general. In this regard, the priority facing the education system is the purpose of creating an open education system that provides open access to educational resources based on digital technologies. The use of digital technologies in the educational process is becoming a requirement of the time, allowing organizing a personality-oriented educational process for each student based on individual educational trajectories, and also ensures the availability of education regardless of their location.

The aim of our research is to study the attitude of educational process participants to distance learning.

Methodology. The research was carried out by analyzing and summarizing the scientific literature on the research problem; the survey was carried out using our questionnaire created via Google Form platform where educational process participants (students, schoolchildren, university teachers and teachers) from different regions of Russia could participate.

Results. The analysis of scientific sources states that one of the priority directions in the education system is the introduction of e-learning for all participants of the educational process based on digital technologies into the educational process. "E-learning is understood as the organization of educational activities using information contained in databases and used in the implementation of educational programs, technical means, as well as information and telecommunication networks, interaction of students and teaching staff" [14]. The use of distance learning technologies in the learning process is an essential component to ensure access to educational resources in the system of open educational space. "Distance educational technologies are understood as educational technologies implemented mainly with the use of information and telecommunication networks with the indirect (at a distance) interaction of students and teaching staff" [14]. Digitalization in education makes it possible to present educational units in a new way, work with images, sound, video materials, as well as conduct webinars, video conferences and classes on various platforms, which helps to increase the motivation of learning and more solid assimilation of educational material. On the other hand, the analysis of the answers to the question in regard of the assimilation of educational content in the distance format in comparison with the traditional format of training shows that 42.7 % of respondents believe that the assimilation of educational material in the distance format has not changed, remained at a decent level; 9.4 % note that the assimilation of educational material has not changed, remained at a poor level; 9.4 % state that the assimilation of educational material has changed, it has become better; 38.5 % of participants believe the assimilation of educational content has changed, it has become worse. Respondents indicate that with the constant occurrence of difficulties in the process of studying educational content, the level of their perception and assimilation decreases, as well as the level of motivation to learn decreases. It should be noted that the majority of respondents who note that the assimilation of educational material has remained at a high level (42.7 %) have a high level of motivation to study (34.7 %). The survey of respondents also showed that in the distance learning format, the workload has increased, both for teachers and students. The obtained results allowed us to determine the advantages and disadvantages of distance learning, in comparison with traditional learning. The main advantage is the opportunity to study at a convenient time; among the disadvantages, two of the most important are identified: the lack of personal contact with participants in the educational process and a large amount of time spent at the computer, which contributes to the deterioration of vision and posture.

Conclusion. The results of the study allow us to conclude that in the conditions of digital transformation of education, training using modern educational platforms allows building effective interaction of all participants in the educational process through synchronous and asynchronous communication [9]. Widely used innovative teaching methods based on modern telecommunications and Internet technologies allow us to build an individual educational trajectory for each student. Nevertheless, the majority of respondents are currently not ready to fully switch to a distance learning format.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, обучающиеся, образовательный процесс, цифровые технологии, цифровизация образования.

Keywords: distance learning technologies, students, educational process, digital technologies, digitalization of education.

Введение

В федеральных образовательных стандартах нового поколения особое внимание уделяется необходимости формирования профессиональных и общекультурных компетенций с целью становления конкурентоспособных специалистов. Внедрение цифровых технологий во все сферы жизни требует от выпускников нового качества образования [10]. Наличие высококвалифицированных кадров на рынке труда способствует разработке и внедрению новых технологий, развитию производства и, как следствие, подъему экономического уровня страны. В связи с этим одной из актуальных задач российского образования является трансформация образования в условиях цифровизации, которая радикально меняет подход к образовательному процессу и образу жизни в целом. Как и прежде, главной целью образовательного процесса является повышение качества образования и обеспечение необходимого образовательного уровня, отвечающего требованиям современного общества.

Использование цифровых технологий на современном этапе развития общества проявляется практически во всех сферах профессиональной деятельности, в том числе и в образовании. С внедрением в образовательный процесс цифровых технологий возможности обучения значительно расширяются как у преподавателей, так и обучающихся. Преподаватели

имеют возможность дистанционно принимать участие в различных вебинарах, видеоконференциях, на различных онлайн-платформах проходить курсы повышения квалификации, обмениваться опытом, обучаться и создавать контент и, как следствие, более интересно и эффективно преподносить учебный материал. Обучающиеся также имеют возможность получать и углублять свои знания, просматривая различные видеоматериалы посредством интернет-ресурсов, большого количества сервисов (форумы, чаты, электронная почта, Skype, Zoom и др.), которые удобно сочетаются в учебном процессе. «…Все это можно использовать как дополнение традиционным формам обучения, эффективно увеличивать общение преподавателя со студентами» [2].

Методология

В статье представлены данные исследования, проведенного нами в 2020/21 учебном году с участниками образовательного процесса (студенты, школьники, преподаватели и учителя) разных городов России (Кемерово, Новосибирск, Томск, Екатеринбург, Санкт-Петербург, Москва).

В процессе работы мы использовали:

— частные методы исследования: наблюдение, изучение, анализ и обобщение научной литературы по проблеме исследования, обоснование теоретической и методологической базы исследования; изучение, анализ и обобщение педагогического опыта;

— созданную нами анкету на платформе Google Forms.

Все полученные статистические данные подвергались математической обработке в программе Microsoft Office Excel: работа с таблицами, вычисление средних, процентное соотношение, построение графиков и диаграмм.

Результаты

Внедрение цифровых технологий во все сферы жизни требует от выпускников нового качества образования. Сегодня недостаточно элементарной грамотности, которая формируется существующей системой образования [1; 6]. В современных социально-экономических условиях начался переход от производства стандартизированной продукции к производству продукции, основанной на автоматизации и роботизации всех видов производственных процессов [11]. Эти изменения называют новой технологической (цифровой) революцией. Переход от традиционного образования для всех к качественному образованию, основанному на компетентностном подходе и всестороннему развитию личности каждого, является неотъемлемой частью цифровой революции [7; 13].

В мире произошли значительные изменения в области дистанционного обучения, особенно во время вспышки COVID-19, в результате чего стала очевидна важность внедрения цифровых технологий в системы образования разных стран [16; 18; 19; 20].

Современная система образования претерпевает глобальные изменения как в образовательной, так и в воспитательной деятельности. Среди множества задач, стоящих перед системой образования в настоящее время, приоритетной является задача создания системы открытого образования, обеспечивающей открытый доступ к образовательным ресурсам на базе цифровых технологий. Цифровые технологии в образовании — это способ организации современной образовательной среды, основанный на цифровых технологиях. Цифровая трансформация образовательной среды «затрагивает не только содержание образования, но и его организацию» [12]. Использование дистанционных образовательных технологий в учебном процессе становится требованием времени, позволяющим организовать личностно ориентированный образовательный процесс для каждого студента, построенный на основе индивидуальных образовательных программ и траекторий. Внедрение в учебный процесс дистанционных образовательных технологий обеспечивает доступность получения образования обучающимися независимо от их местоположения и состояния здоровья.

ФГОС ВО нового поколения предусматривает повышение доли самостоятельной работы обучающихся за счет внедрения инновационных образовательных технологий в образовательный процесс [3–5]. Преподаватель из носителя передаваемых знаний превращается в наставника, который оказывает помощь в приобретении и структурировании знаний. И, как следствие, целью учебного процесса становится не только усвоение знаний, но и способность получать информацию из других источников, формирование познавательных интересов и потребностей обучающихся, а также развитие их творческого потенциала [17].

Одним из приоритетных направлений в сложившейся эпидемиологической ситуации стало быстрое внедрение в образовательный процесс дистанционного обучения для всех участников образовательного процесса (школьники, студенты колледжей и вузов, учителя и преподаватели) на основе цифровых технологий. Использование дистанционных образовательных технологий в образовательном процессе является важнейшим компонентом обеспечения доступа

к образовательным ресурсам в системе открытого образовательного пространства [15]. Занятия, организованные с применением дистанционных образовательных технологий, предполагают, что студенты и преподаватели находятся вне аудитории.

В марте 2020 года все образовательные организации России были выведены в дистанционный формат обучения, в связи с чем появилось множество обсуждений на эту тему. Родители обучающихся и представители профессий, непосредственно не связанных со сферой образования, активно высказывали свое мнение: кто-то был недоволен, что теперь необходимо самостоятельно заниматься со своим ребенком; кто-то считал, что дистанционная форма обучения снижает качество образования; кто-то полностью поддерживал переход к обучению с применением дистанционных образовательных технологий.

В связи с этим нами было проведено исследование мнений участников образовательного процесса, касающееся их отношения к дистанционному обучению. Цель нашего исследования — изучить отношение участников образовательного процесса к дистанционному обучению, то есть мнение тех, кто был вынужден обучаться или обучать в дистанционном формате. В опросе приняли участие студенты, школьники, преподаватели и учителя — всего 213 респондентов. Опрос охватил разные регионы России (г. Кемерово, г. Новосибирск, г. Томск, г. Екатеринбург, г. Санкт-Петербург, г. Москва). Для проведения исследования нами была создана анкета на платформе Google Forms, что позволило нам получить данные из разных учебных заведений и населенных пунктов [8].

В опросе приняли участие респонденты в возрасте от 16 до 65 лет. По результатам ответов на вопрос «Каков род Вашей деятельности?» мы видим, что большинство респондентов — студенты (рис. 1). Среди опрошенных 29 человек — учителя и преподаватели вузов, что составляет 13,6 %, школьников — 18 (8,5 %) и студентов — 166 (77,9 %).

При анализе ответов на вопрос «Возникли ли у вас трудности с освоением дистанционного обучения?» обработку данных мы провели для всех участников опроса и в отдельности по каждой группе: школьники, студенты и преподаватели.

Среди общего числа опрошенных трудностей практически не испытывали 67 респондентов (31,5 %), присутствовали незначительные трудности у 103 участников опроса (48,4 %), испытали большие трудности 43 респондента (20,2 %).

Анализ ответов школьников показал, что трудностей практически не было — 38,9 %; незначительные трудности присутствовали — 27,8 %; было много трудностей — 33,3 % (рис. 2).

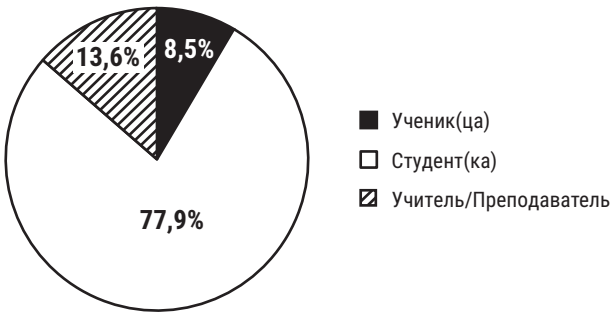


Рис. 1. Процентное соотношение участников опроса по роду деятельности

Рис. 2. Соотношение ответов школьников для вопроса «Возникли ли у вас трудности с освоением дистанционного обучения?»

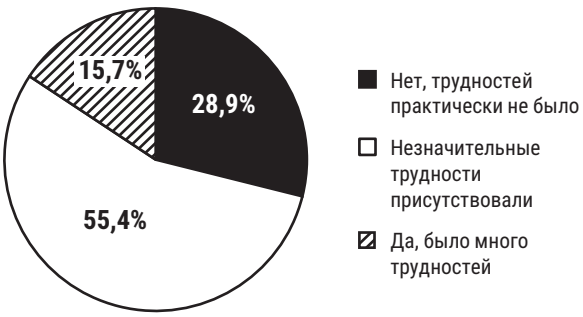


Рис. 3. Соотношение ответов студентов для вопроса «Возникли ли у вас трудности с освоением дистанционного обучения?»

Анализируя ответы студентов, можем говорить о том, что большинство студентов либо практически не испытывали трудностей (28,9 %), либо успешно преодолели незначительные трудности (55,4 %), возникшие с освоением технологий дистанционного обучения. Много трудностей испытывали 15,7 % опрошенных студентов (рис. 3).

Наибольшие трудности при освоении дистанционного обучения в процентном соотношении, по сравнению со школьниками и студентами, возникли у преподавателей — 37,9 % (рис. 4).

Среди опрошенных преподавателей указали, что трудностей практически не возникало, 41,4 % респондентов, и незначительные трудности присутствовали у 20,7 %. Анализируя полученные данные, можем сделать вывод о том, что большинство участников образовательного процесса успешно преодолели незначительные трудности в процессе освоения технологий дистанционного обучения.

Отвечая на вопросы о том, как изменилась нагрузка на участников образовательного процесса, большинство опрошенных посчитали, что нагрузка увеличилась как на преподавателей, так и на обучающихся (рис. 5, 6).

Так, 56,8 % считают, что учебная нагрузка на учеников/студентов увеличилась, 33,3 % отмечают, что не изменилась, 9,9 % говорят о снижении нагрузки.

Однако в отношении преподавателей опрос показывает, что 69 % респондентов считают, что нагрузка на преподавателей увеличилась, 19,2 % — не изменилась и 11,7 % отмечают о снижении нагрузки. На наш взгляд, нагрузка значительно возросла на всех участников образовательного процесса, особенно на преподавателей. Поскольку постоянно требуется дополнительная подготовка к каждому занятию, обязательный контроль за выполнением заданий обучающихся, организация обратной связи для ответов на вопросы, вызывающие трудности при выполнении заданий.

Подводя итог работы участников образовательного процесса в рамках дистанционного обучения, мы получили следующие результаты (рис. 7, 8).

По мнению обучающихся, работу преподавательского состава можно оценить следующим образом: 32,4 % — на «отлично, все понятно и интересно»; 26,3 % респондентов — на «хорошо, но хотелось бы больше материала по изучаемым темам»; 30,5 % — на «удовлетворительно, возникает много трудностей при освоении материала» и 10,8 % обучающихся оценивают работу «плохо, темы не понимаю». На основании полученных ответов мы приходим к выводу, что современному преподавателю необходимо постоянно совершенствоваться, поскольку цифровые технологии стремительно развиваются, и требуется разработка учебных материалов в соответствии с требованием времени.

По ответам преподавателей: 6,1 % оценивают работу обучающихся на «отлично, обучающиеся посещают занятия и вовремя сдают все работы»; 45,1 % респондентов — на «хорошо, обучающиеся в большинстве случаев посещают занятия и сдают большинство работ», 40,5 % считают «удовлетворительно, посещаемость и количество выполненных работ оставляют желать лучшего» и 8,3 % — «плохо, занятия практически не посещают, задания не выполняют».

На рисунке 9 отражены результаты самооценки уровня мотивации участников образовательного процесса к обучению (обучающиеся), работе (преподаватели) в рамках дистанционного формата обучения.

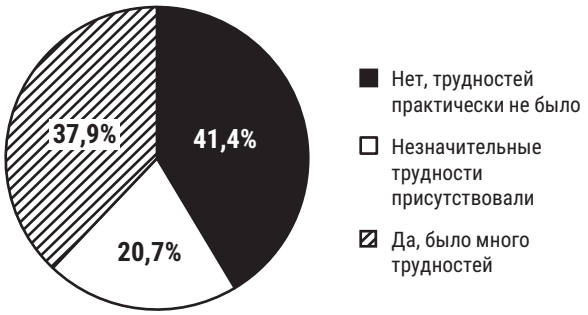


Рис. 4. Соотношение ответов преподавателей/учителей для вопроса «Возникли ли у вас трудности с освоением дистанционного обучения?»

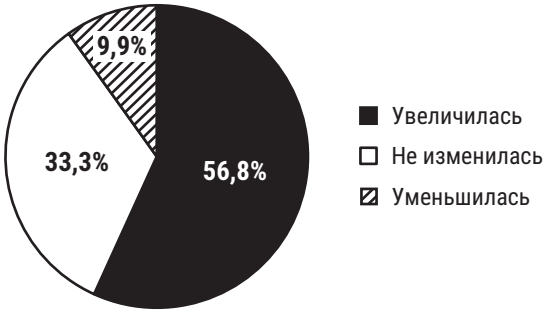


Рис. 5. Распределение ответов о нагрузке на учеников/студентов в период карантина

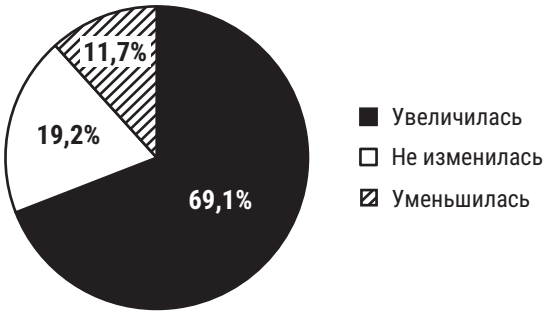


Рис. 6. Распределение ответов о нагрузке на преподавателей в период карантина

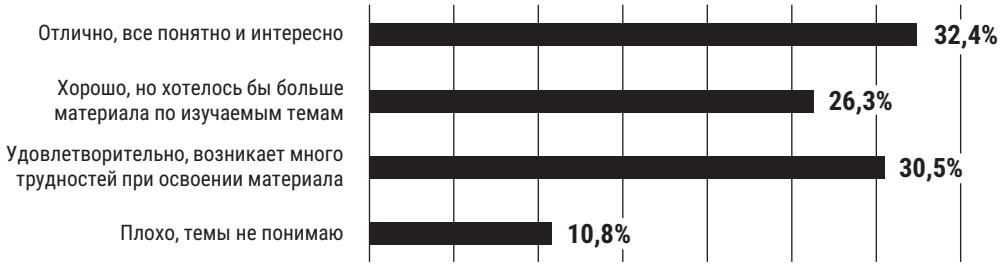


Рис. 7. Мнения обучающихся о работе преподавательского состава

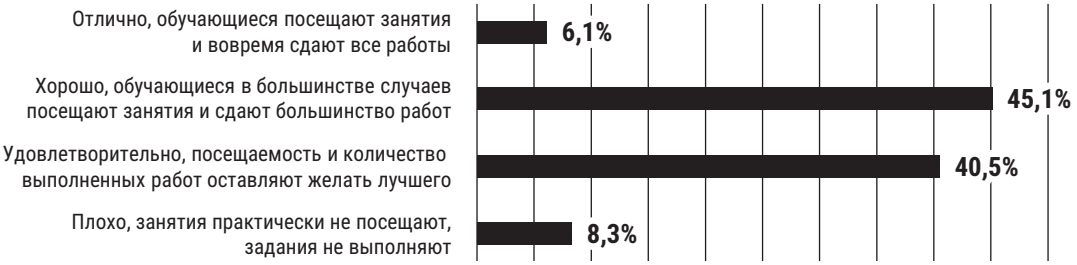


Рис. 8. Мнения преподавателей о работе обучающихся

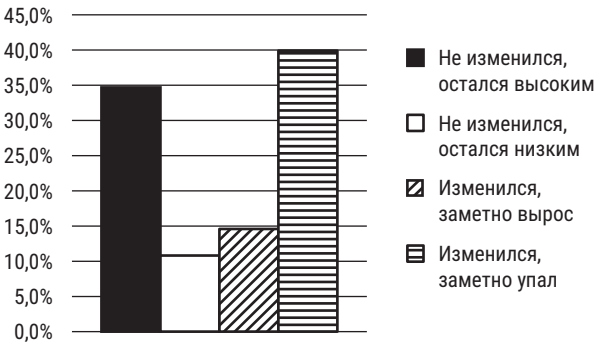


Рис. 9. Самооценка уровня мотивации участников образовательного процесса в рамках дистанционного формата обучения

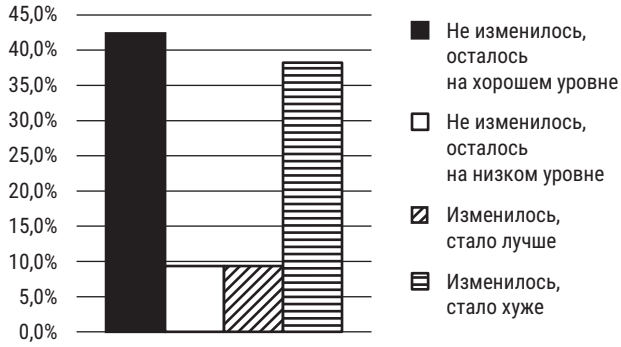


Рис. 10. Самооценка уровня усвоения материала участниками образовательного процесса в рамках дистанционного формата

Так, 34,7 % респондентов утверждают, что уровень мотивации не изменился, остался высоким; 10,8 % — уровень мотивации не изменился, остался низким; 14,6 % — уровень мотивации изменился, заметно вырос; 39,9 % констатируют, что уровень мотивации изменился, заметно упал.

Анализ ответов на вопрос об усвоении учебного материала в дистанционном формате по сравнению с традиционным форматом обучения представлен на рисунке 10.

А именно: 42,7 % респондентов считают, что усвоение учебного материала в дистанционном формате не изменилось, осталось на хорошем уровне; 9,4 % отмечают, что усвоение учебного материала не изменилось, осталось на плохом уровне; 9,4 % — усвоение учебного материала изменилось, стало лучше; 38,5 % констатируют, что усвоение учебного материала изменилось, стало хуже.

Проведя сравнительный анализ рисунков 7 и 8, можем сделать вывод, что количество респондентов, отмечающих, что уровень мотивации заметно упал (39,9 %), и количество респондентов, отмечающих, что усвоение учебного материала стало хуже (38,5 %), практически одинаково. Таким образом, при постоянном возникновении трудностей в процессе изучения учебного материала уровень их восприятия и усво-

ения падает, а также снижается уровень мотивации к обучению. Необходимо отметить, что большинство респондентов, которые констатируют, что усвоение учебного материала осталось на хорошем уровне (42,7 %), имеют высокий уровень мотивации к обучению (34,7 %).

Для того чтобы определить преимущества и недостатки дистанционного обучения, при составлении вопросов анкеты мы большое значение уделили личностному отношению участников образовательного процесса к обучению в дистанционном формате. Среди представленных вариантов ответов респонденты могли выбрать один или более вариантов ответа, а также могли добавить и свой вариант ответа. Наше исследование показало, что в качестве преимуществ респонденты выделяют следующее: не нужно тратить время на дорогу к месту обучения/работы (76,1 %); возможность заниматься в удобное время (61,2 %); возможность больше времени проводить с семьей (40,4 %); стало проще списывать (15,6 %); отсутствие личного контакта с преподавателем/обучающимися (14,6 %); возможность дополнительно работать (13,4 %); в домашних условиях комфортно учиться/работать (11,2 %); возможность записать лекцию и включать видеозапись (0,5 %); преимуществ нет (13,1 %).

Среди недостатков участники опроса выделяют: отсутствие личного контакта с преподавателем/обучающимися (70,6 %); отсутствие личного контакта с одноклассниками/одногруппниками/коллегами (52,3 %);техническое обеспечение затрудняет работу/учебу (61,6 %); родственники в квартире мешают учиться/работать (22,5 %); стало проще списывать (21,7 %); в условиях общежития трудно найти уединенное место для занятий (13,4 %); связь с преподавателем — тяжело своевременно получить ответ на свой вопрос (11,2 %); много времени отводится для работы за компьютером, и, как следствие, ухудшение зрения, осанки (7,5 %); пропадает вовлеченность в процесс обучения (5,6 %); много заданий (2,5 %); ничего не понимаю (0,5 %); недостатков нет (3,8 %).

Необходимо отметить, что ответы «стало проще списывать» и «отсутствие личного контакта с преподавателем/обучающимися» отмечены как в преимуществах, так и недостатках.

При анализе вопросов о возможности перевода обучения в дистанционный формат мнения участников опроса разделились практически наполовину (рис. 9).

Большинство респондентов считают недопустимым перевод обучения в дистанционный формат — 46,5 %; 16,4 % участников опроса считают возможным перевод обучения в дистанционный формат, но 37,1 % респондентов отмечают, что «смешанное обучение» с применением дистанционных образовательных технологий должно сосуществовать наравне с очной формой обучения.

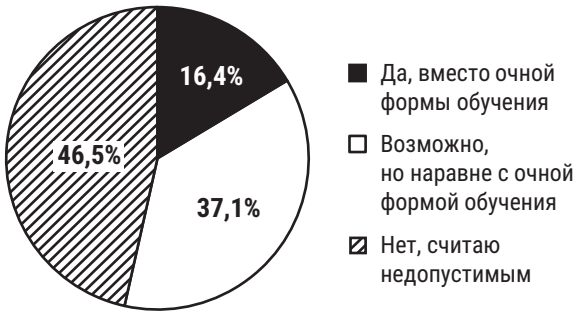


Рис. 9. Мнения участников опроса о возможности перевода обучения в дистанционный формат

Заключение

Таким образом, в условиях цифровой трансформации образования компьютер, планшет, телефон стали универсальными средствами для работы с различными источниками получения необходимой информации. Применение в образовательном процессе цифровых технологий позволяет качественно предоставлять учебный материал, работать с демонстрациями на экране, звуком, видеоматериалами, а также проводить вебинары, видеоконференции и занятия на различных платформах, что способствует повышению мотивации обучения и усвоению учебного материала.

Тем не менее подавляющее большинство респондентов не готовы полностью перейти на обучение в дистанционном формате. Опрос показал, что обучение с применением дистанционных образовательных технологий не должно полностью заменять традиционное обучение, оно должно его дополнять, поскольку живого общения обучающихся с преподавателем ничто заменить не сможет. В процессе аудиторного занятия, имея обратную связь с обучающимися, преподаватель может перестраивать подачу учебного материала, делая его более понятным и доступным. Поэтому мы считаем, что на сегодняшний день наиболее оптимальным является «смешанное обучение», которое основано на принципах персонализации, полного усвоения знаний, высоких достижений и ответственности за выбор способа обучения и полученных результатов. Но как бы там ни было, цифровые технологии уже вошли в нашу жизнь, и мы должны уметь ими пользоваться.

Литература

1. Акимова О. Б., Щербин М. Д. Цифровая трансформация образования: своевременность учебно-познавательной самостоятельности обучающихся // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 1. С. 27–34.
2. Технология разработки дистанционного курса / под ред. В. Е. Быкова, В. Н. Кухаренко. Киев, 2008.
3. Вакс В. Б. Исследование отдельных аспектов цифровизации образовательного процесса в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2021. № 2 (февраль). С. 1–13. URL: http://e-koncept.ru/2021/211004.htm. (дата обращения: 12.09.2022).
4. Донина И. А., Воднева С. Н., Смирнова Е. А. О применении дистанционных технологий в образовательном процессе вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67–2. С. 61–64.
5. Ивашкина Т. А. Организация онлайн-контроля в условиях дистанционного обучения средствами цифровых технологий // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 6 (91). С. 92–94. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-onlayn-kontrolya-v-usloviyah-distantsionnogo-obucheniya-sredstvami-tsifrovyh-tehnologiy/viewer (дата обращения: 04.09.2022).
6. Каракозов С. Д., Уваров А. Ю. Успешная информатизация — трансформация учебного процесса в цифровой образовательной среде // Проблемы современного образования. 2016. № 2. С. 7–19.
7. Козлова Н. Ш. Цифровые технологии в образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. Вып. 1/40. С. 83–91.
8. Кондаурова И. Г., Кондаурова А. Е. Плюсы и минусы дистанционного обучения // Актуальные научно-технические средства и сельскохозяйственные проблемы. Кемерово, 2021. С. 188–195.
9. Кочисов В. К., Гогицаева О. У., Тимошкина Н. В. Роль дистанционного обучения в изменении способов и приемов образовательного процесса в вузе // Образовательные технологии и общество. 2015. Т. 18, № 1. С. 395–407.
10. Лапшова А. В., Сундеева М. О., Татаренко М. А. Дистанционные технологии обучения как ресурс повышения качества образования // Международный студенческий научный вестник. 2017. № 6. URL: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=17821 (дата обращения: 18.08.2022).
11. Муссорова А. А., Фролова М. Е. Дистанционные технологии в современном вузе: реальность и перспективы // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 7–1. С. 127–129. URL: https://expeducation.ru/ru/article/view?id=5526 (дата обращения: 14.08.2022).
12. Сергеева И. А. Применение дистанционных образовательных технологий в Кузбасской ГСХА сейчас и в перспективе // Цифровые технологии в образовании. I Всероссийская онлайн конференция. Кемерово, 2020. С. 102–106.
13. Уваров А. Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации. М., 2018. 168 с.
14. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 ФЗ (ред. от 21.11.2022) «Об образовании в Российской Федерации». Статья 16. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 05.12.2022).
15. Development of innovative technologies in education / A. R. Khaibullin, R. G. Iusupov, V. F. Ershov, A. S. Valeev, I. A. Sitnova // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Vol. 8, № 3. P. 5947–5951.
16. The Implementation of Deep Reinforcement Learning in E-Learning and Distance Learning: Remote Practical Work / Abdelali El Gourari, Mustapha Raoufi, Mohammed Skouri, Fahd Ouatik. DOI: 10.1155/2021/9959954 // Mobile Information Systems. 2021.
17. Kondaurova I. G., Filipovich L. A. Implementation of the educational process with the use of distance educational technologies // Современные технологии в сфере сельскохозяйственного производства и образования. 2020. С. 131–134.
18. Putri Nadya, Maknun Lu'luil. Role of teachers in achieving distance learning outcomes. DOI: 10.18326/mdr.v13i1.55-73 // MUDARRISA: Jurnal Kajian Pendidikan Islam. 2021. Vol. 13, № 1. P. 55–73.
19. Sekulovska Ana, Tosheva Elizabeta. New Technologies and the Growth of Information: Alternative Paths to Education in Developing Countries // UTMS Journal of Economics. 2021. Vol. 12, № 1. P. 68–73.
20. Stoklosa Klaudiusz, Ding Christina, Yanagawa Bobby. Analyzing the impact of onsite vs. offsite lectures on medical student lecture participation: case study of the University of Toronto Faculty of Medicine // University of Toronto medical journal. 2021. № 98. P. 71–77.

References

1. Akimova O. B., Shcherbin M. D. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: svoevremennost' uchebno-poznavatel'noj samostoyatel'nosti obuchayushchihsya [Digital transformation of education: timeliness of educational and cognitive independence of students]. *Innovative Projects and Programs in Education,* 2018, no. 1, pp. 27–34. (In Russian).
2. Tekhnologiya razrabotki distancionnogo kursa [Technology of developing a distance course]. Eds. V. E. Bykov, V. N. Kukharenko. Kiev, 2008. (In Russian).
3. Vaks V. B. Issledovanie otdel'nyh aspektov cifrovizacii obrazovatel'nogo processa v vuze [Research of certain aspects of digitalization of the educational process at the university]. *Scientific-methodological Electronic Journal "Koncept",* 2021, no. 2 (February), pp. 1–13. Available at: http://e-koncept.ru/2021/211004.htm (accessed 12.09.2022). (In Russian).
4. Donina I. A., Vodneva S. N., Smirnova E. A. O primenenii distancionnyh tekhnologij v obrazovatel'nom processe vuza [On the use of distance technologies in the educational process of the university]. *Problems of Modern Pedagogical Education,* 2020, no. 67–2. pp. 61–64. (In Russian).
5. Ivashkina T. A. Organizaciya onlajn-kontrolya v usloviyah distancionnogo obucheniya sredstvami cifrovyh tekhnologij [Organization of online control in the conditions of distance learning by means of digital technologies]. *The World of Science, Culture, Education,* 2021, no. 6 (91), pp. 92–94. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-onlayn-kontrolya-v-usloviyah-distantsionnogo-obucheniya-sredstvami-tsifrovyh-tehnologiy/viewer (accessed 04.09.2022). (In Russian).
6. Karakozov S. D., Uvarov A. Yu. Uspeshnaya informatizaciya — transformaciya uchebnogo processa v cifrovoj obrazovatel'noj srede [Successful informatization — transformation of the educational process in the digital educational environment]. *Problems of Modern Education,* 2016, no. 2, pp. 7–19. (In Russian).
7. Kozlova N. S. Cifrovye tekhnologii v obrazovanii [Digital technologies in education]. *Bulletin of the Maikop State Technological University,* 2019, iss.1/40, pp. 83–91. (In Russian).
8. Kondaurova I. G., Kondaurova A. E. Plyusy i minusy distancionnogo obucheniya [Pros and cons of distance learning]. *Current scientific and technical means and agricultural problems.* Kemerovo, 2021, pp. 188–195.
9. Kochisov V. K., Gogitsaeva O. U., Timoshkina N. V. Rol' distancionnogo obucheniya v izmenenii sposobov i priemov obrazovatel'nogo processa v vuze [The role of distance learning in changing the methods and techniques of the educational

process at the university]. *Educational Technologies and Society,* 2015, vol. 18, no. 1, pp. 395–407. (In Russian).
10. Lapshova A. V., Sundeeva M. O., Tatarenko M. A. Distancionnye tekhnologii obucheniya kak resurs povysheniya kachestva obrazovaniya [Distance learning technologies as a resource for improving the quality of education]. *International Student Scientific Bulletin,* 2017, no. 6. Available at: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=17821 (accessed 18.08.2022). (In Russian).
11. Mussorova A. A., Frolova M. E. Distancionnye tekhnologii v sovremennom vuze: real'nost' i perspektivy [Remote technologies in a modern university: reality and prospects]. *International Journal of Experimental Education,* 2014, no. 7–1, pp. 127–129. Available at: https://expeducation.ru/ru/article/view?id=5526 (accessed 14.08.2022). (In Russian).
12. Sergeeva I. A. Primenenie distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij v Kuzbasskoj GSHA sejchas i v perspektive [Application of distance educational technologies in the Kuzbass State Agricultural Academy now and in the future]. *Digital technologies in education. I All-Russian Online Conference.* Kemerovo, 2020, pp. 102–106. (In Russian).
13. Uvarov A. Yu. Obrazovanie v mire cifrovyh tekhnologij: na puti k cifrovoj transformacii [Education in the world of digital technologies: on the way to digital transformation]. Moscow, 2018, 168 p. (In Russian).
14. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273 FZ (red. ot 21.11.2022) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». Stat'ya 16. Realizaciya obrazovatel'nyh programm s primeneniem elektronnogo obucheniya i distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij [Federal Law No. 273 FZ of 29.12.2012 (ed. dated 21.11.2022) "On Education in the Russian Federation". Article 16. Implementation of educational programs using e-learning and distance learning technologies]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 / (accessed 05.12.2022). (In Russian).
15. Khaibullin A. R., Iusupov R. G., Ershov V. F., Valeev A. S., Sitnova I. A. Development of innovative technologies in education. *International Journal of Recent Technology and Engineering,* 2019, vol. 8, no. 3, pp. 5947–5951. (In English).
16. Gourari Abdelali El, Raoufi Mustapha, Skouri Mohammed, Ouatik Fahd. The Implementation of Deep Reinforcement Learning in E-Learning and Distance Learning: Remote Practical Work. DOI: 10.1155/2021/9959954. *Mobile Information Systems,* 2021. (In English).
17. Kondaurova I. G., Filipovich L. A. Implementation of the educational process with the use of distance educational technologies. *Modern technologies in the field of agricultural production and education,* 2020, pp. 131–134. (In English).
18. Putri Nadya, Maknun Lu'luil. Role of teachers in achieving distance learning outcomes. DOI: 10.18326/mdr.v13i1.55-73. *MUDARRISA: Jurnal Kajian Pendidikan Islam,* 2021, vol. 13, no. 1, pp. 55–73. (In English).
19. Sekulovska Ana, Tosheva Elizabeta. New Technologies and the Growth of Information: Alternative Paths to Education in Developing Countries. *UTMS Journal of Economics,* 2021, vol. 12, no. 1, pp. 68–73. (In English).
20. Stoklosa Klaudiusz, Ding Christina, Yanagawa Bobby. Analyzing the impact of onsite vs. offsite lectures on medical student lecture participation: case study of the University of Toronto Faculty of Medicine. *University of Toronto Medical Journal,* 2021, no. 98, pp. 71–77. (In English).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ, ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

PROFESSIONAL GROWTH, EDUCATION AND DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL

УДК/UDC 316.6:373.1
DOI 10.54509/22203036_2023_1_56
EDN AZMXMP

Казин Эдуард Михайлович
доктор биологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник научно-инновационного управления, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Абаскалова Надежда Павловна
доктор педагогических наук, профессор, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск

Арлашева Людмила Вячеславовна
Старопестеревская средняя общеобразовательная школа, Беловский р-н, Кемеровская область

Максимова Нина Васильевна
Старопестеревская средняя общеобразовательная школа, Беловский р-н, Кемеровская обл.

Кириченко Владимир Владимирович
кандидат педагогических наук, заведующий структурным подразделением «Бассейн», Средняя общеобразовательная школа № 36, г. Кемерово

Четверик Ольга Николаевна
кандидат биологических наук, методист, Кузбасский региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности», г. Кемерово

Kazin Eduard M.
Doctor of Biological Sciences, Professor, Leading Researcher of Scientific and Innovation Management, Kemerovo State University, Kemerovo

Abaskalova Nadezhda P.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Arlasheva Lyudmila V.
Staropesterevskaya Secondary School, Belovsky District, Kemerovo region

Maximova Nina V.
Staropesterevskaya Secondary School, Belovsky district, Kemerovo region

Kirichenko Vladimir V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Head of a Structural Division “Bassejn”, Municipal Autonomous Educational Institution “Secondary School No. 36”, Kemerovo

Chetverik Olga N.
Candidate of Biological Sciences, Methodologist of Kuzbass Regional Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Zdorove i razvitie lichnosti”, Kemerovo

Зарченко Павел Юрьевич
методист лаборатории научно-методического сопровождения здоровьесберегающей деятельности в образовательных организациях, Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово

Zarchenko Pavel Y.
Methodologist at the Laboratory of Scientific and Methodological Support of Health-saving Activities in Educational Organizations, Kuzbass Regional Institute for Vocational Education Development, Kemerovo

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ НА ОСНОВЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

IMPROVING THE PERSONAL POTENTIAL OF ADOLESCENT STUDENTS ON THE BASIS OF HEALTH-SAVING AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT IMPROVING PERSONAL POTENTIAL

Введение. В статье актуализируется проблема создания организационно-педагогических условий для позитивного развития личности обучающегося подросткового возраста.

Показана значимость здоровьесберегающего и психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса в школе для совершенствования адаптивных и развивающих параметров личностного потенциала младших и старших подростков. Обращается внимание на необходимость формирования здоровьесберегающего и безопасного поведения обучающихся на основе использования внешних и внутренних здоровьеориентированных ресурсов обучения.

Методология. Методологической предпосылкой проведенного исследования является рассмотрение личностного потенциала обучающихся подросткового возраста с учетом физиологических, психологических и поведенческих реакций, отражающих успешность учебной деятельности и особенности работоспособности школьников.

Комплекс исследований когнитивной, деятельностной, регуляторно-поведенческой сфер жизнедеятельности реализуется с помощью автоматизированных и ручных программно-технических средств, позволяющих осуществлять мониторинг результативности фронтального и дифференцированного подходов к процессу обучения подростков.

Результаты. В процессе экспериментального наблюдения выявлена результативность использования средств, методов и технологий, направленных на совершенствование личностного потенциала младших и старших подростков в урочной и внеурочной деятельности при посещении организаций дополнительного образования физкультурно-спортивной и оздоровительной направленности.

Выявлена зависимость показателей физиологической и социально-психологической адаптации, копинг-поведения в стрессовых ситуациях, мотивационно-ценностных ориентаций, успешности обучения от индивидуально-типологических особенностей вегетативной регуляции.

Показана возможность эффективного психолого-педагогического и здоровьеформирующего сопровождения, обеспечивающего адекватность учебно-воспитательных мероприятий возрастным и регуляторно-поведенческим особенностям и функциональным возможностям индивида.

Заключение. Резюмируется, что интегративным результатом деятельности каждой образовательной организации должно быть создание сбалансированной адаптивно-развивающей образовательной среды, обеспечивающей качество образования, сохранение и укрепление здоровья, духовно-нравственное развитие и воспитание школьников, их социализацию за счет внедрения в мотивационную сферу обучающихся когнитивного, деятельностного, индивидуально-типологического компонента и расширения его возможностей.

Охарактеризованы адаптивные и развивающие особенности, отражающие высокий, средний и низкий уровни сформированности личностного потенциала обучающихся подросткового возраста.

Обосновано, что целостное развитие личности в образовательной организации должно осуществляться всеми субъектами образования, а структурно-функциональной основой их взаимодействия является служба психолого-педагогического сопро-

вождения, позволяющая с помощью комплексного социально-психологического, психолого-физиологического и медико-социального мониторинга осуществлять контроль и корректировку развития личностного потенциала обучающихся.

Introduction. The article actualizes the problem of creating organizational and pedagogical conditions for the positive development of the personality of a student in adolescence. The importance of health-saving and psychological and pedagogical support of the upbringing and educational process in the basic school for improving the adaptive and developing parameters of the personal potential of younger and older adolescents is shown. Attention is drawn to the need for the formation of health-saving and safe behavior of students based on the use of external and internal health-oriented learning resources.

Methodology. The methodological premise of the study is the consideration of the personal potential of adolescent students, taking into account the physiological, psychological and behavioral, reflecting the success of educational activities and the characteristics of schoolchildren's performance. A complex of studies of the cognitive, activity, regulatory and behavioral spheres of life is implemented using automated and manual software and hardware tools that allow monitoring the effectiveness of the frontal and differentiated approaches to the learning process of adolescents.

Results. In the process of experimental observation, the effectiveness of the use of means, methods and technologies aimed at improving the personal potential of younger and older adolescents in classroom and extracurricular activities, when visiting organizations of additional education of physical culture, sports and recreational orientation, was revealed. The dependence of indicators of physiological and socio-psychological adaptation, coping behaviors in stressful situations, motivational-value orientations, learning success on individual typological features of autonomic regulation was revealed. The possibility of effective psychological-pedagogical and health-forming support is shown, which ensures the adequacy of educational activities to the age and regulatory-behavioral characteristics and functional capabilities of the individual.

Conclusion. It is summarized that the integrative result of the activities of each educational organization should be the creation of a balanced adaptive-developing educational environment that ensures the quality of education, the preservation and strengthening of health, the spiritual and moral development and education of schoolchildren, their socialization by expanding the possibilities of introducing into the motivational sphere of learning of the cognitive, activity, individual-typological component. The adaptive and developmental features are characterized, reflecting the high, medium and low levels of formation of the personal potential of adolescent students. It is substantiated that the integral development of the personality in an educational organization should be carried out by all subjects of education, and the structural and functional basis of their interaction is the service of psychological and pedagogical support, which allows, with the help of integrated socio-psychological, psychological-physiological and medical-social monitoring, to carry out control and adjustment of the development of the personal potential of students.

Ключевые слова: личностный потенциал, совершенствование, адаптивный и развивающий компонент, фронтальное и дифференцированное обучение, здоровьесберегающее психолого-педагогическое сопровождение, младшие и старшие подростки.

Keywords: personal potential, improvement, adaptive and developmental component, frontal and differentiated learning, health-saving psychological and pedagogical support, younger and older adolescents.

Введение

Для отечественной системы образования особую значимость приобретает *проблема создания педагогических условий для позитивного развития личности, способной к самоактуализации, творческому восприятию мира и социально значимой деятельности, направленной на развитие общества* [13].

Целевой ориентир на создание условий для саморазвития, формирования свободной и ответственной личности предполагает выстраивание отношений сотрудничества между педагогами и воспитанниками, что поможет сформировать у ребенка субъективную позицию, осознать свою значимость, свободу и ответственность.

Особую важность и востребованность сегодня должны получить теоретико-методологические труды и практико-ориентированные разработки, связанные с организацией педагогической работы с обучающимися подросткового возраста в части рассмотрения различных подходов к формированию готовности к саморазвитию и реализации адаптивных копинг-стратегий преодоления стрессорных ситуаций [17].

В связи с этим достаточно актуальной становится проблема психолого-педагогического сопровождения обучающихся всех возрастов в образовательном процессе [25].

Основная задача педагогического сопровождения заключается в обеспечении комфортной среды развития обучающихся, чтобы помочь объекту определить

собственное сознательное поведение и сферу ответственности в происходящем процессе [3; 6; 30; 39].

Одной из разновидностей социально-педагогического сопровождения является, по мнению ряда авторов [1; 8; 16; 18; 31], ***здоровьесберегающее образование*** *— это такая организация процесса обучения, которая позволяет соблюсти безопасность образовательного пространства, соответствие содержания и объема учебного материала, методов и форм учебно-познавательной деятельности функциональным возможностям обучающихся, сохраняет умственную и физическую работоспособность субъектов образовательного процесса, формирует структуру здорового стиля жизни, обеспечивает сохранение и формирование психического, физического и нравственного здоровья.*

Вместе с тем в системах образования до сих пор не происходит тех трансформаций, которые могли бы изменить ситуацию, перейти *от разрушающего здоровье учебного процесса к сохраняющему здоровье* [40]. В университетах, колледжах и организациях общего образования недостаточное внимание уделяют преподаванию курсов, обучающих приемам оказания первой доврачебной помощи, психологической защиты, поведения в экстремальной ситуации [21].

Актуальной задачей современного образования, наряду с обеспечением высокого качества знаний, является *формирование безопасного и здоровьесберегающего поведения личности,* способствующего психофизическому саморазвитию и успешной социализации в обществе в процессе урочной и внеурочной деятельности, в ходе которой необходимо помочь школьнику самому стать для себя источником поддержки и мотивации [16; 22].

Реализация современных здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе невозможна, по нашему мнению, без знания *адаптивных возрастных особенностей и возможностей индивида* в отношении динамической, а порой и агрессивной, окружающей среды.

На основании данных, представленных в работах А. Б. Усенко, К. А. Кузьминой [35] и Д. И. Фельдштейна [36], следует отметить, что подростковый возраст является периодом наиболее интенсивного развития личности, когда меняется вся структура и содержание психоэмоциональных переживаний.

В последние годы в Кузбассе проведены исследования, в ходе которых установлено, что для развития личности обучающихся подросткового возраста особенно актуальны:

— пробуждение в учащихся желания заботиться о своей безопасности и здоровье;

— формирование установки на здоровое питание;

— использование оптимальных двигательных режимов для обучающихся с учетом возрастных, психофизиологических особенностей индивида [20; 37; 38].

По мнению ряда исследователей [1; 2; 10; 12], постановка перед школьниками все более усложняющихся познавательных и социальных задач требует *наращивания здоровьесберегающего ресурса воспитательно-образовательного процесса, направленного на совершенствование личностного потенциала младших и старших подростков, их осознанной саморегуляции в целях интеллектуального развития обучающихся в целом, предполагающего активацию метаболических процессов и энергетических затрат организма и личности.*

Выделение групп с различными личностными дефицитами с целью дифференцированного обучения также возможно на основе выявления внешних и внутренних здоровьеориентированных ресурсов воспитательно-образовательного процесса.

Внешние ресурсы — вариативность организации учебного процесса, физкультурно-оздоровительная деятельность в организациях общего и дополнительного образования (школьная адаптация).

Внутренние ресурсы — регуляторно-поведенческие особенности функциональной системы саморегуляции (с точки зрения физиологических, психологических и поведенческих сегментов).

Совершенствование личностного потенциала должно обеспечиваться всем комплексом изменений психолого-физиологических функций организма обучающихся, в первую очередь регуляторно-поведенческих, и быть обусловлено влиянием эндогенных (внутренних) и экзогенных (внешних) факторов.

К *внутренним факторам* следует отнести возраст, половую принадлежность, генетически детерминированные особенности морфофункционального и психофизиологического развития организма.

Среди *внешних факторов* адаптации обучающихся важная роль принадлежит образовательной среде, включающей, в частности, организационно-педагогические условия учебной деятельности [9; 11].

Вышеизложенное актуализировало необходимость проведения настоящего исследования, направленного на совершенствование адаптивного и развивающего компонентов личностного потенциала обучающихся на основе здоровьесберегающего и психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса в образовательном пространстве основной школы, отражающего возможности реализации когнитивной, деятельностной и психологической (регуляторно-поведенческой) функций индивида.

Методология

Мы считаем, что поддержание равновесия в системе «человек – среда» должно осуществляться, по нашему мнению, с учетом *физиологического, психологического и поведенческого компонентов психофизиологического адаптационного потенциала, являющегося интегративным базовым основанием функциональной системы, формирование которой должно быть направлено как на получение внешнего эффекта, так и на реализацию в организме восстановительных процессов* [33; 34].

Концептуальной основой нашего исследования стал *личностно-деятельностный подход,* предполагающий субъект-субъектное взаимодействие участников современного образовательного процесса [24; 25].

С учетом вышеизложенного концептуального положения методологической предпосылкой настоящего исследования, по нашему мнению, является рассмотрение личностного потенциала младших и старших подростков, обучающихся в 5–9-х классах основной школы, как *совокупности адаптивных и развивающих компонентов.*

Адаптивный компонент – группа здоровья, функциональное состояние (условно адаптивное, пограничное, дезадаптивное); уровень физической подготовленности; уровень социально-психологической адаптивности, специфика совладающего поведения в стрессовых ситуациях, психофизиологические характеристики работоспособности и утомления.

Развивающий компонент – когнитивно-познавательная мотивация к учебной деятельности, успешность обучения, уровень коммуникативных, эмоционально-волевых характеристик, морально-нормативные ценности социализации.

Исследование компонентов адаптивно-развивающего личностного потенциала обучающихся подростков проводилось нами на базе МБОУ «Старопестеревская средняя общеобразовательная школа» Беловского района и ООШ № 19 Ленинск-Кузнецкого городского округа Кемеровской области. В обследовании приняли участие 108 обучающихся основной школы, в том числе 68 младших подростков и 40 старшего подросткового возраста.

Комплекс психолого-педагогических и медико-физиологических исследований обучающихся проводился на основе использования автоматизированных программно-технических средств «Орто+», «Школа – адаптация – здоровье», имеющих лицензионные регистрационные свидетельства [28].

Здоровьесберегающее и психолого-педагогическое сопровождение младших и старших подростков в процессе урочно-внеурочной деятельности и осуществления дополнительного образования было направлено на совершенствование адаптивных и развивающих компонентов личностного потенциала обучающихся с учетом когнитивной, деятельностной и поведенческой сфер жизнедеятельности индивида.

Результаты

В процессе экспериментального наблюдения нами были реализованы *интегративный, дифференцированный и индивидуальный подходы,* направленные на совершенствование личностного потенциала обучающихся.

Интегративный подход предполагал изучение влияния урочно-внеурочной деятельности на когнитивные, деятельностные и регуляторно-поведенческие характеристики младших и старших подростков.

В процессе *урочной деятельности* нами была использована междисциплинарная (межпредметная) интеграция, включающая: разработку и апробацию интегративной урочной, внеурочной и воспитательной деятельности по направлениям экологического, здоровьесберегающего, патриотического и социального воспитания при работе с обучающимися с различными индивидуальными психосоциальными возможностями и функциональными резервами; анализ уроков с позиций здоровьесбережения по схеме, предложенной Н. К. Смирновым [27].

Школьная внеурочная деятельность в МБОУ «Старопестеревская СОШ» организована группой авторов [5] совместно с педколлективом школы на основе технологии исследования и социального проектирования по пяти направлениям согласно ФГОС:

– спортивно-оздоровительное (игровые секции «Горячий лед», «Спасатели, вперед!»;

– общекультурное («Мир музыки», «Волшебная палитра», «Город мастеров», «Мы едем в театр»);

– духовно-нравственное («Я гражданин России», «Дорогами Кузбасса», «Кинолекторий», «Мой музей»);

– социальное (студии «Твори, выдумывай, пробуй», «Умелые руки не знают скуки», творческая мастерская «Давай устроим праздник»);

– общеинтеллектуальное («Малая академия наук» для каждого уровня обучения, «Мир глазами химика», «Мой компьютер», «Экономика для малышей»).

С целью выявления уровня адаптивного потенциала школьников в процессе урочно-внеурочной деятельности авторы исследования анализировали *поведенческую регуляцию, коммуникативные качества, моральную нормативность, личностный потенциал социально-психологической адаптации* с помо-

Таблица 1

Результаты диагностирования по методике «Адаптивность» А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина

Уровни	Шкалы				Адаптационные способности личности
	Поведенческая регуляция (ПР)	Коммуникативный потенциал (КП)	Моральная нормативность (МН)	Личностный потенциал социально-психологической адаптации (ЛАП), группа	
Низкий	12 %	18 %	–	1 гр. – 53 % 2 гр. – 29 % 3 гр. – 18 %	Удовлетворительная – 18 % Хорошая – 82 %
Высокий	88 %	82 %	100 %		

щью многоуровневого личностного опросника (МЛО) «Адаптивность» (А. Г. Маклаков, С. В. Чермянин), а также провели исследование *социально-психологической адаптированности* по шкале СПА, разработанной К. Роджерсом и Р. Даймондом.

Результаты исследования по опроснику А. Г. Маклакова [23] показали: по шкале *поведенческая регуляция (ПР)* определенную склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие адекватности самооценки и адекватного восприятия действительности у 12 % опрошенных, а у 88 % наличие способности регулировать свое взаимодействие со средой деятельности, адекватной самооценки и восприятия действительности (табл. 1).

По шкале *коммуникативные качества (коммуникативный потенциал – КП)* низкий уровень коммуникативных способностей, затруднение в построении контактов с окружающими, проявление агрессивности, повышенная конфликтность наблюдались у 18 % учащихся, а 82 % практически всегда находятся в социальном окружении, их деятельность сопряжена с умением построить отношения с другими людьми [34].

В ходе исследования были выявлены обучающиеся с различными адаптационными возможностями: первая (53 %) и вторая (29 %) группы – *лица с удовлетворительными адаптационными способностями,* которые легко приспосабливаются к новым условиям деятельности, быстро «входят» в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения и социализации; как правило, не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью. Функциональное состояние лиц этих групп в период адаптации остается в пределах нормы, работоспособность сохраняется.

Опрос подростков по методике М. Рокича «Ценностные ориентации» показал, что *младшие подростки,* занятые внеурочной и внешкольной деятельностью, уделяют значительное внимание *творческой деятельности,* познанию (возможности расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуального развития), а также *продуктивности жизни* (максимально полному использованию своих возможностей, сил, способностей).

Обобщая полученные результаты *интегративного* этапа психолого-педагогического сопровождения, можем констатировать, что внеурочная деятельность является эффективным *пространством развития самоорганизации* школьников, поскольку способствует реализации индивидуальных интересов, потребностей обучающихся в тех или иных видах внеурочных занятий и таких формах, как малые группы, объединения, сообщества, команды, которые они выбрали самостоятельно и где они могут осуществлять социальное взаимодействие или межличностную коммуникацию.

Она создает базовые условия:

– для создания благоприятных условий для протекания процесса социализации обучающихся, в частности для обеспечения психологического комфорта в коллективе;

– обеспечения тесного взаимодействия педагогов и родителей;

– организации психолого-педагогического мониторинга в динамике показателей здоровья, воспитания и развития детей;

– построения отношений партнерского сотрудничества и готовности работать в социально ориентированном процессе.

Дифференцированный подход позволил нам выявить динамику когнитивной, деятельностной и регуляторно-поведенческой жизнедеятельности обучающихся с учетом уровня двигательной активности подростков, занимающихся либо не занимающихся постоянно в системе дополнительного образования физкультурно-спортивной и оздоровительной направленности.

По мнению В. К. Бальсевича [7], *физическая активность выступает как природно- и социально-детерминированная необходимость и потребность личности в поддержании гомеостаза, обеспечении морфологических, функциональных и биохимических условий реализации генетической и социокультурной программ раз-*

вития человека в онтогенезе и преодолении факторов, ему препятствующих.

В исследовании приняли участие 93 обучающихся 5-х классов (ООШ № 19 Ленинск-Кузнецкого городского округа и СОШ «Старопестеревская» Беловского района Кузбасского региона) (39 мальчиков и 54 девочки); из них 51 % юношей и 44 % девушек занимались в спортивных секциях. Соответственно, в восьмых классах общеобразовательных организаций были обследованы 115 учащихся, из них 50,8 % юношей и 30,2 % девушек постоянно посещали спортивные секции.

При сопоставлении среднестатистических характеристик личностного потенциала младших и старших подростков был выявлен ряд достоверных различий по психофизиологическим и социально-психологическим параметрам школьников, занимающихся в спортивных секциях на постоянной основе от остального контингента обучающихся основной школы (табл. 2, 3).

Показано, что у младших школьников-спортсменов в начале учебного года регистрируется повышенная ваготоническая активность (судя по показателю вариационного размаха в реакции на ортопробу), низкие значения простой зрительно-моторной реакции (ПЗМР) и повышенная точность реагирования в тестах на движущийся объект (РДО).

В конце учебного года ваготоническая активность (преобладание парасимпатической регуляции) менее выражена, но различия в двух группах по нейродинамическим характеристикам сохраняются.

Обучающиеся, регулярно занимающиеся в спортивных секциях, демонстрируют достоверно более высокие значения внимания (по тесту Тулуз – Пьерона), более длительное время сохраняют высокую работоспособность и уравновешенность процессов возбуждения и торможения центральной нервной системы.

Положительное влияние спортивно-оздоровительных занятий отражается и на интегральных параметрах социально-психологической адаптации вне зависимости от возраста подростков.

Установлено, что в начале учебного года показатели социальной адаптации являются более низкими, чем у остальных сверстников, что связано с ростом уверенности и снижением уровня агрессивности

Таблица 2

Влияние регулярных занятий в спортивных секциях на показатели психофизиологической адаптации обучающихся 5-х и 8-х классов (M±m)

Показатель	Класс	P	Посещающие спортивные секции	Не посещающие спортивные секции
Начало года				
Тулуз – Пьерон, кол-во ошибок	5	0,040431	1,750 ± 0,181	3,354 ± 0,5901
	8		2,92 ± 0,45	2,553 ± 0,281
RMSSDt0	5	0,033114	0,026 ± 0,003	0,022 ± 0,0030
	8		0,022 ± 0,003	0,025 ± 0,003
ПЗРЦ_М	5	0,024285	655,05 ± 28,64	542,244 ± 31,1959
	8		597,21 ± 31,45	510,043 ± 30,022
ПНПЦ_Эксп	5		233,211 ± 19,147	216,711 ± 7,9368
	8	0,038517	217,23 ± 19,55	220,894 ± 7,102
РДО_З	5	0,009892	12,000 ± 0,850	14,727 ± 0,7648
	8		12,15 ± 0,72	13,191 ± 0,697
Конец года				
Скорость	5		53,003 ± 2,406	49,414 ± 1,8571
	8	0,005223	62,00 ± 2,07	52,746 ± 2,174
Уровень внимания	5		4,395 ± 0,183	3,500 ± 0,2292
	8	0,008621	4,58 ± 0,17	4,146 ± 0,158
Устойчивость скорости	5		4,594 ± 1,325	4,577 ± 0,9511
	8	0,036857	2,54 ± 0,67	4,589 ± 0,687
Xt0	5	0,032463	0,202 ± 0,029	0,154 ± 0,0218
	8		0,16 ± 0,02	0,179 ± 0,014
РДО_З	5	0,024648	10,868 ± 0,849	13,209 ± 0,7453
	8		10,63 ± 0,76	11,106 ± 0,642
РДО_Зсум	5	0,039089	476,053 ± 55,923	650,512 ± 76,7014
	8		49,034 ± 54,34	486,000 ± 49,034

Таблица 3

Влияние регулярных занятий в спортивных секциях на параметры социально-психологической адаптации обучающихся в 5 и 8 классах (M±m)

Показатель	Класс	P	Посещающие спортивные секции	Не посещающие спортивные секции
Начало года				
Социально-психологическая дезадаптация	5	0,021880	71,000 ± 5,704	88,714 ± 5,4012
	8	0,023415	66,67 ± 5,02	82,511 ± 4,501
Непринятие себя	5	0,034958	12,795 ± 1,410	17,214 ± 1,4485
	8		13,11 ± 1,40	16,844 ± 1,413
Внешний локус контроля	5	0,049474	13,744 ± 1,573	18,429 ± 1,3886
	8		16,33 ± 1,44	18,911 ± 1,137
Эмоциональный дискомфорт	5	0,003750	16,564 ± 2,347	26,048 ± 2,3485
	8	0,002177	15,25 ± 1,88	23,067 ± 1,896
МО Тревожность	5		20,132 ± 0,584	21,725 ± 0,6651
	8	0,037416	17,29 ± 0,71	20,079 ± 0,799
МО Гнев	5	0,026933	16,658 ± 0,926	19,900 ± 1,0627
	8	0,029976	13,96 ± 0,86	16,447 ± 0,801
Мотивация (интегральная оценка)	5	0,011040	17,447 ± 2,011	10,025 ± 1,9564
	8	0,049686	24,58 ± 2,21	17,816 ± 2,216
Конец года				
Конфликт с другими	5	0,001272	10,951 ± 0,938	16,205 ± 1,2464
	8		15,83 ± 1,08	16,383 ± 0,936
Внешний локус контроля	5	0,024974	11,683 ± 1,252	16,821 ± 1,6259
	8		16,33 ± 1,30	18,894 ± 1,120
Эмоциональный дискомфорт	5	0,024344	17,390 ± 2,020	25,231 ± 2,5977
	8		24,45 ± 2,28	26,957 ± 1,906
Принятие себя	5		44,512 ± 1,383	15,231 ± 1,5777
	8	0,007141	43,15 ± 1,56	38,064 ± 1,358
Доминирование (лидерство)	5		9,146 ± 0,729	9,077 ± 0,5707
	8	0,024297	11,20 ± 0,58	9,149 ± 0,619

школьников, занимающихся спортом; спортивные занятия актуализируют более высокую мотивацию к учебной деятельности.

В результате более углубленного дифференцированного анализа детей, занимающихся в спортивных секциях на регулярной основе, были уточнены возрастные и гендерные особенности в характере изменений параметров адаптивного и развивающего компонентов личностного потенциала обучающихся.

Получены достоверные данные относительно низких показателей пропусков занятий по болезни, что демонстрирует здоровьесберегающий эффект занятий младших подростков в спортивных секциях.

Установлено, что более выраженное позитивное влияние занятий спортом отмечается у лиц женского пола, что можно объяснить гендерными различиями в темпах полового созревания, которые и определяют их более высокую адаптивность в процессе учебной деятельности по сравнению с подростками мужского пола.

Показано, что у старших подростков мужского и женского пола, занимающихся в спортивных секциях, существенно улучшаются характеристики, связанные с эмоциональным комфортом, снижением доли агрессии в учебной мотивации, улучшением ряда нейродинамических показателей, с простой зрительно-моторной реакцией и реакцией на движущийся объект.

Другими словами, можно констатировать в целом, что *регулярные занятия физической культурой в рамках спортивных секций способствуют улучшению показателей соматического здоровья, что отражается на снижении числа пропусков занятий по болезни, и оказывают выраженное положительное влияние на психологическую адаптацию индивида в коллективе, способствуя уменьшению уровня межличностных конфликтов, развитию уверенности в себе и адекватной самооценке, и стимулируют улучшение умственной работоспособности и концентрации внимания, свидетельствуют о возможности совершенствования адаптивного и развивающего компонентов личностного потенциала индивида.*

Индивидуальный подход

Мы считаем, что процесс, направленный на совершенствование функциональной системы саморегуляции обучающихся, должен осуществляться на основе психолого-педагогического сопровождения, *позволяющего индивидуализировать использование психолого-педагогических технологий, методов и средств при работе с подростками с различными регуляторно-типологическими особенностями и ресурсными возможностями.*

Психофизиологическое сопровождение младших и старших подростков, осуществляемое с помощью автоматизированных программ («Орто+»), позволило выявить зависимость их здоровьесберегающего и адаптационного потенциала от *регуляторно-поведенческих особенностей,* идентифицируемых с помощью оценки исходного вегетативного статуса *(эйтонического, ваготонического, симпатотонического).*

Анализ специальной психолого-педагогической литературы [14; 15] и результаты собственных экспериментальных наблюдений позволили нам прийти к выводу, что необходимо обратить внимание на типологические особенности механизмов вегетативной регуляции в процессе *урочной деятельности. Имеется в виду тот факт, что учащиеся, обладающие парасимпатическим (ваготоническим) типом вегетативной регуляции, характеризуются наибольшим пиком усвоения информации в первой части занятий; учащиеся-нормотоники могут усваивать необходимый объем информации в течение всего времени уроков, а симпатикотоники и гиперсимпатикотоники — только в определенные периоды времени.*

Сопоставляя данные о состоянии «критического» напряжения и высоком проценте лиц с неудовлетворительной адаптацией среди симпатотоников с результатами анкетирования копинг-стратегий совладающего поведения в стрессовых ситуациях, мы высказали предположение о том, что *высокая физиологическая стоимость процесса обучения у симпатотоников связана с недостаточным уровнем сохранения личностных ресурсов, что позволяет отнести эту группу к группе риска как в отношении физиологической адаптации, так и личностного развития, что согласуется с данными других исследований* [4].

Установлено, что у старших подростков характер и выраженность способов поведения, помогающих школьникам справиться с ситуационным стрессом, в значительной мере определяются типом исходного вегетативного тонуса: *с увеличением активности парасимпатической нервной системы возрастает балл разрешающего поведения, тогда как в случае с доминированием симпатических воздействий на висцеральную сферу увеличивается уровень избегания* [38].

Комплекс исследований, проведенных нами ранее [5; 27] в ООШ № 19 Ленинск-Кузнецкого городского образовательного округа и СОШ «Старопестеревская» Беловского района Кемеровской области, был направлен на выявление возможности дифференцированного подхода к формированию безопасного и здорового образа жизни на основе актуализации безопасного и социально-адаптивного поведения младших и старших подростков, осуществляемого с учетом возрастных и регуляторно-поведенческих особенностей организма.

В настоящем исследовании выявлено, что в начале учебного года у младших подростков регистрируются достоверные различия между симпатотониками и ваготониками по показателю «разрешение проблем», свидетельствуя о более высокой склонности детей с преобладанием симпатомиметических влияний к активным адаптивным реакциями в стрессовых ситуациях по сравнению с другими типами исходного вегетативного тонуса; мальчики-симпатотоники демонстрируют положительную динамику как по составляющим психологической адаптации («адаптивность/дезадаптивность»; «принятие/непринятие себя» и др.), так и по уравновешенности нервных процессов в центральной нервной системе.

В конце учебного года более успешная психолого-физиологическая адаптация у лиц с преобладанием симпатоадреналовой активности сохраняется, на что указывают нейродинамические параметры и показатели эмоционального комфорта. При этом данные параметров вегетативной регуляции (высокий уровень индекса напряжения в покое и в ответ на ортостатическую пробу) и результаты ряда нейродинамических тестов свидетельствуют о признаках развития у младших подростков с доминированием симпатической регуляции хронического утомления — при анализе подвижности нервных процессов обучающимся требуется больше времени на выход к оптимальному режиму работы (табл. 4, 5).

Таким образом, сравнительный анализ результатов психолого-физиологической диагностики подростков в начале и в конце учебного года показал, что обучающиеся с доминированием ваготонического типа регуляции постепенно улучшают свое функциональное состояние, повышают мотивацию к учебной деятельности в течение учебного года и демонстрируют позитивную или стабильную динамику успешности обучения; младшие подростки с доминированием симпатических влияний в течение года улучшают

Таблица 4

Влияние типа вегетативной регуляции младших подростков на показатели личностного потенциала в начале учебного года (M±m)

Показатель	P	Ваготоники	Эйтоники	Симпатотоники
Социально-психологическая адаптация		122,92 ± 9,316	124,86 ± 6,42	132,50 ± 25,73
Социально-психологическая дезадаптация		102,46 ± 9,54	80,50 ± 10,05	84,06 ± 37,27
СПА (ведомость)	1–2	20,46 ± 1,98	15,75 ± 0,84	18,19 ± 5,44
СПА (непринятие себя)	1–3	22,15 ± 2,77	16,00 ± 3,09	15,06 ± 8,44
АМо (покой)	1–2–3	30,07 ± 2,08	39,27 ± 1,73	67,47 ± 4,87
АМо (ортопроба)		49,64 ± 2,84	56,18 ± 5,08	58,65 ± 4,55
АМо (ортопроба/покой)	1–3	1,78 ± 1,84	1,43 ± 0,11	0,93 ± 0,1
ИН (покой)	1–2–3	45,71 ± 4,66	101,80 ± 6,24	629,66 ± 155,79
ИН (ортопроба)	1–3	274,74 ± 53,58	369,58 ± 104,61	530,97 ± 99,62
Вариационный размах (покой)	1–2–3	0,41 ± 0,013	0,26 ± 0,01	0,134 ± 0,02
Вариационный размах (ортопроба)	1–3	0,24 ± 0,05	0,17 ± 0,02	0,13 ± 0,01
Вариационный размах (ортопроба/покой)	1–3 2–3	0,61 ± 0,13	0,68 ± 0,08	1,18 ± 0,15
ПЗМР (мс)		514,54 ± 53,47	605,46 ± 76,82	531,18 ± 49,03
РДО (подвижность нервных процессов, с)		79,62 ± 2,14	87,91 ± 8,91	80,24 ± 2,98
Время достижения оптимальной работоспособности (с)	2–3	44,75 ± 6,58	31,91 ± 4,98	52,06 ± 5,997
РГМ сигналов		425,11 ± 23,01	390,29 ± 45,86	450,00 ± 17,96
РГМ (время достижения оптимальной работоспособности, с)	1–2	147,56 ± 21,29	73,00 ± 14,35	108,27 ± 25,69
Мотивация познавательной активности		26,50 ± 1,02	28,70 ± 0,98	26,21 ± 0,94
Мотивация достижения		25,67 ± 0,57	25,30 ± 0,62	24,21 ± 0,97
Мотивация гнева		21,67 ± 1,88	18,04 ± 2,45	18,36 ± 1,53
Решение проблем		25,77 ± 0,94	27,11 ± 1,41	26,25 ± 0,80
Поиск поддержки		21,54 ± 1,12	23,56 ± 1,74	23,94 ± 0,95
Избегание		22,00 ± 1,09	21,11 ± 1,33	19,94 ± 0,27
Пропуски занятий по болезни (в течение года)		62,75 ± 23,04	107,17 ± 22,37	69,64 ± 17,38
Академическая успеваемость (в течение года)		3,91 ± 0,12	4,16 ± 0,19	4,06 ± 0,14

Таблица 5

Влияние типа вегетативной регуляции младших подростков на показатели личностного потенциала в конце учебного года (M±m)

Показатель	P	Ваготоники	Эйтоники	Симпатотоники
Социально-психологическая адаптация		136,82 ± 8,28	141,22 ± 4,80	135,27 ± 6,0
Социально-психологическая дезадаптация		75,91 ± 12,67	86,89 ± 16,65	77,13 ± 9,87
АМо (покой)		36,90 ± 3,54	43,17 ± 5,24	52,00 ± 7,05
АМо (ортопроба)	1–3	46,90 ± 5,09	62,83 ± 5,55	66,62 ± 5,02
АМо (ортопроба/покой)		0,66 ± 0,12	1,64 ± 0,36	1,55 ± 0,22
ИН (покой)		116,13 ± 28,80	193,17 ± 69,0	414,52 ± 167,16
ИН (ортопроба)	1–2 1–3	299,54 ± 74,42	571,97 ± 112,66	667,28 ± 126,19
Вариационный размах (покой)		1,40 ± 0,20	0,23 ± 0,05	0,24 ± 0,05
Вариационный размах (ортопроба)	1–2	0,17 ± 0,02	0,11 ± 0,01	0,17 ± 0,05
Вариационный размах (ортопроба/покой)		0,81 ± 0,14	0,61 ± 0,15	0,81 ± 0,14
ПЗМР (мс)		350,69 ± 20,22	357,80 ± 16,93	359,67 ± 21,98
РДО (подвижность нервых процессов, с)	1–2	72,77 ± 3,30	93,50 ± 8,81	79,06 ± 4,29
РДО (среднее опережение, мс)	2–3	57,38 ± 22,32	60,20 ± 12,79	35,19 ± 3,53
РГМ сигналов		484,46 ± 30,83	435,0 ± 26,67	461,88 ± 29,39
Мотивация познавательной активности		25,62 ± 1,39	28,78 ± 1,40	28,63 ± 1,26
Мотивация достижения		25,77 ± 1,08	25,78 ± 1,38	26,50 ± 0,55
Мотивация гнева	1–3	19,31 ± 1,43	15,56 ± 3,01	13,56 ± 0,85
Пропуски занятий по болезни (в течение года)		62,75 ± 23,04	107,17 ± 22,37	69,64 ± 17,38
Академическая успеваемость (в течение года)		3,91 ± 0,12	4,16 ± 0,19	4,06 ± 0,14

свое функциональное состояние, мотивацию к учебной деятельности, сохраняют стабильную динамику обучения.

Анализируя динамику успеваемости младших подростков за три основные четверти текущего учебного года, мы отметили, что наиболее успешны в учебе подростки с ваготоническим типом регуляции нервной системы — 50 % респондентов повысили успеваемость в течение года, 43 % — имеют стабильную динамику обученности; 57 % симпатикотоников наиболее стабильны в учебе в конце года.

У школьников с эйтоническим типом исходного вегетативного тонуса в подавляющем числе случаев (около 80 %) сформированы навыки саморегуляции деятельности и используются конструктивные стратегии совладания с жизненными трудностями [26].

Таким образом, можно предположить, что к концу учебного года влияние типа вегетативной регуляции младших подростков на успешность психолого-физиологической адаптации к процессу обучения осуществляется за счет уменьшения мобилизации функциональных резервов, а более значимым становится восстановление структурно-энергетических ресурсов, препятствующее истощению приспособительных возможностей организма. Особенно выраженно снижается уровень адаптивности у лиц с преобладанием симпатоадреналовой активности, тогда как школьники с доминированием ваготонической активности демонстрируют достаточно высокий уровень мобилизации функциональных резервов в конце учебного года. Обучающиеся с недифференцированным (эйтоническим) типом исходного вегетативного тонуса сохраняют сбалансированное состояние между мобилизационными и восстановительными процессами в течение учебного года (табл. 4, 5).

У старшеклассников, в отличие от младших подростков с ваготоническим статусом, регистрируется более выраженная адаптивная реакция в начале учебного года как по физиологическим показателям, так и по результатам изучения социально-психологических параметров и поведенческим реакциям; в восьмом классе у школьников не наблюдается пониженная самооценка, реализуется активная стратегия выхода из стрессовой ситуации; существенно снижается уровень агрессии при сопоставлении с другими регуляторно-типологическими типами вегетативной регуляции, выявляемыми у старших подростков (табл. 6).

Таблица 6

Влияние типа вегетативной регуляции старших подростков на показатели личностного потенциала в начале учебного года (M±m)

Показатель	P	Ваготоники	Эйтоники	Симпатотоники
Социально-психологическая адаптация		124,36 ± 5,40	123,46 ± 4,72	123,67 ± 8,30
Социально-психологическая дезадаптация		72,36 ± 8,44	95,64 ± 8,85	78,42 ± 9,08
АМо (покой)	1–2–3	25,94 ± 1,56	36,71 ± 1,61	66,31 ± 4,76
АМо (ортопроба)	1–3	42,78 ± 4,89	51,43 ± 5,19	64,77 ± 4,73
АМо (ортопроба/покой)	2–3	1,76 ± 0,23	1,43 ± 0,16	1,02 ± 0,09
ИН (покой)	1–2–3	40,23 ± 4,02	103,34 ± 8,14	526,02 ± 112,32
ИН (ортопроба)	1–2 1–3	356,34 ± 180,01	344,46 ± 72,43	581,42 ± 126,55
Вариационный размах (покой)	1–3	0,41 ± 0,03	0,27 ± 0,01	0,14 ± 0,02
Вариационный размах (ортопроба)	1–2	0,29 ± 0,05	0,17 ± 0,02	0,14 ± 0,02
Вариационный размах (ортопроба/покой)	1–3	0,76 ± 0,13	0,65 ± 0,07	1,27 ± 0,28
ПЗМР (мс)		635,00 ± 54,0	431,00 ± 45,22	502,18 ± 63,62
РДО (подвижность нервных процессов, с)	1–2	74,71 ± 4,94	75,43 ± 2,26	76,46 ± 6,09
РГМ сигналов	2–3	446,80 ± 43,38	465,09 ± 19,85	494,00 ± 33,94
РГМ (время достижения оптимальной работоспособности, с)	1–2	133,80 ± 37,48	121,27 ± 21,76	204,71 ± 30,47
Мотивация познавательной активности		30,00 ± 1,47	27,50 ± 1,34	27,90 ± 1,32
Мотивация достижения	1–2	27,58 ± 0,91	24,88 ± 0,85	25,30 ± 0,92
Мотивация гнева		14,25 ± 1,29	16,38 ± 1,39	17,10 ± 1,54
Решение проблем		28,75 ± 0,81	25,64 ± 1,77	27,67 ± 1,64
Поиск поддержки		20,75 ± 1,07	22,73 ± 1,62	23,67 ± 1,14
Избегание	1–2	19,75 ± 0,66	22,18 ± 1,26	22,17 ± 1,38
Пропуски занятий по болезни (в течение года)		63,60 ± 18,29	28,92 ± 6,94	47,18 ± 10,99
Академическая успеваемость (в течение года)		3,75 ± 0,13	3,71 ± 0,13	3,71 ± 0,15

Таблица 7

Влияние типа вегетативной регуляции старших подростков на показатели личностного потенциала в конце учебного года (M±m)

Показатель	Р	Ваготоники	Эйтоники	Симпатотоники
Социально-психологическая адаптация	1–2	139,21 ± 6,44	124,36 ± 4,53	144,60 ± 7,14
Социально-психологическая дезадаптация		80,79 ± 11,66	89,21 ± 7,73	90,40 ± 8,87
АМо (покой)		38,00 ± 5,31	47,62 ± 7,05	33,00 ± 7,81
АМо (ортопроба)		55,80 ± 4,00	58,31 ± 5,03	49,67 ± 7,53
АМо (ортопроба/покой)		1,70 ± 0,23	1,56 ± 0,25	1,65 ± 0,20
ИН (покой)		151,77 ± 81,20	365,75 ± 143,95	106,18 ± 48,93
ИН (ортопроба)		357,41 ± 107,79	544,62 ± 133,36	242,87 ± 71,35
Вариационный размах (покой)		0,34 ± 0,07	0,23 ± 0,04	0,27 ± 0,04
Вариационный размах (ортопроба)		0,18 ± 0,02	0,15 ± 0,02	0,20 ± 0,02
Вариационный размах (ортопроба/покой)		0,85 ± 0,27	0,99 ± 0,28	0,78 ± 0,1
ПЗМР (мс)		315,33 ± 16,31	390,00 ± 33,18	345,73 ± 16,24
РДО (подвижность нервных процессов (с)		68,47 ± 2,08	73,64 ± 3,35	66,82 ± 1,73
РДО опережений (с)	1–2	3,40 ± 0,58	6,93 ± 1,02	7,00 ± 1,77
РГМ сигналов		524,60 ± 13,05	526,14 ± 17,11	527,18 ± 14,47
УФП (время выхода на оптимальный режим работы, с)		44,27 ± 4,15	44,64 ± 4,52	37,55 ± 6,52
Мотивация познавательной активности	1–2 2–3	28,87 ± 1,44	25,55 ± 0,82	27,10 ± 1,58
Мотивация достижения	1–2	25,87 ± 0,70	22,36 ± 1,09	24,90 ± 1,12
Мотивация гнева		17,47 ± 1,73	19,36 ± 2,23	16,90 ± 2,15
СПА (ведомость)	1–3 2–3	11,57 ± 2,37	16,57 ± 1,15	20,50 ± 1,29
СПА (эмоциональный комфорт)	1–2–3	18,50 ± 1,81	15,57 ± 1,34	21,60 ± 1,73
СПА (лидерство)	2–3	10,00 ± 1,50	7,79 ± 0,83	10,80 ± 1,02
Пропуски занятий по болезни (в течение года)		63,60 ± 18,29	28,92 ± 6,94	47,18 ± 10,99
Академическая успеваемость (в течение года)		3,75 ± 0,13	3,71 ± 0,13	3,71 ± 0,15

К концу учебного года в старших классах выявляются признаки долговременной физиологической и социально-психологической адаптации у школьников с различными дифференцированными типами вегетативного статуса за счет компенсаторного увеличения парасимпатической активности, на что указывает снижение индекса напряжения в покое (табл. 7).

Экспериментальная работа, предварительно проведенная в 2017–2018 г. О. Н. Четверик [37] на базе МБОУ ООШ № 19 Ленинск-Кузнецкого образовательного округа и Старопестеревской средней общеобразовательной школы Беловского района Кемеровской области, позволила выявить особенности формирования личностного психофизиологического адаптационного потенциала подростков при различных режимах учебной деятельности с учетом возрастных и регуляторно-типологических поведенческих реакций.

В МБОУ ООШ № 19 г. Ленинск-Кузнецкого годовой календарный учебный график включает 4 учебных четверти и 4 каникулярных периода и определяется как традиционный режим (ТР); в Старопестеревской СОШ Беловского района Кемеровской области, начиная с 2008/09 уч. года, учебный год состоит из равных по продолжительности учебных периодов (5–6 недель), завершающихся периодом отдыха (1 неделя), при этом общее количество учебных дней и дней отдыха не отличается от традиционного, но увеличивается количество каникулярных периодов — альтернативный режим (АР).

Изучение особенностей формирования и реализации психофизиологического адаптационного потенциала показало, что *для подростков 11–12 лет обучение в условиях равномерного чередования периодов учебы и отдыха является более благоприятным, чем для подростков 14–15 лет.* У младших подростков при таком режиме учебной деятельности регистрируется более высокий уровень психомоторных показателей и функционального состояния регуляторных систем на фоне положительной динамики показателей социально-психологической адаптации и более высокой успеваемости.

У подростков 14–15 лет при альтернативном режиме учебной деятельности наблюдается нараста-

ние психоэмоционального напряжения и показателей социально-психологической дезадаптации в сочетании с увеличением эрготропных регуляторных влияний и снижением успеваемости.

Таким образом, наиболее выраженный эффект корректирующего педагогического воздействия в основной школе с альтернативными условиями обучения по формированию безопасного и здорового образа жизни проявляется у обучающихся младшего подросткового возраста с *ваготоническим и симпатотоническим* исходным вегетативным тонусом, что выражено в существенном уменьшении процента школьников с низким уровнем мотивационно-поведенческих и адаптивных характеристик, тогда как в возрасте 14–15 лет в условиях альтернативного режима обучения у ваготоников и симпатотоников отмечается более выраженное, чем при традиционном режиме, напряжение на вегетативном и психоэмоциональном уровне.

Нами была разработана и реализована программа психолого-педагогического сопровождения лиц с особенностями исходного вегетативного статуса обучающихся, направленная на создание психолого-педагогических условий в процессе урочной и внеурочной деятельности, которые за счет адекватного выбора целеполагания, содержания, средств воздействия с учетом возрастных и типологических особенностей обучающихся совершенствуют параметры: стрессоустойчивость, адаптивность (успешность обучения), вовлеченность в школьную жизнь, социально-профессиональное развитие [19; 29; 32].

Педагогический подход к реализации программы

Работа со старшими и младшими подростками с ваготоническим типом вегетативной регуляции должна проводиться по 4 направлениям согласно схеме, учитывающей, что ваготоникам свойственно медленное привыкание к любым воздействиям; склонность не выражать свои эмоции, а держать их в себе; способность легко выдерживать продолжительные, но менее интенсивные нагрузки, медленно привыкая к ним, переносить их длительное время.

Работа со старшими и младшими подростками с симпатикотоническим типом вегетативной регуляции также реализуется по 4 направлениям согласно схеме, поскольку симпатотоникам свойственно быстрое привыкание к внешним воздействиям, склонность бурно выражать свои эмоции, а не держать их в себе; способность легко переносить интенсивные, но кратковременные нагрузки (табл. 8, 9).

Психологический подход к реализации программы

В связи с выделенными типами вегетативной регуляции выявлены особенности, связанные с социально-психологической адаптацией, учебным процессом, степенью функциональной напряженности, стрессоустойчивостью к факторам риска психолого-педагогического генеза. На основании выделенных характеристик сформированы тренинговые занятия со спецификой для ваготоников, симпатотоников, эйтоникой, направленные: а) на повышение стрессоустойчивости к неблагоприятным социальным факторам; б) актуализацию вовлеченности в школьную жизнь; в) совершенствование социально-профессионального развития обучающихся с учетом возрастных и типологических (регуляторных) особенностей.

При организации образовательного процесса предложено оказывать психолого-педагогическую поддержку обучающимся с различным типом вегетативной регуляции [26].

Разработанная программа психолого-педагогического сопровождения обучающихся подросткового возраста с *ваготоническим типом* регуляции может помочь активизировать и поднять жизненный тонус в начале учебного года, расширить возможности установления контакта в различных ситуациях общения; выработать навыки понимания других людей, себя, а также взаимоотношений между людьми; сформировать понимание ценности своей личности и других; развивать умения анализировать представленную информацию; отрабатывать навыки построения плана личностного роста на будущее в письменной форме (форма проекта или эссе); актуализировать желания и стремления к активной продуктивной работе. Работа с этой группой подростков направлена:

– на развитие способности эффективно взаимодействовать с окружающими людьми;

– развитие активной социально-психологической позиции участников тренинга;

– сплочение группы;

– выявление первичного уровня знания подростком собственного лидерского потенциала;

– создание благоприятных условий для выявления и реализации ребенком лидерского потенциала;

– организацию занятий по овладению подростками знаниями, методиками и формами развития собственного лидерского и организаторского потенциала;

– определение вместе с подростком пути дальнейшей реализации лидерского потенциала.

Для психолого-педагогического сопровождения старших и младших подростков с *симпатикотониче-*

Таблица 8

Структурно-функциональная методическая основа обучения подростков с ваготоническим типом вегетативной регуляции

ЦЕЛИ		
Программирующая	Стимулирующая	Активизирующая
Формирование системы мотивов и последовательности действий обучающегося	Расширение системы мотивации, побуждающей подростка к приятию или смене системы установок и отношений	Воздействие, направленное на повышение эффективности деятельности индивида, увеличение ее скорости и производительности

СОДЕРЖАНИЕ			
Воспитывающие воздействия	Образовательные воздействия	Ориентирующие воздействия	Социализирующие воздействия
Влияние на интересы, ценностные ориентации, идеалы и личностные смыслы поступков подростков путем их структурирования, пополнения, развития или дискредитации	Передача накопленного опыта в области науки, техники, искусства, культуры и религии	Побуждение обучающегося к интернализации принятой в обществе системы социальных ориентиров; выбор профессиональной деятельности	Информирование о принятых в обществе установках и нормах поведения, умение адаптироваться к новой социальной ячейке

СРЕДСТВА			
Воспитывающие воздействия	Образовательные воздействия	Ориентирующие воздействия	Социализирующие воздействия
• коррекционно-развивающая программа для подростков «Развитие коммуникативных компетенций подростков»; автор: педагог-психолог О. В. Рожкова; • тренинги по саморегуляции и самоконтролю в первом полугодии	• анализ проведения урока проводится с позиции технологии здоровьесбережения методические рекомендации (по материалам книги Н. К. Смирнова «Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе»); • при проведении учебных занятий придерживаться рекомендаций психолога для учащихся с ваготоническим вегетативным тонусом	• занятия по программе О. Н. Рудяковой «Развитие коммуникативных и лидерских качеств»; • тренинг «Найди себя в мире профессий»; • методика Рокича «Ценностные ориентации»; • комплекс методик для профессионального самоопределения	• многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» (А. Г. Маклаков и С. В. Чермянин); • диагностика социально-психологической адаптированности (шкала СПА), (К. Роджерс, Р. Даймонд); • многофакторный опросник личности (тест Кеттелла); • диагностика стресс-совладания (копинг-стратегия)

ским типом вегетативной регуляции предложены программы для снижения тревожности и напряжения во втором полугодии; для повышения представления подростков о собственной значимости; развития умения ориентироваться в мире взрослых, занимать активную жизненную позицию; активизации внутренних психологических ресурсов старшеклассников; формирования умения составлять и корректировать свою профессиональную перспективу; осознания целей выбора будущей профессии; развития навыков конструктивного взаимодействия; развития навыков рефлексии.

Исходя из материалов нашего исследования, становится очевидным, что назрела необходимость обратить особое внимание на деятельность в образовательном учреждении *службы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся.*

Стержневым условием функционирования *службы сопровождения,* по нашему мнению, является осуществление комплексного социально-педагогического и психолого-физиологического мониторинга, позволяющего координировать действия всех субъектов (участников) образовательного процесса по формированию, активизации, совершенствованию и реализации личностного потенциала обучающихся на всех этапах общего и дополнительного образования.

Используя результаты, полученные в процессе *проведения мотивационного мониторинга,* каждый участник воспитательно-образовательного процесса решает специфические профессиональные задачи, связанные с диагностикой, прогнозом, профилактикой и реабилитацией, что может помочь всем субъектам образования скорректировать комплекс задач, связанных с обучением, воспитанием, развитием и здоровьесбережением обучающихся.

Таблица 9

Структурно-функциональная методическая основа обучения подростков с симпатотоническим типом вегетативной регуляции

ЦЕЛИ		
Программирующая	Стимулирующая	Активизирующая
Формирование системы мотивов и последовательности действий обучающегося	Расширение системы мотивации, побуждающей подростка к приятию или смене системы установок и отношений.	Воздействие, направленное на повышение эффективности деятельности индивида, увеличение ее скорости и производительности

СОДЕРЖАНИЕ			
Воспитывающие воздействия	Образовательные воздействия	Ориентирующие воздействия	Социализирующие воздействия
Влияние на интересы, ценностные ориентации, идеалы и личностные смыслы поступков подростков путем их структурирования, пополнения, развития или дискредитации	Передача накопленного опыта в области науки, техники, искусства, культуры и религии	Побуждение обучающегося к интернализации принятой в обществе системы социальных ориентиров, выбор профессиональной деятельности	Информирование о принятых в обществе установках и нормах поведения, умение адаптироваться к новой социальной ячейке

СРЕДСТВА			
Воспитывающие воздействия	Образовательные воздействия	Ориентирующие воздействия	Социализирующие воздействия
• Коррекционные занятия для подростков по программе «Жизнь прожить — не поле перейти»; автор-составитель педагог-психолог А. Ю. Маслова; • тренинги по саморегуляции и самоконтролю во втором полугодии	• Анализ урока проводится с позиции технологии здоровьесбережения. Методические рекомендации (по материалам книги Н. К. Смирнова «Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе»); • при проведении учебных занятий придерживаться рекомендаций психолога для учащихся с доминированием симпатической нервной системы	• Тренинг «Успех в профессиональной деятельности» (Г. В. Резапкина); • анкетирование по теме «Перспективные профессии и ориентации учащихся»	• Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» (А. Г. Маклаков и С. В. Чермянин); • диагностика социально-психологической адаптированности (шкала СПА), (К. Роджерс, Р. Даймонд); • многофакторный опросник личности (тест Кеттелла); • диагностика стресс-совладания (копинг-стратегия)

Психологу: из комплекса характеристик адаптивных и развивающих компонентов личностного потенциала следует *выделить особенности,* связанные с физиологической и социально-психологической адаптацией, учебным процессом, степенью функциональной напряженности, стрессоустойчивостью к факторам риска психолого-педагогического генеза и сформировать с их учетом *тренинговые занятия.*

Педагогу: за счет создания организационно-педагогических условий в процессе урочной и внеурочной деятельности *реализовывать образовательные программы,* которые за счет адекватного выбора целеполагания, содержания, средств воздействия с учетом возрастных и поведенческих особенностей обучающихся совершенствуют следующие параметры: стрессоустойчивость, социальную адаптивность (успешность обучения), вовлеченность в школьную жизнь, социально-профессиональное развитие.

Школьному медицинскому работнику: в тесном контакте с врачом-педиатром *вести контроль за состоянием здоровья* и физическим развитием обучающихся; *осуществлять врачебно-педагогическое наблюдение* во время занятий; *принимать участие в планировании занятий* и определении их структуры; заниматься медико-санитарным обеспечением обследования, *проводить* врачебные консультации по вопросам профилактики и *санитарно-просветительную работу.*

Преподавателю физической культуры — тренеру: организовывать деятельность школьников на уроке и во внеурочной деятельности так, чтобы дать каждому ученику оптимальную нагрузку с учетом его подготовленности, группы здоровья; *развивать интерес* учащихся к урокам физкультуры, потребность в здоровом образе жизни с учетом появления более сильных интересов в жизни школьников; *сделать привлекательным урок физкультуры* для всех детей; стараться

достичь на уроке оптимального сочетания оздоровительного, тренировочного, образовательного компонентов физкультурной деятельности, чтобы предмет «Физическая культура» оказывал на школьников целостное воздействие, стимулируя их сознательное саморазвитие, самосовершенствование, самореализацию, и способствовал их активному участию в различных формах дополнительной образовательной деятельности.

Родителям: принимать активное участие в непрерывном процессе взаимодействия с коллективом ОУ, направленном на сохранение и укрепление здоровья детей, повышение уровня культуры здоровья в семье и создание в ней психологически комфортной среды.

В ходе работы с результатами настоящего исследования нами были уточнены и наполнены новым содержанием критерии (когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный, эмоционально-волевой, адаптивно-ресурсный), позволяющие охарактеризовать интегральную динамику совершенствования личностного потенциала школьников на основании выделения трех уровней его сформированности: *высокого, среднего и низкого.*

Обучающимся *с высоким уровнем сформированности личностного потенциала* следует осуществлять самообразование в различных формах учебной деятельности, совершенствовать развитие творческого отношения к сохранению и укреплению безопасности и здоровья.

Для школьников *со средним уровнем сформированности личностного потенциала* необходимо активизировать процесс обучения специальным знаниям, направленным на воспитание культуры безопасного и здорового образа жизни; приобщение обучающихся к непрерывному, практическому, общекультурному поиску; оказание помощи в различных стрессовых ситуациях; поиск и обучение ценностям безопасности здоровья, социального и профессионального развития.

Мы полагаем, что у *школьников с низким уровнем сформированности личностного потенциала* реализация педагогического процесса должна быть направлена на формирование и развитие общефундаментальных знаний, навыков в сфере безопасного и здорового образа жизни; повышение адаптивных возможностей индивида к стрессорным воздействиям; воспитание морально-нормативных ценностей социализации на основе социального и профессионального развития личности.

При обобщении представленных данных следует сделать вывод, что *совершенствование личностного потенциала обучающихся подростков предполагает реализацию здоровьеориентированного ресурса воспитательно-образовательного процесса на основе сочетания интегративной и дифференцированной форм обучения, способствующих сохранению и укреплению здоровья школьников, повышению уровня физической подготовленности, психологической устойчивости индивида к стрессорным воздействиям, наращиванию когнитивно-познавательного и коммуникативного потенциала, укреплению морально-нормативных ценностей социализации личности, созданию межличностных отношений, адекватных возрастным, регуляторно-типологическим, функциональным особенностям организма.*

Заключение

Результаты проведенного исследования со всей очевидностью позволяют прийти к выводу, что эффективность используемых мер по охране физического и психического здоровья и предупреждения утомляемости обучающихся прежде всего зависит от того, насколько правильно педагог-психолог и другие субъекты образования выстраивают деятельность в течение дня на основе фронтального, дифференцированного, индивидуального подходов, учитывающих гетерогенность биологической и психологической зрелости организма подростков в физическом, интеллектуальном развитии, формировании высоких психических функций, и реализуют также комплекс внутренних и внешних факторов, связанных со здоровьем и адаптивным развивающим личностным потенциалом индивида.

По нашему мнению, для большей продуктивности обучения необходима организация сочетанной урочно-внеурочной деятельности, поскольку только в условиях взаимосвязи этих взаимодополняющих форм воспитательно-образовательного процесса возможно, с одной стороны, формирование общефундаментальных знаний о здоровье, ЗОЖ, освоение универсальных способов деятельности и познания социума, а с другой — разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов как для подростков с высоким уровнем психосоматического здоровья и социального развития, так и для школьников с ограниченными возможностями здоровья и различным уровнем сформированности личностного потенциала на основе существенного расширения здоровьеориентированного образовательного пространства школы.

Совершенствование личностного потенциала подростков на основе использования здоровьеориентированного ресурса воспитательно-образовательного процесса предполагает, по нашему мнению,

осуществление комплекса социально-адаптивных, коррекционно-развивающих и оздоровительных мероприятий в урочной и внеурочной деятельности, направленных на сохранение и укрепление здоровья, формирование устойчивой мотивации к ЗОЖ, актуализацию когнитивно-познавательной деятельности обучающихся; повышение уровня их приспособительных возможностей, способствующих сохранению коммуникативной, эмоционально-волевой сферы жизнеобеспечения, наращиванию ценностной социализации школьников, выявлению детей с различными личностными дефицитами, и реализуемого с учетом возрастных и рефлекторно-поведенческих особенностей индивида.

Педагогическая модель, реализуемая в настоящем исследовании в рамках интегративного и дифференцированного обучения, позволяет утверждать, что на основе функционирования службы здоровьесберегающего и психолого-педагогического сопровождения *возможно использовать технологии, методы и средства в урочном и внеурочном процессах, направленные на активацию когнитивной и деятельностной функций; актуализацию ценностных ориентаций, способствующих безопасному поведению, сохранению и укреплению здоровья подростков; реализацию воспитательно-развивающих и социальных задач с учетом возрастных, регуляторно-поведенческих адаптивных особенностей учащихся, а также факторов, способствующих или препятствующих данному процессу.*

Литература

1. Формирование безопасного и здорового образа жизни в образовательной среде / Э. М. Казин, Н. П. Абаскалова, Н. Н. Кошко, А. С. Шинкаренко, Н. В. Аверьянова, Е. Н. Вержицкая // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 1 (13). С. 50–55.
2. Айзман Р. И. Здоровье участников образовательного процесса как критерий эффективности здоровьесберегающей деятельности в системе образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 5 (26). С. 72–82.
3. Александрова Е. А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики свободы. Саратов, 2003. 200 с.
4. Особенности личностного потенциала старшеклассников с различными типами вегетативной регуляции в условиях школьной адаптации / Л. А. Александрова, Е. В. Белоногова, Э. М. Казин, Н. П. Кривошеина // Валеология. 2014. № 3. С. 47–57.
5. Арлашева Л. В., Казин Э. М., Касаткина Н. Э. Педагогическая модель совершенствования здоровьесберегающего и адаптационного потенциала подростков в образовательном пространстве школы // Вестник КемГУ. 2021. Т. 5, № 2. С. 105–113.
6. Артемьева О. А. Научно-методическое сопровождение педагогов, как фактор повышения качества образования в системе среднего профессионального образования // Евразийский научный журнал. 2016. № 9. С. 79–82.
7. Бальсевич В. К., Лубышева Л. И. Спортивно-ориентированное физическое воспитание: образовательный и социальный аспекты // Теория и практика физической культуры. 2003. № 5. С. 19–22.
8. Безруких М. М. Здоровьесберегающая школа. М., 2004. 240 с.
9. Варламова А. Я. Школьная адаптация подростков. Волгоград. 2001. 144 с.
10. Влияние занятий спортом на психологическое благополучие и психическое здоровье обучающихся разного возраста / М. В. Сафронова, И. Н. Гребенникова, И. Д. Сафронов [и др.] // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 6. С. 154–162.
11. Возрастно-половые и типологические особенности вегетативного, гормонального и иммунного статуса старших подростков / Л. А. Варич, Э. М. Казин, Н. В. Немолочная, О. Л. Тарасова, А. В. Бедарева, И. Л. Васильченко // Физиология человека. 2020. Т. 46, № 5. С. 60–70.
12. Гатальская Г. В., Журавлева А. Е. Развитие осознанного отношения к здоровью в юности // Психологический журнал. 2008. № 2. С. 52–59.
13. Журавлев А. Л., Сергиенко Е. А. Системно-сетевая организация современных понятий психологии (на примере разработок сотрудников Института психологии РАН) // Психологический журнал. 2022. Т. 43, № 3. С. 5–14.
14. Захарьев Я. О., Захарьева Н. Н. Новый методический подход в преподавании материала с учетом типов вегетативной регуляции нервной системы учащихся // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2012. № 5. С. 73–76.
15. Захарьева Н. Н., Иванова Т. С. Индивидуально-типологические и психофизиологические характеристики легкоатлетов при предстартовых состояниях // Теория и практика физической культуры. 2011. № 6. С. 77–79.
16. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика / Э. М. Казин [и др.]. М., 2013. 443 с.
17. Иванова И. В. Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков: формирование адаптивных копинг-стратегий // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2020. № 4. С. 16–26.
18. Казин Э. М. Образование и здоровье: медико-биологические и психолого-педагогические аспекты. Кемерово, 2010. 214 с.
19. Казин Э. М. Рациональная организация образовательного процесса (урочной и внеурочной деятельности) для создания здоровьесберегающего пространства в школе: материалы Всерос. науч.-практ. конф. «Здоровьесберегающая деятельность образовательных организаций: проблемы и решения. М., 2021.
20. Кириченко В. В. Оптимизация здоровьесберегающего сопровождения учебно-тренировочного процесса в детско-юношеской спортивной школе // Вестник КемГУ. 2013. Т. 1, № 3 (55). С. 75–79.
21. Костанова Н. А. Личностно-развивающие и реабилитационные программы на базе образовательного учреждения // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. «Социальные и медико-биологические аспекты здоровья человека». Пенза, 2002. С. 86.
22. Львова С. В. Возрастные особенности развития познавательных потребностей и мотивации учения у школьников // Системная психология и социология. 2014. № 9. С. 79–86.
23. Маклаков А. Г. Общая психология. СПб., 2001. 592 с.
24. Малашихина И. А., Артеменкова Л. Ф. Личность как объект психолого-педагогического сопровождения // Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. СПб., 2003. Т. 5. С. 250–253.
25. Матушанский Г. У., Камалеева Л. С., Шакурова М. Ф. Педагогическое сопровождение образовательного процесса // Казанский педагогический журнал. 2022. № 3 (152). С. 59–68.

26. Методологические и организационно-педагогические подходы к развитию личности на основе формирования социально-психологической безопасности индивида и актуализации адаптационного потенциала обучающихся : монография. Кн. II. Психолого-педагогические и медико-социальные аспекты развития обучающихся в онтогенезе / под науч. ред. Э. М. Казина. Кемерово, 2021. 433 с.
27. Организационно-педагогические условия формирования здоровьесберегающего и адаптационного потенциала младших и старших подростков / Э. М. Казин, Н. Э. Касаткина, О. Г. Красношлыкова, Л. В. Арлашева и др. // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 3. С. 132–144.
28. Программный психодиагностический комплекс «Школа — адаптация — здоровье» (ППДК «Школа — АЗ») / И. А. Свиридова, Э. М. Казин, О. Л. Тарасова, А. И. Федоров, Н. А. Миллер // ГОО «Кузбасский РЦППМС». 2015. Свидетельство о гос. регистрации программ для ЭВМ № 2016611139.
29. Реализация методологического подхода к совершенствованию адаптационного потенциала обучающихся с учетом будущей профессиональной деятельности / Э. М. Казин, Н. Э. Касаткина, Л. В. Арлашева, Н. В. Максимова // Сб. материалов I Сибирского симпозиума с международным участием «Опережающая подготовка педагогических кадров: ресурсы и возможности». Кемерово, 2021.
30. Сенаторова К. П. Понятие «сопровождение» как педагогическая категория // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. 2020. Т. 9, Вып. 1 (33). С. 289–295.
31. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. М., 2005. 448 с.
32. Совершенствование саморегуляции и самореализации обучающихся с учетом их индивидуального психовегетативного статуса: Материалы конференции «Физиологические и психофизиологические особенности организма», посвященной 100-летию Л. К. Великановой. Новосибирск, 2021. С. 85–94.
33. Теоретические и прикладные аспекты формирования здоровьесберегающего и социально-адаптивного образовательного пространства. Кн. I. Психолого-педагогические, физиологические и медико-социальные подходы к проблеме здоровья, адаптации и развития детей и подростков / под науч. ред. Э. М. Казина. М., 2017. 363 с.
34. Теоретические и прикладные аспекты формирования здоровье-сберегающего и социально-адаптивного образовательного пространства. Кн. III. Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития детей и самореализации обучающихся / под науч. ред. Э. М. Казина. Кемерово; М., 2018. 571 с.
35. Усенко А. Б., Кузьмина К. А. Особенности произвольной саморегуляции поведения младших подростков с разными типами вегетативного реагирования // Психологические исследования. 2012. № 24, Т. 5. С. 6.
36. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве — времени детства. М.,1997. 160 с.
37. Четверик О. Н. Особенности формирования психофизиологического адаптационного потенциала подростков при различных режимах учебной деятельности: автореф. дис. … канд. биол. наук. Кемерово, 2018. 20 с.
38. Шинкаренко А. С. Формирование безопасного и здорового образа жизни школьников на современном этапе развития общества: дис. … канд. пед. наук. Кемерово, 2015. 203 с.
39. Шишкина В. А. Педагогическое сопровождение личностно-профессионального становления будущих учителей изобразительного искусства: дис. … д-ра пед. наук. М., 2006. 386 с.
40. Danilin D. A. The study of the individual characteristics of the students and their social and coping // Medical-Biological Problems of Physical Education and Sport in modern conditions: Proceedings of International Scientific-practical conference. Belgorod, 2003. P. 217–220.

References

1. Kazin E., Abaskalova N., Koshko N., Shinkarenko A., Averyanova N., Verzhizkaya E. Formirovanie bezopasnogo i zdorovogo obraza zhizni v obrazovatel'noj srede [Formation of safety and healthy lifestyle in the educational environment]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2014, no. 1 (13), pp. 50–55. (In Russian).
2. Aizman R. I. Zdorov'e uchastnikov obrazovatel'nogo processa kak kriterij effektivnosti zdorov'esberegayushchej deyatel'nosti v sisteme obrazovaniya [Health and safety of participants of educational process is a criterion of health-saving activity efficacy at the educational system]. *Domestic and Foreign Pedagogy,* 2015, no. 5 (26), pp. 72–82. (In Russian).
3. Aleksandrova E. A. Pedagogicheskaya podderzhka kul'turnogo samo-opredeleniya kak sostavlyayushchaya pedagogiki svobody [Pedagogical support for cultural self-determination as part of the pedagogy of freedom]. Saratov, 2003, 200 p. (In Russian).
4. Aleksandrova L. A., Belonogova E. V., Kazin E. M., Krivosheina N. P. Osobennosti lichnostnogo potenciala starsheklassnikov s razlichnymi tipami vegetativnoj regulyacii v usloviyah shkol'noj adaptacii [Peculiarities of personal potential of high school students with different types of vegetative regulation in the conditions of school adaptation]. *Valeologiya,* 2014, no. 3, pp. 47–57. (In Russian).
5. Arlasheva L. V., Kazin E. M., Kasatkina N. E. Pedagogicheskaya model' sovershenstvovaniya zdorov'esberegayushchego i adaptacionnogo potenciala podrostkov v obrazovatel'nom prostranstve shkoly [Pedagogical Model of Health-Preserving and Adaptive Potential in Class Environment]. *Bulletin of Kemerovo State University,* 2021, vol. 5, no. 2, pp. 105–113. (In Russian).
6. Artemeva O. A. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie pedagogov, kak faktor povysheniya kachestva obrazovaniya v sisteme srednego professio-nal'nogo obrazovaniya [Scientific and methodological support for teachers as a factor in improving the quality of education in secondary vocational education]. *Eurasian Scientific Journal,* 2016, no. 9, pp. 79–82. (In Russian).
7. Balsevich V. K., L. I. Lubysheva Sportivno-orientirovannoe fizicheskoe vospitanie: obrazovatel'nyj i social'nyj aspekty [Sports-oriented physical education: educational and social aspects]. *Theory and Practice of Physical Culture,* 2003, no. 5, pp. 19–22. (In Russian).
8. Bezrukih M. M. Zdorov'esberegayushchaya shkola [A health-promoting school]. Moscow, 2004, 240 p. (In Russian).
9. Varlamova A. Ya. Shkol'naya adaptaciya [School adaptation of adolescents]. Volgograd, 2001, 144 p. (In Russian).
10. Safronova M. V., Grebennikova I. N., Safronov I. D. et al. Vliyanie zanyatij sportom na psihologicheskoe blagopoluchie i psihicheskoe zdorov'e obuchayushchihsya raznogo vozrasta [The impact of sports on the psychological well-being and mental health of students of different ages]. *Siberian Pedagogical Journal,* 2019, no. 6, pp. 154–162. (In Russian).
11. Varich L. A., Kazin E. M., Nemolochnaya N. V., Tarasova O. L., Bedareva A. V., Vasilchenko I. L. Vozrastno-polovye i tipologicheskie osobennosti vegetativnogo, gormonal'nogo i immunnogo statusa starshih podrostkov [Age-sex and typological features of vegetative, hormonal and immune status of older adolescents]. *Human Physiology*, 2020, vol. 46, no. 5, pp. 60–70. (In Russian).
12. Gatal'skaya G. V., Zhuravleva A. E. Razvitie osoznannogo otnosheniya k zdorov'yu v yunosti [Development of a conscious attitude to health in adolescence]. *Psychological Journal,* 2008, no. 2, pp. 52–59. (In Russian).

13. Zhuravlev A. L., Sergienko E. A. Sistemno-setevaya organizaciya sovremennyh ponyatij psihologii (na primere razrabotok sotrudnikov Instituta psihologii RAN) [The system-network organization of modern concepts of psychology (on the example of developments of employees of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences)]. *Psychological Journal,* 2022, vol. 43, no. 3, pp. 5–14. (In Russian).
14. Zaharev Ya. O., Zahareva N. N. Novyj metodicheskij podhod v prepodavanii materiala s uchetom tipov vegetativnoj regulyacii nervnoj sistemy uchashchihsya [A new methodological approach to teaching the material, taking into account the types of vegetative regulation of the students' nervous system]. *Physical Education: Upbringing, Education, Training,* 2012, no. 5, pp. 73–76. (In Russian).
15. Zahareva N. N., Ivanova T. S. Individual'no-tipologicheskie i psihofiziologicheskie harakteristiki legkoatletov pri predstartovyh [Individual-typological and psychophysiological characteristics of track and field athletes in pre-start states]. *Theory and Practice of Physical Culture,* 2011, no. 6, pp. 77–79. (In Russian).
16. Kazin E. M. et al. Zdorov'esberegayushchaya deyatel'nost' v sisteme obrazovaniya: teoriya i praktika: uchebnoe posobie [Health-saving activities in the education system: theory and practice]. Moscow, 2013, 443 p. (In Russian).
17. Ivanova I. V. Refleksivno-cennostnyj podhod k pedagogicheskomu soprovozhdeniyu samorazvitiya podrostkov: formirovanie adaptivnyh koping-strategij [Reflexive-value approach to pedagogical support of adolescents' self-development: forming adaptive coping strategies]. *Vestnik of Omsk University. Series: Psychology,* 2020, no. 4, pp. 16–26. (In Russian).
18. Kazin E. M. Obrazovanie i zdorov'e: mediko-biologicheskie i psihologo-pedagogicheskie aspekty [Education and Health: Medical and Biological and Psychological and Pedagogical Aspects]. Kemerovo, 2010, 214 p. (In Russian).
19. Kazin E. M. Racional'naya organizaciya obrazovatel'nogo processa (urochnoj i vneurochnoj deyatel'nosti) dlya sozdaniya zdorov'esberegayushchego prostranstva v shkole [Rational organization of the educational process (class and extracurricular activities) to create a health-saving space at school]. *Materials of the All-Russian Scientific-Practical Conference "Health-Saving Activities of Educational Organizations: Problems and Solutions*. Moscow, 2021. (In Russian).
20. Kirichenko V. V. Optimizaciya zdorov'esberegayushchego soprovozhdeniya uchebno-trenirovochnogo processa v detsko-yunosheskoj sportivnoj shkole [Optimization of health-saving support of the educational and training process in a children's and youth sports school]. *Bulletin of Kemerovo State University,* 2013, vol. 1, no. 3 (55), pp. 75–79. (In Russian).
21. Kostanova N. A. Lichnostno-razvivayushchie i reabilitacionnye programmy na baze obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Personal development and rehabilitation programs on the basis of the educational institution]. *Proceedings of the All-Russian Scientific-Practical Conference "Social and Medical-Biological Aspects of Human Health".* Penza, 2002, p. 86. (In Russian).
22. Lvova S. V. Vozrastnye osobennosti razvitiya poznavatel'nyh potrebnostej i motivacii ucheniya u shkol'nikov [Age peculiarities of the development of cognitive needs and learning motivation in schoolchildren]. *Systems Psychology and Sociology,* 2014, no. 9, pp. 79–86. (In Russian).
23. Maklakov A. G. Obshchaya psihologiya [General Psychology]. St. Petersburg, 2001, 592 p. (In Russian).
24. Malashihina I. A., Artemenkova L. F. Lichnost' kak ob"ekt psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya [Personality as an object of psychological and pedagogical support]. *Proceedings of the 3rd All-Russian Congress of Psychologists.* St. Petersburg, 2003, vol. 5, pp. 250–253. (In Russian).
25. Matushanskij G. U., Kamaleeva L. S., Shakurova M. F. Pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa [Pedagogical support of the educational process]. *Kazan Pedagogical Journal,* 2022, no. 3 (152), pp. 59–68. (In Russian).
26. Metodologicheskie i organizacionno-pedagogicheskie podhody k razvitiyu lichnosti na osnove formirovaniya social'no-psihologicheskoj bezopasnosti individa i aktualizacii adaptacionnogo potenciala obuchayushchihsya. Kn. II. Psihologo-pedagogicheskie i mediko-social'nye aspekty razvitiya obuchayushchihsya v ontogeneze [Methodological and organizational-pedagogical approaches to personality development on the basis of formation of socio-psychological safety of the individual and actualization of adaptation potential of students: monograph. In: Book II. Psychological-pedagogical and medical-social aspects of students' development in ontogenesis]. Ed. E. M. Kazina. Kemerovo, 2021, 433 p. (In Russian).
27. Kazin E. M., Kasatkina N. E., Krasnoshlykova O. G., Arlasheva L. V. et al. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya zdorov'e-sberegayushchego i adaptacionnogo potenciala mladshih i starshih podrostkov [Organizational-pedagogical conditions formation of health-saving and adaptation potential of adolescents]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2020, no. 3, pp. 132–144. (In Russian).
28. Sviridova I. A., Kazin E. M., Tarasova O. L., Fedorov A. I., Miller N. A. Programmnyj psihodiagnosticheskij kompleks «Shkola — adaptaciya — zdorov'e» (PPDK «Shkola — AZ») [Program psychodiagnostic complex "School — Adaptation — Health" (PDPK "School — AZ")]. GOO «Kuzbasskij RCPPMS», 2015. State Registration Certificate for Computer Programs No. 2016611139. (In Russian).
29. Kazin E. M., Kasatkina N. E., Arlasheva L. V., Maksimova N. V. Realizaciya metodologicheskogo podhoda k sovershenstvovaniyu adaptacionnogo potenciala obuchayushchihsya s uchetom budushchej professio-nal'noj deyatel'nosti [Implementation of a methodological approach to improving the adaptive capacity of students, taking into account the future professional activity]. *Proceedings of the I Siberian Symposium with international participation "Advanced training of pedagogical staff: resources and opportunities".* Kemerovo, 2021. (In Russian).
30. Senatorova K. P. Ponyatie «soprovozhdenie» kak pedagogicheskaya kategoriya [The concept of "support" as a pedagogical category]. *Izvestia Saratov University. Series: Accmeology of Education,* 2020, vol. 9, iss. 1 (33), pp. 289–295. (In Russian).
31. Smirnov N. K. Zdorov'esberegayushchie obrazovatel'nye tekhnologii i psihologiya zdorov'ya v shkole [Health-saving educational technologies and health psychology at school]. Moscow, 2005, 448 p. (In Russian).
32. Sovershenstvovanie samoregulyacii i samorealizacii obuchayushchihsya s uchetom ih individual'nogo psihovegetativnogo statusa [Improving self-regulation and self-actualization of students, taking into account their individual psycho-vegetative status]. *Proceedings of the conference "Physiological and Psychophysiological Characteristics of the Body" dedicated to the 100th anniversary of L. K. Velikanova.* Novosibirsk, 2021, pp. 85–94. (In Russian).
33. Teoreticheskie i prikladnye aspekty formirovaniya zdorov'esberegayushchego i social'no-adaptivnogo obrazovatel'nogo prostranstva. Kn. I. Psihologo-pedagogicheskie, fiziologicheskie i mediko-social'nye podhody k probleme zdorov'ya, adaptacii i razvitiya detej i podrostkov [Theoretical and applied aspects of the formation of health-saving and socially adaptive educational space. Book I. Psychological-pedagogical, physiological and medico-social approaches to the problem of health, adaptation and development of children and adolescents]. Ed. E. M. Kazina. Moscow, 2017, 363 p. (In Russian).
34. Teoreticheskie i prikladnye aspekty formirovaniya zdorov'e-sberegayushchego i social'no-adaptivnogo obrazovatel'nogo prostranstva. Kn. III. Psihologo-pedagogicheskoe i mediko-social'noe soprovozhdenie razvitiya detej i samorealizacii obuchayushchihsya [Theoretical and applied aspects of the formation of

health-saving and socially adaptive educational space. Book III. Psycho-pedagogical and medico-social support for children's development and students' self-realization]. Ed. E. M. Kazina. Kemerovo, Moscow, 2018, 571 p. (In Russian).
35. Usenko A. B., Kuzmina K. A. Osobennosti proizvol'noj samoregulyacii pove-deniya mladshih podrostkov s raznymi tipami vegetativnogo [Peculiarities of voluntary self-regulation of behavior of younger adolescents with different types of vegetative responses]. *Psychological Research,* 2012, no. 24, vol. 5, pp. 6. (In Russian).
36. Feldshtejn D. I. Social'noe razvitie v prostranstve — vre-meni detstva [Social development in the space — time of childhood]. Moscow, 1997, 160 p. (In Russian).
37. Chetverik O. N. Osobennosti formirovaniya psihofiziologicheskogo adaptacionnogo potenciala podrostkov pri razlichnyh rezhimah uchebnoj deyatel'nosti [Peculiarities of formation of psychophysiological adaptive potential of adolescents under different modes of educational activities]. Abstract of Ph. D. thesis. Kemerovo, 2018, 20 p. (In Russian).
38. Shinkarenko A. S. Formirovanie bezopasnogo i zdorovogo obraza zhizni shkol'nikov na sovremennom etape razvitiya obshchestva [The formation of a safe and healthy way of life of schoolchildren at the present stage of development of society]. Ph. D. thesis. Kemerovo, 2015, 203 p. (In Russian).
39. Shishkina V. A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie lichnostno-professional'nogo stanovleniya budushchih uchitelej izobrazitel'nogo iskusstva [Pedagogical support for personal and professional development of future teachers of fine arts]. Moscow, 2006, 386 p. (In Russian).
40. Danilin D. A. The study of the individual characteristics of the students and their social and coping. *Medical-Biological Problems of Physical Education and Sport in modern conditions: Proceedings of International Scientific-practical conference.* Belgorod, 2003, pp. 217–220. (In English).

УДК/UDC 378.1
DOI 10.54509/22203036_2023_1_75
EDN AYJKJG

Гаранина Резеда Мухаррамовна
кандидат педагогических наук, доцент,
Самарский государственный медицинский университет
Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Самара
Author ID: 670845
ORCID: 0000-0002-5827-3269

Garanina Rezeda M.
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,
The Federal State Budget Educational Institution
of Higher Education "The Samara State Medical University",
Samara

АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ

THE FIRST-YEAR STUDENT'S ADAPTATION IN THE EDUCATIONAL SPACE AS THE FACTORS OF THE SUBJECTIVE POSITION FORMATION

Введение. Актуальность и целесообразность исследования обусловлена необходимостью решений очевидных проблем адаптации студентов к особенностям новой для первокурсника образовательной среды, дальнейшего поиска путей психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе обучения.

Цель исследования в рамках представленной статьи — обоснование и разработка конкретных предложений психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе обучения. Данный этап исследования в соответствии с целью определил постановку следующих задач:

— выявление причин трудностей в адаптации первокурсников к образовательной среде вуза;

— обоснование и разработка психолого-педагогической программы сопровождения студентов в учебном процессе, способствующей формированию их субъектной позиции.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в разработке диагностического инструментария, позволяющего определить уровень социально-психологической адаптированности студентов-первокурсников к образовательной среде; в обосновании и представлении психолого-педагогической программы сопровождения студентов в учебном процессе, способствующей формированию их субъектной позиции.

Методология. Исследование основывалось на работах отечественных ученых и публикациях зару-

бежных авторов в области философии, педагогики и психологии, в которых рассматриваются актуальные проблемы адаптации. Для выявления, изучения и оценки индивидуально-личностных свойств и возможностей первокурсников нами реализован комплекс педагогического инструментария по изучению и оценке процесса адаптации: методы наблюдения, мониторинга, опроса, диагностики и обработки данных опросов, анкетирования с использованием различных методик определения социально-психологической адаптированности студентов: тест «Социально-психологическая адаптация» по К. Роджерсу и Р. Даймонду [6], методика «Коммуникативные и организаторские склонности» по В. В. Синявскому и Б. А. Федоришину [22], методика оценки психологического климата в группе по Л. Н. Лутошкину [11].

Результаты. Автором представлены итоги по выявлению и описанию уровней социально-психологической адаптированности, организаторских и коммуникативных способностей первокурсников; программы социально-психологических мероприятий, способствующих успешной адаптации студентов-первокурсников в образовательном пространстве вуза.

Заключение. В процессе исследования и оценки индивидуально-личностных свойств первокурсников нами были проанализированы основные причины трудностей адаптационного периода, детерминированы показатели социальной и учебной адаптации, обозначены основные функции адаптации первокурсника. Успешная адаптация студента к образовательной среде вуза оказывает непосредственное влияние на его академическую успеваемость, формирование субъектной позиции, личностное развитие будущего специалиста и его профессиональное становление.

В исследовании представлены обоснование и разработка психолого-педагогической программы сопровождения студентов в учебном процессе, способствующей формированию их субъектной позиции.

Introduction. The relevance and expediency of the research is due to the need to solve obvious problems of students' adaptation to the peculiarities of a new educational environment for a first-year student, further search for ways of psychological and pedagogical support of students in the learning process. The purpose of the research within the framework of the presented article is to substantiate and develop specific proposals for psychological and pedagogical support of students in the learning process. This stage of the study, in accordance with the goal, determined the formulation of the following specific tasks:

– identification of the causes of difficulties in the adaptation of first-year students in the educational environment of the university;

– substantiation and development of a psychological and pedagogical program for accompanying students in the educational process, contributing to the formation of their subjective position.

The scientific novelty and theoretical significance of the research consists in the development of diagnostic tools that allow determining the level of socio-psychological adaptation of first-year students to the educational environment; in the justification and presentation of a psychological and pedagogical program for accompanying students in the educational process, contributing to the formation of its subjective position.

Methodology. The research was based on the works of Russian scientists and publications of foreign authors in the field of philosophy, pedagogy and psychology, which address the current problems of adaptation. To identify, study and evaluate the individual-personal properties and capabilities of first-year students, we have implemented a set of pedagogical tools for studying and evaluating the adaptation process: methods of observation, monitoring, questioning, diagnostics and processing of survey data, questionnaires using various methods for determining the socio-psychological adaptability of students: the test "Socio-psychological adaptation" by K. Rogers and R. Diamond [6], the methodology of "Communicative and organizational inclinations" by V. V. Sinyavsky and B. A. Fedorishin [22] methodology for assessing the psychological climate in the group according to L. N. Lutoshkin [11].

Results. The author presents the results of identifying and describing the levels of socio-psychological adaptability, organizational and communicative abilities of first-year students; programs of socio-psychological measures that contribute to the successful adaptation of first-year students in the educational space of the university.

Conclusion. In the process of research and evaluation of individual and personal properties of first-year students, we analyzed the main causes of difficulties of the adaptation period, determined indicators of social and educational adaptation and identified the main functions of adaptation of a first-year student. The success of the student's adaptation process to the educational environment of the university has a direct impact on student´s academic performance, the formation of a subjective position, the personal development of the future specialist and one´s professional formation. The study presents the rationale and development of a psychological and pedagogical program for accompanying students in the educational process, contributing to the formation of their subjective position.

Ключевые слова: адаптация, факторы и функции адаптации, индивидуально-личностные свойства и возможности первокурсников, субъектная позиция, психолого-педагогическое сопровождение.

Keywords: adaptation, factors and functions of adaptation, individual and personal properties and capabilities of first-year students, subjective position, psychological and pedagogical support.

Введение

Одной из актуальных проблем высшего образования является адаптация студента к образовательному пространству и социокультурной среде университета. От успешности процесса адаптации в новых условиях зависят и адекватное существование субъекта в изменяющихся условиях, и оптимальное освоение специфики новых условий обучения, и способность субъекта не только приспосабливаться к изменившимся условиям, но и самому активно воздействовать на окружающую среду (например, посредством самореализации в определенном виде деятельности).

«Современные реалии предъявляют значительные требования к адаптационным способностям человека, поскольку от степени адаптированности зависит успешность деятельности» [7, с. 347].

Оптимальность процесса адаптации студента во всех сферах его жизнедеятельности является значимым показателем результативности его учебно-профессиональной и учебно-исследовательской деятельности и качества получаемого образования, а «обучающийся является не только субъектом процесса адаптации, но и частью самой среды» [2].

Своевременная и гармоничная адаптация студенческой молодежи является важнейшей предпосылкой и необходимым условием успешной учебной и затем профессиональной деятельности. При погружении в социальную и образовательную среду, способствующую активному вовлечению и скорейшему погружению в учебный процесс, происходит восприятие и осознание ближайших и конечных целей обучения, выстраивание системы общественных взаимоотношений, усвоение норм социально-профессионального поведения, освоение новых субъектных ролей, формирование практических умений во время учебно-производственной практики; происходит мотивация и активизация познавательной деятельности.

Актуальность проблемы адаптации первокурсника обусловлена сложностью и многогранностью процесса его протекания, необходимостью стимулирования и активизации социального и когнитивного потенциала, приращение которого детерминирует оптимальное личностное развитие будущего специалиста в условиях информационно-цифрового пространства, формирует готовность субъекта к выстраиванию профессиональной карьеры.

От успешности процесса адаптации во многом зависят интеллектуальное развитие студента, его способность к самомотивации, самообучению и саморазвитию, системность и фундаментальность полученных знаний.

Начало обучения в высшем учебном заведении, освоение новых социальных и субъектных ролей представляют собой для студента наиболее значимый период адаптации, направленный на нивелирование стрессового аспекта и предоставление возможности личностной самореализации и профессионального самоопределения. Именно в этот период происходит первое знакомство студента с образовательной средой вуза, с которой ему предстоит взаимодействовать все годы обучения, и именно от успешности адаптационного периода во многом зависят результативность социального и профессионального становления субъектной позиции будущего специалиста, обретение им социального и профессионального статуса в обществе.

Своевременная и оптимальная адаптация студентов-первокурсников является одной из важных педагогических проблем современного университета, решение которой должно быть продуктивным и направленным на реализацию программ по психологическому сопровождению первокурсников в адаптационном периоде.

Адаптация представляет собой длительный процесс, продолжается в течение всего обучения, и студенту необходимо время для того, чтобы не только привыкнуть к новой обстановке, условиям обучения, своей новой социальной роли, но и получить возможность для восстановления адаптационно-компенсаторной системы.

Своевременная адаптация является залогом успешного обучения, социализации и становления студента как в личностном плане, так и в профессиональном, формирования его субъектной позиции; а от качества подготовки молодого специалиста будет зависеть успешность его профессиональной деятельности, а следовательно и качество выполняемой им работы, уровень профессионального мастерства и профессиональная востребованность.

Теоретико-методологической базой исследования стали работы отечественных ученых и публикации зарубежных авторов, в которых рассматриваются актуальные проблемы адаптации: требования, предъявляемые студенту вуза; влияние различ-

ных факторов на адаптацию студентов, приступивших к обучению в университете; пути решения проблем, возникающих в связи со сменой социальной среды и эмоциональными переживаниями (Г. Айзенк, Д. Даймонд, Х. Хартманн, Ж. Пиаже, К. Роджерс, Г. Селье, Э. Тоффлер, З. Фрейд и др.).

Много работ посвящено обсуждению проблем снижения работоспособности, нарушений адаптационно-компенсаторных механизмов и связанных с ними негативных явлений: снижение успеваемости, ухудшение состояния здоровья, уменьшение познавательной активности (А. А. Доржеева, А. Г. Маклаков, Г. П. Максимова, А. А. Реан, С. Д. Резник и др.).

На существование обозначенных проблем указывают в своей работе авторы Г. А. Кручинина и Н. Н. Дарьенкова, которые уверены в том, что формирование позитивного отношения студента к учебе происходит именно на начальном этапе обучения в вузе. Авторы полагают, что неудачи могут привести к разочарованию, пассивности и далее к состоянию отчуждения. Авторы подчеркивают, что «адаптация студентов первого курса к образовательному процессу — одна из главных проблем воспитательной работы вуза» [9, с. 12].

К. Роджерс и Р. Даймонд проводили диагностику социально-психологической адаптации, З. Фрейд развивал психоаналитическое понимание адаптации, концепцию которой разработал немецкий психоаналитик Х. Хартманн. З. Фрейд придерживался позиции, согласно которой в конфликтной ситуации возможен только определенный компромисс между его различными компонентами; он полагал, что человек, совершенствуя механизмы самопознания, познает реальность, что позволяет ему адаптироваться к социуму [25, с. 281].

Придавая особое значение данной концепции, Х. Хартманн и другие сторонники психоаналитического направления настаивали на необходимости дифференциации процесса адаптации и его результата — адаптированности студента к динамичным условиям образовательного пространства, основным критерием которого являются глубина и степень интеграции личности и среды [26, с. 91].

Необихевиористское определение адаптации использовал в своих работах немецко-британский ученый-психолог Г. Айзенк [1, с. 126]. Описал два основных механизма адаптации (ассимиляцию и аккомодацию) в контексте теории когнитивного развития швейцарский психолог и философ Ж. Пиаже [17, с. 211].

Представители гуманистической психологии — А. Маслоу, один из основателей гуманистического направления в психологии, и Г. Оллпорт, автор теории черт личности — рассматривают адаптацию как «эффективное, оптимальное воздействие личности и среды» [13, с. 145]. Ученые полагают, что динамическим процессом взаимодействия личности и среды, и важным критерием успешности адаптации выступает «степень интегрированности личности со средой» [13, с. 145].

Феномен адаптации впервые был описан немецким физиологом Г. Аубертом как изменение чувствительности кожных анализаторов в ответ на действие внешних раздражителей. Понятие «адаптация», введенное в научную лексику Г. Аубертом, широко применяется для обозначения способностей приспособительного характера как в естественных, технических, так и социально-гуманитарных науках[16, с. 24].

Термин «адаптация» в переводе с позднелатинского “adaptatio” означает «приспосабливание, прилаживание» [14, с. 26]. Применительно к нашему исследованию адаптацию можно интерпретировать как приспособление (приноравливание) субъекта к окружающей социальной и образовательной среде, к постоянно изменяющимся условиям жизнедеятельности и образовательного пространства.

В работах Э. Тоффлера понятие «адаптация» интерпретируется как важнейший биологический механизм, от которого зависят все последующие процессы: «каким бы ни было изменение, в игру вступает громадный суммарный механизм физического воздействия», «изменение — это спусковой механизм возбуждения, ориентированная реакция» [23, с. 242].

Представители научных направлений в философии, педагогике, психологии исследовали и продолжают исследовать и обсуждать проблему адаптации и по-разному интерпретируют понятие «адаптация», а в современной науке данный термин продолжает оставаться дискуссионным.

В работах Л. Л. Редько, Ю. А. Лобейко адаптация рассматривается как «процесс приспособления функций живых организмов и их органов к условиям среды». С. И. Ожегов обозначает адаптацию как приспособление организма к внешним, постоянно изменяющимся, условиям [15].

В Философском словаре под редакцией И. Т. Фролова адаптация описывается как реактивное поведение, напрямую связанное с приспособлением к окружающей среде [24, с. 8]. С. М. Вишнякова под адаптацией человека подразумевает его способность приспосабливаться к условиям и нормам трудовой деятельности. Автор считает, что адаптация детерминируется параметрами социокультурной среды; представляет собой приспособление субъекта к изменяющимся

условиям внешней среды, результативность которого зависит от уровня его развития и умения адекватно действовать в конкретной ситуации [3, с. 93].

В Педагогическом словаре Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова адаптация описывается как «активное приспособление человека к изменяющейся среде», «оптимизация взаимоотношений личности и коллектива», «процесс и результат освоения и усвоения новых социальных ролей» [8, с. 36].

Г. П. Максимова считает, что от умения разрешать проблемные ситуации и от способности адаптироваться к ним зависит эмоциональный настрой личности, поэтому истолковывает адаптацию как предпосылку активной деятельности студентов [12, с. 14].

П. А. Просецкий характеризует адаптацию как активное творческое приспособление студентов к условиям высшей школы. Автор считает, что в процессе адаптации происходит развитие навыков и умений организации умственной деятельности обучающихся; вырабатывается рациональный и сбалансированный режим труда и отдыха, система работы по самообучению, самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности [18, с. 125].

А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов рассматривают адаптацию как «процесс и результат внутренних самоизменений, активного приспособления к новым внешним условиям существования» [19, с. 17]. С. Д. Резник, М. В. Черниковская, Е. В. Носова полагают, что наиболее полная реализация личностного потенциала происходит в процессе «соответствующей организации учебно-познавательной деятельности студента» [20, с. 39].

С понятием «адаптация» органично связано понятие «адаптационный потенциал», введенное канадским врачом Г. Селье, а затем уточненное и усовершенствованное исследователем-психологом А. Г. Маклаковым, который применил его для характеристики адаптационных способностей человека и назвал личностным адаптационным потенциалом.

Г. Селье не раскрыл природу адаптационного потенциала, но заметил, что в процессе адаптации необратимо расходуется адаптационная энергия (гипотеза общего адаптационного синдрома) [21, с. 73].

В процессе нашего исследования мы пришли к выводу о том, что: 1) проблема адаптации существует, что является абсолютной истиной; 2) причины затруднений процесса адаптации многочисленны, разнообразны, имеют разную социальную, физиологическую, когнитивную, коммуникативную природу, что является относительной истиной; 3) движение от менее полной истины к более полной и объективной в вопросах содействия процессу адаптации также отличается вариабельностью, спецификой моментов устойчивости (способность предотвращать или минимизировать адаптационные риски) и моментов изменчивости (способность субъекта в короткие сроки приспособиться, закрепиться и приобрести новые навыки).

Практическая значимость нашего исследования заключается в выявлении, изучении и оценке индивидуально-личностных свойств и возможностей первокурсников; в комплексном использовании многомерных диагностических методик в качестве ориентировочной основы деятельности преподавателя, позволяющих детерминировать уровни адаптации студентов-первокурсников; в разработке конкретных мероприятий по регулированию процесса адаптации и определению результативности реализации психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

Целью нашего психолого-педагогического исследования мы обозначили изучение и диагностику индивидуально-личностных свойств и возможностей первокурсников, мониторинг и оценку функций и процесса их адаптации.

Мы полагаем, что адаптация не может быть сведена к приспособлению к новой образовательной и социокультурной среде, к новым условиям обучения в вузе. Она, прежде всего, предполагает наличие познавательной активности и познавательной деятельности, содействие органичному погружению в учебно-профессиональную среду, способствующей освоению и развитию новых компетенций, развитию личности студента, актуализации самостоятельной познавательной деятельности, представляющей собой «частное проявление самостоятельности человека в целом, устойчивое и не зависимое от сферы образовательной или профессиональной деятельности свойство» [5, с. 34], формированию его субъектной позиции.

В соответствии с целью нашего исследования нами были поставлены следующие задачи:

— изучить, проанализировать и уточнить понятие адаптации;

— выявить факторы, сущность, функции, особенности и уровни адаптации студентов-первокурсников;

— разработать ожидаемые показатели и конкретные меры по регулированию процесса адаптации.

Полагаем, что создание условий для самоэффективности в учебной и учебно-исследовательской деятельности актуализирует процесс оптимальной адаптации первокурсника, которая не всегда и не у каждого студента протекает гладко, без затруднений. Подтверждение своим мыслям находим у исследова-

теля И. В. Кулагиной, которая утверждает, что «не все люди могут одинаково быстро ориентироваться в меняющейся обстановке и модифицировать свое поведение в соответствии с изменившимися требованиями и критериями эффективности» [10].

Мы полагаем, что адаптация – это одновременно процесс (приспособление, погружение) и результат (приспособленность, адаптированность), это единство противоречий между созиданием и разрушением (своего рода анаболизм и катаболизм), это приспособление и постоянный процесс интеграции субъекта в образовательное (а затем в профессиональное) пространство и воспитание высокомотивированных в своей готовности к учению студентов.

Вместе с тем адаптацию первокурсника можно рассматривать как самосохранение и самоизменение, самоформирование и самосозидание, как процесс постепенного погружения в новую социокультурную и образовательную среду, освоения субъектных ролей, усвоения норм и правил социальных и межличностных отношений. Наконец, это движение от пассивного приспособления субъекта к условиям образовательной среды, к построению системы продуктивного взаимодействия с ней и к самореализации личности в реальной социальной, учебной и профессиональной среде.

Во многих случаях при нарушении процесса адаптации и утрате стабильности наступает диссонанс во взаимодействии субъекта и объекта в системе, что приводит к нарушению баланса в системе и потере ее целостности, к появлению новых проблем, решение которых требует своевременного адекватного педагогического воздействия и коррекции. Такая ситуация примечательна для всех видов адаптации человека, которую следуют рассматривать как целенаправленный, управляемый, действенный процесс разрешения возможных противоречий, возникающих при освоении новой социальной роли, взаимодействии субъекта с новой социальной средой.

Таким образом, данное исследование нам представляется актуальным как в плане проведения теоретической дискуссии, так и в плане разработки применимых на практике практических критериев, показателей, диагностического инструментария, программ и т. д.

Многолетние наблюдения показали, что на процесс адаптации в большей степени оказывают влияние следующие факторы: организационные, ценностно-мотивационные и социально-психологические. Ощутимую роль играют также способность к самообучению, самообразованию и самоорганизации. К сожалению, в процессе наблюдения за учебной работой (учение, решение тестов, выполнение контрольных работ т. д.) и учебно-исследовательской деятельностью 168 студентов (выполнение реферативных работ, участие в проектной деятельности и т. д.) были выявлены определенные проблемы, способные стать серьезным препятствием для самостоятельного выполнения подобных заданий. Перечислим некоторые из обнаружившихся проблем: при выполнении творческих и учебно-исследовательских работ студенты нуждаются во внешнем руководстве (112 человек, или 66,7 %); имеют слабые навыки владения программой Microsoft Word (52 человека, или 31 %); затрудняются при формулировании выводов, составлении отчетов (89 человек, или 53 %).

Определенные затруднения (социокультурные, межкультурные, коммуникативные, психологические, культурно-речевые) в процессе адаптации испытывают студенты из стран ближнего зарубежья. Большинство из них (90,6 %) имеют низкий уровень подготовки по дисциплине «Химия», слабые знания русского языка (62,5 %) нередко обнаруживаются студенты, практически не владеющие русским языком (6,25 %). Недостаточный уровень знаний по химии (не знают основные понятия и законы химии, не умеют писать формулы веществ, уравнения химических реакций) не позволяет таким студентам на должном уровне воспринимать и усваивать информацию о физико-химических процессах, происходящих в живом организме.

Студенты из ближнего зарубежья плохо знают или не знают грамматические правила русского языка, они испытывают лексические, фонетические затруднения, поэтому с первых дней обучения возникает проблема культурно-речевой адаптации.

Очевидно, что для преодоления описанных проблем «важное значение имеет выстраивание тактики содействия обучающемуся, социального партнерства, ситуации вариативности действий, успеха, одобрения, проектирования позитивного начала в деятельности, воспитания веры в себя, умения отстаивать собственное мнение, т. е. применение всего комплекса мер (методы, технологии, средства), способствующих повышению образовательного и воспитательного потенциала субъектов образовательного процесса» [4, с. 49].

В педагогической практике важную роль играют функции адаптации и особенности адаптационного периода, оптимальный учет и использование которых позволяют находить и внедрять в работу со студентами формы продуктивного приспособления (адаптации) обучающегося к условиям образовательной среды.

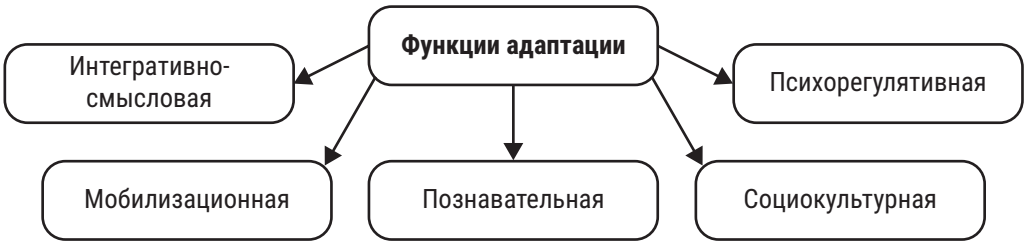


Рис. 1. Векторные составляющие функции адаптации первокурсника

Основные функции адаптации первокурсника (рис. 1), по нашему мнению, носят информационно-организационный характер и включают в себя следующие составляющие: мобилизационную (повышение уровня учебно-профессиональной и социальной активности личности), социокультурную (включение субъекта в социокультурную, общественную деятельность), познавательную (развитие творческих возможностей, способностей и познавательной активности личности), психорегулятивную (формирование состояния психологической безопасности и комфорта), интегративно-смысловую (создание предпосылок эффективности будущей профессиональной деятельности).

Важной функцией адаптации первокурсника является оптимизация психорегулятивных возможностей и повышение уровня социокультурной и познавательной активности личности студента в сохранении стабильно позитивных показателей в учебе и органичное «погружение» и включение субъекта в социокультурную и профессиональную деятельность.

Адаптивность, как определенное состояние личности, выражается в согласовании всех функциональных составляющих, раскрытии личностного адаптивного потенциала и способствует облегчению вхождения первокурсника в образовательное пространство вуза. При этом адаптация представляет собой не только процесс приспособления к новым условиям постоянно изменяющейся среды вуза, но и предполагает развитие личности студента, повышение его субъектности, активизацию его субъектной позиции.

Рассмотрим показатели социальной адаптации как наиболее важного способа взаимодействия личности и социальной и образовательной среды, актуализирующего приспособление первокурсника к существующим условиям, его умения и опыт по анализу затруднений, его способность к самоанализу и самооценке возможностей и целевых перспектив.

На уровне группы значимыми показателями социальной адаптации являются: органичное вхождение в группу, усвоение правил и норм корпоративной культуры (в группе, в институте, университете); приобретение определенного социального статуса. На уровне института и университета важную роль играют такие показатели социальной адаптации, как знание инфраструктуры (учебные корпусы, общежития, библиотека, технопарк, центры спорта, культуры, музеи и др.), знание руководства и научных и общественных объединений университета, институтов, кафедр (совет молодых ученых, СНО, профком, НОЦы, научно-исследовательские лаборатории, клиники).

Показателями учебной адаптации являются умение первокурсника ориентироваться в электронной информационно-образовательной и цифровой среде вуза; умение пользоваться электронным каталогом, депозитариями, архивами, информационными образовательными ресурсами в условиях информатизации и компьютеризации, увеличения роли высоких технологий в социальной, образовательной и профессиональной сфере. Эффективное управление процессом адаптации немыслимо без учета таких показателей, как наличие навыков самостоятельной работы, самостоятельного поиска, конструктивного использования компьютера, оптимальной самоорганизации, готовности к самореализации, способствующих (в совокупности) формированию нового отношения к профессии.

Для выявления факторов, влияющих на успешность адаптации первокурсников и формирование их субъектной позиции, мы провели изучение, мониторинг и оценку их индивидуально-личностных свойств и возможностей, выявили уровни адаптации. В исследовании приняли участие 168 студентов 1-го курса институтов клинической медицины, педиатрии, стоматологии, профилактической медицины (55 юношей и 113 девушек) Самарского государственного медицинского университета. В качестве основных требований к статистической выборке учитывались репрезентативность, случайность, статистическая достаточность и объективность.

Результаты исследования показали, что самыми сложными в процессе адаптации для студентов являются проблемы, связанные с учебой (61 человек, или 36,3 % опрошенных), проблемы самоорганизации

(41 человек, или 24,4 %), бытовые проблемы (27 человек, или 16,1 %), проблемы социализации (22 человека, или 13,1 %), финансовые проблемы (19 человек, или 11,3 %) и проблемы, связанные с состоянием здоровья (10 человек, или 6 % респондентов). Все эти факторы взаимозависимы, взаимообусловлены и представляют собой психологический барьер, преодоление которого сопряжено с психоэмоциональными, когнитивно-личностными, интеллектуальными и физическими перегрузками.

С целью получения ответа на вопрос «Кто или что помогло вам быстрее адаптироваться?» было проведено анкетирование студентов-первокурсников. На вопрос о том, «Кто оказал вам наибольшую помощь в адаптации в новом коллективе?», были получены следующие результаты: «студенты-одногруппники» (об этом заявили 23,8 % опрошенных), «никто, я справился сам» (49,4 % респондентов), «родители» (12,5 %), «преподаватели» (10,7 %), «затрудняюсь ответить» (3,6 %).

Следующий вопрос, который был задан респондентам, подразумевал пояснение причин (факторов), которые способствовали адаптации студента в образовательном пространстве вуза. Ответы на этот вопрос (допускалось несколько вариантов ответа) распределились следующим образом: хорошие базовые знания, полученные в школе — 48,2 % %, уровень владения компьютером, умение ориентироваться в информационных потоках, использовать интернет-ресурсы — 57,1 %, комфортная психологическая атмосфера в группе — 72,6 %, консультативная помощь и поддержка преподавателя — 26,2 %.

На подготовительном этапе исследования мы использовали психодиагностический комплекс изучения адаптации студентов: тест «Социально-психологическая адаптация» по К. Роджерсу и Р. Даймонду [6], методика «Коммуникативные и организаторские склонности» по В. В. Синявскому и Б. А. Федоришину [22], методика оценки психологического климата в группе по Л. Н. Лутошкину [11].

Для исследования и оценки индивидуально-личностных свойств первокурсников мы применяли термины: интернальность, локус контроля, ответственность. Рассмотрим их подробнее. Интернальность — это личностное свойство, присущее людям, которые умеют принимать на себя ответственность за свои поступки, механизм социального самоконтроля, предрасположение индивида к определенной форме локуса контроля.

Локус контроля (от лат. *locus* — место и *controle* — проверка) — теоретическое понятие модели личности Дж. Роттера («локализация контроля волевого усилия»), характеризующей ресурсы когнитивной сферы субъекта и способности личности к определению и самоконтролю границ своих возможностей и действий. Вместе с тем локус контроля можно интерпретировать как уверенность в себе и в своей способности самодетерминировать свое поведение (интернальный локус контроля) или самопонимание своего поведения, преимущественно детерминируемого внешним окружением (экстернальный локус контроля).

«Ответственность — это самоконтроль с позиций принятых в определенной культуре норм и правил; чувство долга; самоконтроль субъекта за исполнением своих обязанностей или обязанностей, возложенных на него окружающими; специфическая для зрелой личности форма саморегуляции и самодетерминации» [27, с. 1269].

Расчет коэффициента адаптивности по методике К. Роджерса и Р. Даймонда по определению социально-психологической адаптированности и уровня самоактуализации показал следующие результаты диагностики (рис. 2).

Рис. 2. Результаты диагностики СПА по К. Роджерсу и Р. Даймонду

На рисунке видно, что у 19,64 % студентов-первокурсников СамГМУ выявлен высокий уровень адаптации, у 61,58 % — средний, у 18,78 % — низкий. Значение эмоционального комфорта составило 73,34 %, интернальность — 72 %, стремление к доминированию — 43 % респондентов.

Респонденты с высоким уровнем адаптации характеризуются высокой мотивацией к учебе, нацелены на самостоятельный поиск знаний, самообразование. Их отличает любознательность, ответственность, творческий подход к решению учебно-профессиональных и учебно-исследовательских задач. Они инициативны, активны, стрессоустойчивы, быстро ориентируются в сложных ситуациях, быстро осваиваются в новом коллективе, коммуникабельны, самостоятельны и настойчивы в деятельности, в которой они задействованы.

Испытуемые со средним уровнем адаптации позитивно относятся к обучению в университете, понимают учебный материал, преподносимый преподавателем в формате традиционной системы обучения, могут вполне сосредоточенно и внимательно выполнять порученные задания, но при условии наличия внешнего контроля (например, контроля со стороны куратора, преподавателя, представителя профильного института); предпочитают менее эффективные стратегии для преодоления трудностей; они исполнительны, поручения выполняют добросовестно, контактны и дружелюбны по отношению к одногруппникам.

Респонденты с низким уровнем адаптации характеризуются нарушениями дисциплины (пропуски занятий, конфликты с преподавателем, сверстниками), отсутствием должного интереса и прилежания к учебе. Такие студенты лишь фрагментарно усваивают учебный материал, объясняемый преподавателем, затрудняются работать самостоятельно (непонимание, низкий уровень ответственности, лень), демонстрируют низкую готовность к преодолению препятствий, проявляют низкий уровень жизненной активности.

Таким образом, адаптивность студента характеризуется гармоничным погружением в образовательное пространство вуза, высокой мотивированностью, направленной на достижение личностных и учебно-профессиональных успехов, в то время как дезадаптация проявляется в низкой успеваемости, отсутствии интереса к учебе, недостаточной самодисциплине и кризисном развитии межличностных взаимодействий.

Знание факторов, функций и закономерностей процесса адаптации первокурсников, регулярное отслеживание промежуточных результатов обучения и своевременная адекватная оценка показателей данного процесса позволяют разработать конкретные рекомендации по его мониторингу, регулированию и коррекции.

Результаты диагностики студентов 1-го курса по методике Л. Н. Лутошкина «Психологический климат в группе» показал средний балл на уровне 80,6, что означает наличие позитивного, благоприятного климата в коллективе.

Результаты диагностики коммуникативных и организаторских способностей по В. В. Синявскому и Б. А. Федоришину (рис. 3) показали, что у 12 % студентов-первокурсников выявлен низкий уровень коммуникативных способностей.

Такие студенты, как правило, малообщительны, иногда замкнуты, не стремятся к общению, в новом коллективе чувствуют себя скованно и неловко. Они испытывают повышенную тревожность, трудности в общении и установлении межличностных контактов. Не стремятся отстаивать свое мнение, мни-

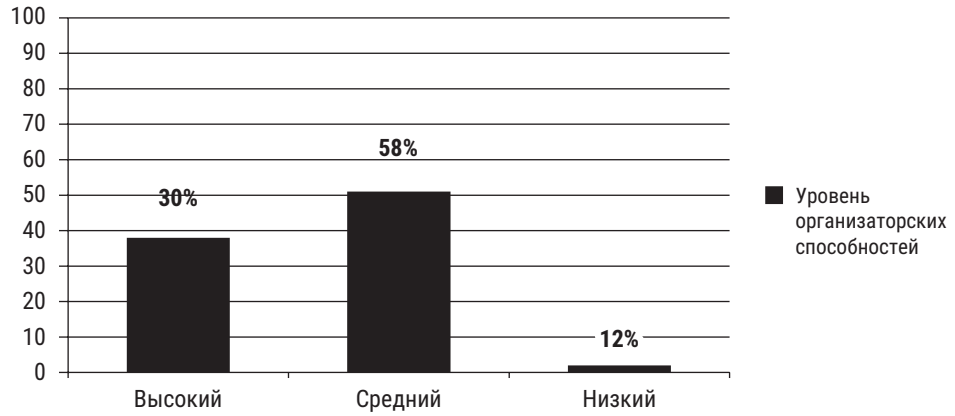


Рис. 3. Результаты диагностики коммуникативных способностей по В. В. Синявскому и Б. А. Федоришину

тельны, не уверены в себе, тяжело переживают обиды. Следует также отметить, что они часто избегают принятия самостоятельных решений и очень редко проявляют инициативу.

У 58 % студентов выявлен средний уровень коммуникативных способностей. Они стремятся к контактам с людьми, но проявляют достаточно низкую активность, отстаивают свое мнение, однако их коммуникационный потенциал имеет разные уровни устойчивости, им сложно планировать свои действия, поэтому необходима воспитательная работа, направленная на его приращение и развитие.

У 30 % студентов выявлен высокий уровень коммуникативных способностей. Они проявляют хорошие организаторские способности, испытывают потребность в организаторской деятельности и активно стремятся к ней, быстро ориентируются в сложных ситуациях, общительны, быстро устанавливают межличностные контакты, уверены в себе, инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, активно и убедительно отстаивают свое мнение. Они открыты и контактны, готовы к поиску интересных дел, в которых можно проявить себя, свои коммуникативные и организаторские способности.

Что касается организаторских способностей, то у 11 % опрошенных они находятся на низком уровне (рис. 4).

У таких студентов отсутствует стремление к общению, они скованы в новой обстановке, испытывают трудности при установлении контактов с людьми, крайне редко проявляют инициативу.

У 51 % студентов выявлен средний уровень, у 38 % — высокий уровень организаторских способностей. Они быстро ориентируются в новой обстановке, активны, любознательны, находят друзей, задействованы в общественных организациях, участвуют в проектной деятельности и т. д.

В процессе опроса респондентов были выявлены причины трудностей адаптационного периода. Исследования показывают, что причинами слабой успеваемости первокурсников, как правило, оказываются сложности личностного (слабая мотивация, недостаточный уровень базовых школьных знаний, неумение работать самостоятельно); психологического (неуверенность в себе, трудности в межличностном взаимодействии, низкая самооценка); когнитивного (быстрая утомляемость, проблемы с концентрацией внимания, слабо актуализированные аналитические способности) или социально-бытового (неустроенный быт, необходимость зарабатывать во внеучебное время, состояние здоровья) характера.

Многолетние наблюдения свидетельствуют о наличии препятствий организационного характера: низкий уровень самоорганизации, самоконтроля, неумение расставлять приоритеты, отсутствие навыков тайм-менеджмента.

Многие первокурсники в первые месяцы обучения испытывают большие трудности в самоорганизации учебной деятельности, не знают основ научной организации труда, имеют слабую мотивацию, не могут работать автономно, наблюдается низкий уровень качества самостоятельной учебной работы.

В числе основных причин фигурируют: неумение правильно конспектировать лекции, работать с учебниками, находить, добывать дополнительные знания из первоисточников, ориентироваться в электронной информационно-образовательной среде, анализировать информацию большого объема, четко, ясно и конкретно излагать свои мысли. Некоторые студенты имеют рассеянное внимание, затруднения когнитивного характера, проблемы со здоровьем. Отмечалось

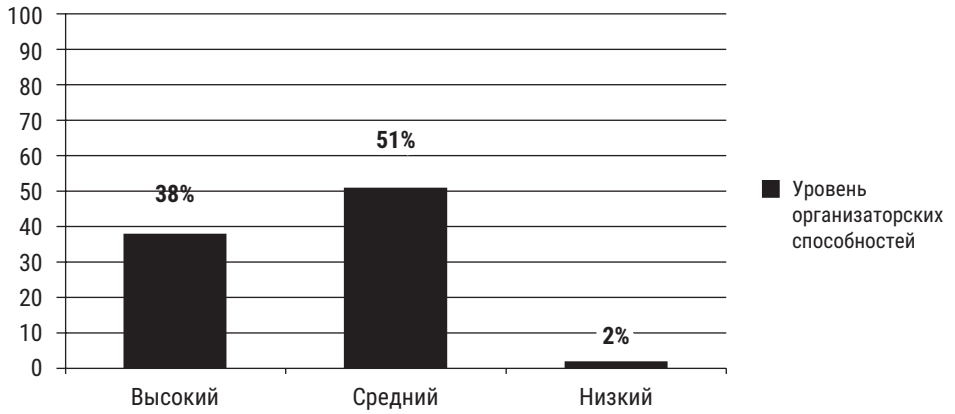


Рис. 4. Результаты диагностики организаторских способностей по В. В. Синявскому и Б. А. Федоришину

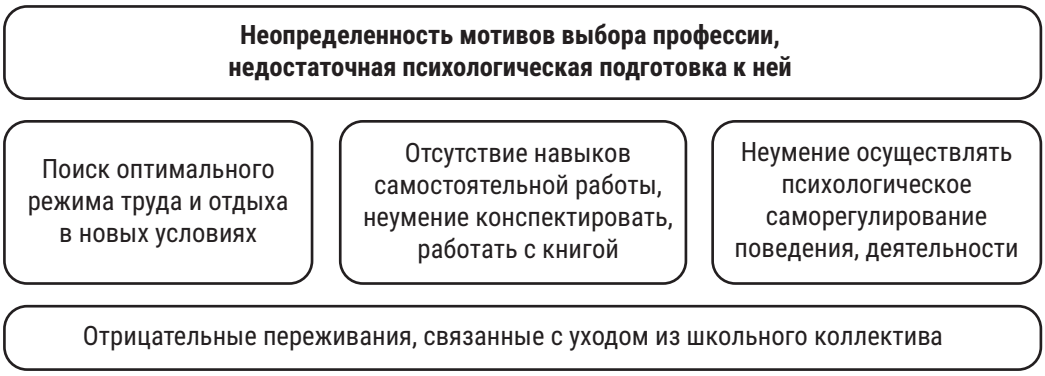


Рис. 5. Причины трудностей адаптационного периода

единичное мнение о неправильности выбора будущей профессии.

В процессе наблюдения, в результате опроса и обработки анкетных данных были выявлены основные причины трудностей адаптационного периода (рис. 5).

Знание факторов, функций и закономерностей процесса адаптации первокурсников и своевременное отслеживание и оценка показателей данного процесса позволили нам разработать конкретные мероприятия по его регулированию:

1) составление и применение на практике программы для первокурсников, направленной на создание условий для успешной адаптации студентов и на сохранение и укрепление психологического здоровья (игры, психогимнастика, аутогенная тренировка; приемы релаксации);

2) особое внимание следует уделить первичной психодиагностике, предполагающей оценку соматического и психологического статуса первокурсников (опросы, наблюдения, тестирование);

3)проведение социально-психологических мероприятий, способствующих успешной адаптации студентов-первокурсников (игры, аутогенная тренировка и психологические упражнения), помощь куратора, преподавателей, консультативная помощь психолога, беседы о научной организации труда студентов (структура обучения в вузе, знание своих прав и обязанностей);

4) важным этапом является оценка эффективности проведения социально-психологической работы (наблюдения, психодиагностическое тестирование, индивидуальные беседы, контроль успеваемости), оказывающей непосредственное воздействие на успешность процесса адаптации обучающегося.

Предполагаемая и ожидаемая результативность реализации психолого-педагогической программы адаптации представлена на рисунке 6.

Ожидаемые показатели результативности реализации психолого-педагогического сопровождения студентов на уровне группы и на уровне отдельного студента вытекают из цели исследования и носят прогностический характер (рис. 7).

Эти мероприятия касаются самых различных аспектов жизни студента и формирующегося коллектива: адаптация в образовательном пространстве учебного заведения, работа преподавателя

Рис. 6. Ожидаемые результаты реализации психолого-педагогической программы адаптации первокурсника

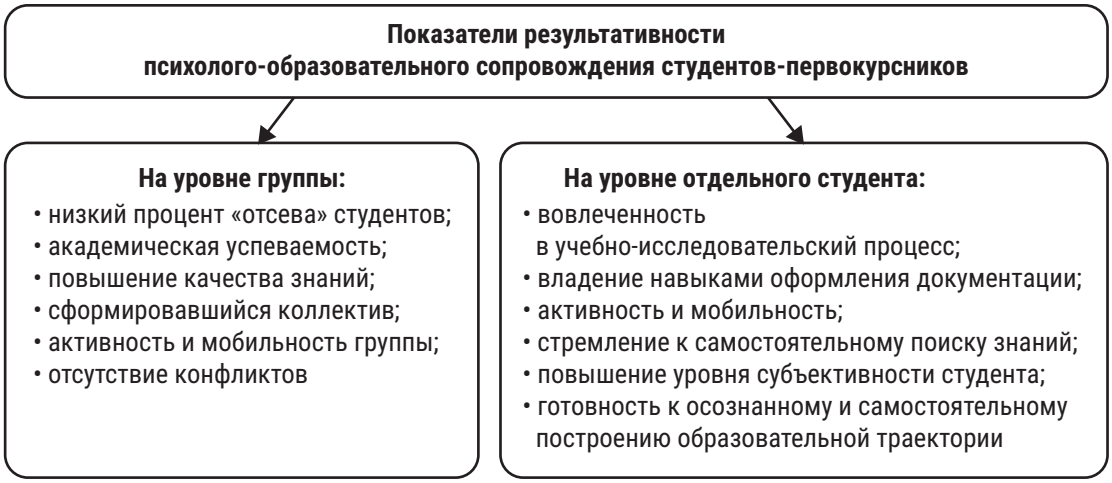


Рис. 7. Показатели результативности реализации психолого-педагогического сопровождения студентов-первокурсников

по сплочению студентов в группе в процессе совместной деятельности, создание атмосферы социально-психологического комфорта, организация оптимальных условий для учебной деятельности.

Заключение

В процессе исследования и оценки индивидуально-личностных свойств первокурсников нами были проанализированы основные причины трудностей адаптационного периода, детерминированы показатели социальной и учебной адаптации, обозначены основные функции адаптации первокурсника. Успешность процесса адаптации студента к образовательной среде вуза оказывает непосредственное влияние на его академическую успеваемость, формирование субъектной позиции, личностное развитие будущего специалиста и его профессиональное становление.

Для выявления факторов, влияющих на успешность адаптации первокурсников и формирование их субъектной позиции, был разработан диагностирующий инструментарий, позволяющий определить уровень социально-психологической адаптированности студентов-первокурсников к образовательной среде. Знание факторов, функций и закономерностей процесса адаптации первокурсников, регулярное отслеживание промежуточных результатов обучения и своевременная адекватная оценка показателей данного процесса позволили разработать конкретные рекомендации по его мониторингу, регулированию и коррекции.

Подтверждено, что для эффективного решения проблем, связанных с адаптацией первокурсника, необходимо проведение психолого-педагогического сопровождения студентов не только на уровне группы, но и на уровне отдельного студента внутри академической группы. Именно такой подход способствует успешному протеканию процесса адаптации обучающегося на разных уровнях — образовательном, эмоционально-психологическом, межличностном. Совокупность предложенных мероприятий по мониторингу процесса адаптации, помощь и содействие в освоении содержания образования и психологической регуляции деятельности обучающихся представлена в исследовании как психолого-педагогическая программа сопровождения студентов в учебном процессе, способствующая формированию его субъектной позиции.

Литература

1. Айзенк Г., Айзенк М. Исследования человеческой психики. М., 2001. 480 с.
2. Бирюкова М. В. Современные подходы к пониманию социально-педагогической адаптации как психолого-педагогического явления // О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Красноярск, 2014. С. 21–23.
3. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. Москва, 1999. 538 с.
4. Гаранина Р. М. Комплексная реализация педагогических условий формирования субъектной позиции студента в пространстве самостоятельной работы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020, Т. 9. № 2(31). С. 45–51. DOI: 10.26140/anip-2020-0902-0009.
5. Голубчикова М. Г., Федотова Е. Л., Харченко С. А. [и др]. Учебно-профессиональная самостоятельность и умение учиться // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 2 (42). С. 32–40.
6. Роджерс К., Даймонд Р. Диагностика социально-психологической адаптации. URL: https://psychojournal.ru/tests_

online/528-diagnostika-socialno-psihologicheskoy-adaptacii-krodzhers-rdaymond.html/(дата обращения: 06.12.2021)
7. Доржеева А. А. Контент-анализ феномена адаптации // Педагогический имидж. 2020. Т. 14. № 3 (48). С. 346–356. DOI: 10.32343/2409-5052-2020-14-3-346-356.
8. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. Москва, 2005. 174 с.
9. Кручинина Г. А., Дарьенкова Н. Н. Адаптация студентов первого курса к обучению в техническом вузе в условиях информатизации образования. Монография. Н. Новгород, 2016. 187 с.
10. Кулагина И. В. Исследование особенностей адаптации лиц с девиантными формами поведения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. URL: http://e-koncept.ru/2020/202046.htm./(дата обращения: 06.12.2021).
11. Лутошкин А. Н. Карта-схема для определения психологического климата группы. URL: https://mydocx.ru/12-69727.html/ (дата обращения: 26.08.2022).
12. Максимова Г. П. Модернизация воспитания в высшей школе на основе интеграции педагогики и искусства в медиасреде: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08 / Максимова Галина Петровна. Ростов-на-Дону, 2007. 49 с.
13. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 1999. 478 с.
14. Новейший философский словарь / [гл. науч. ред. и сост. Грицанов А. А.]. Минск, 1999. 877 с.
15. Ожегов С. И. Толковый словарь Ожегова. URL: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=190/(дата обращения: 06.12.2021).
16. Педагогический словарь. В 2-х т., т. 1. М., 1960. 774 с.
17. Пиаже Ж. Теория, эксперименты, дискуссия / Ж. Пиаже; Под ред. Л. Ф. Обуховой и Г. В. Бурменской. М., 2001. 622 с.
18. Просецкий П. А. Психологические особенности адаптации студентов нового приема к условиям обучения в вузе / П. А. Просецкий // Комплексная проблема профориентации, адаптации и повышения квалификации кадров. Минск, 2009. С. 124–128.
19. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб., 2008. 479 с.
20. Резник С. Д., Черниковская М. В., Носова Е. В. Адаптация студентов-первокурсников к условиям обучения в университете: опыт, проблемы, перспективы // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 2. С 36–41. DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-36-41.
21. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. М., 1960. 253 с.
22. Синявский В. В., Федоришин Б. А. Методика «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС)». URL: https://psytests.org/profession/kos1.html/ (дата обращения: 26.08.2022).
23. Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. М., 2002. 557 с.
24. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова; [науч. редакторы-сост.: П. П. Апрышко, А. П. Поляков, Ю. Н. Солодухин]. Изд. 8-е, дораб. и доп. Москва, 2009. 845 с.
25. Фрейд, З. Психология бессознательного. 2-е изд. СПб., 2010. 400 с.
26. Хартманн Х. Эгопсихология и проблема адаптации личности / Хайнц Хартманн. М., 2002. 143с.
27. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике: URL: https://psychology_pedagogy.academic.ru/1286/ (дата обращения: 26.08.2022).

References

1. Ajzenk G. &Ajzenk M. (2001). Issledovaniya chelovecheskoj psihiki [Studies of the human psyche]. Moscow, 480 p. (in Russian).
2. Biryukova M. V. Sovremennye podkhody k ponimaniyu sotsial'no-pedagogicheskoi adaptatsii kakpsikhologo-pedagogicheskogo yavleniya [Modern approaches to understanding socio-pedagogical adaptation as a psychological and pedagogical phenomenon]. *On some issues and problems of psychology and pedagogy: collection of scientific papers based on the results of the international scientific-practical conference*. Krasnoyarsk, 2014, pp. 21–23. (In Russian).
3. Vishnyakova S. M. Professional'noe obrazovanie: slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika [Professional education: dictionary. Key concepts, terms, actual vocabulary] / S. M. Vishnyakova. Moscow, 1999, 538 p. (In Russian).
4. Garanina R. M. Kompleksnaya realizaciya pedagogicheskih uslovij formirovaniya sub"ektnoj pozicii studenta v prostranstve samostoyatel'noj raboty. Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. [Comprehensive implementation of pedagogical conditions for the formation of a student's subjective position in the space of independent work. Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya]. *Research azimuth: pedagogy and psychology,* 2020, Vol. 9, no. 2(31)., pp. 45–51. DOI: 10.26140/anip-2020-0902-0009. (In Russian).
5. Golubchikova M. G., Fedotova E. L., Kharchenko S. A., Golubchikov G. M., Arsentieva M. R. Uchebno-professional'naya samostoyatel'nost' i umenie uchit'sya [Educational and professional independence and the ability to learn]. *Professional education in Russia and abroad,* 2021, no. 2 (42)., pp. 32–40. (In Russian).
6. Rogers K., Diamond R. Diagnostika social'no-psihologicheskoj adaptacii. [Diagnosis of socio-psychological adaptation]. Available at: https://psychojournal.ru/tests_online/528-diagnostika-socialno-psihologiches-koy-adaptacii-krodzhers-rdaymond.html/ (accessed: 06.12.2021). (In Russian).
7. Dorzheeva A. A. Kontent-analiz fenomena adaptacii [Content analysis of the phenomenon of adaptation]. *Pedagogical image,* 2020, vol. 14, no. 3 (48)., pp. 346–356. DOI: 10.32343/2409-5052-2020-14-3-346-356. (In Russian).
8. Kodzhaspirova G. M. Pedagogicheskij slovar' [Pedagogical dictionary]. Moscow, 2005, 174 p. (In Russian).
9. Kruchinina G.A., Dar'enkova, N. N. Adaptaciya studentov pervogo kursa k obucheniyu v tekhnicheskom vuze v usloviyah informatizacii obrazovaniya [Adaptation of first-year students to study at a technical university in the conditions of informatization of education]. Monograph, N. Novgorod, 2016, 187 p. (In Russian).
10. Kulagina I. V. Issledovanie osobennostej adaptacii lic s deviantnymi formami povedeniya [Study of adaptation features of persons with deviant forms of behavior]. *Scientific and methodical electronic journal "Concept",* 2020. Available at: http://e-koncept.ru/2020/202046.htm ./(accessed: 06.12.2021).(In Russian).
11. Lutoshkin A. N. Karta-skhema dlya opredeleniya psihologicheskogo klimata gruppy [A schematic map for determining the psychological climate of the group]. Available at: https://mydocx.ru/12-69727.html / (accessed: 08/26/2022). (In Russian).
12. Maksimova G. P. Modernizaciya vospitaniya v vysshej shkole na osnove integracii pedagogiki i iskusstva v mediasrede: avtoref. dis. … d-ra ped. nauk: 13.00.08 [Modernization of education in higher school based on the integration of pedagogy and art in the media environment: abstract. dis. … Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.08]. Rostov-on-Don, 2007, 49 p. (In Russian).
13. Maslou A. Motivatsiyailichnost' [Motivation and personality]. SPb., 1999, 478 p. (In Russian).
14. Novejshij filosofskij slovar' [The newest philosophical dictionary]. Main scientific ed. and comp. Gricanov A. A. Minsk, 1999, 877 p. (In Belarus).
15. Ozhegov S. I. Ozhegov's Explanatory dictionary. Available at: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=190/ (accessed: 06.12.2021).(In Russian).
16. Pedagogicheskij slovar'. V 2-h t., t.1 [Pedagogical dictionary. In 2 vols., vol. 1]. M., 1960, 774p. (In Russian).

17. Piazhe J. Teoriya, eksperimenty, diskussiya [Theory, experiments, discussion]. Edited by L. F. Obuhova and G. V. Burmenskaya. M., 2001, 622 p.(In Russian).
18. Proseckij P. A. Psihologicheskie osobennosti adaptacii studentov novogo priema k usloviyam obucheniya v vuze [Psychological features of adaptation of students of a new admission to the conditions of study at the university]. *The complex problem of career guidance, adaptation and professional development of personnel,* Minsk, 2009, pp. 124–128. (In Belarus.)
19. Rean A. A., Kudashev A. R., Baranov, A. A. Psihologiya adaptacii lichnosti. Analiz. Teoriya. Praktika [Psychology of personality adaptation. Analysis. Theory. Practice]. St. Petersburg, 2008, 479 p. (In Russian).
20. Reznik S. D., Chernikovskaia M. V., Nosova E. V. Adaptatsiia studentov-pervokursnikov k usloviiam obucheniia v universitete: opyt, problemy, perspektivy [Adaptation of First-Year Students to Training Conditions at University: Experience, Problems, Prospects]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences,* 2017, no. 2, pp. 36–41. (In Russ.) DOI: 10.21603/2542-1840-2017-2-36-41. (In Russian).
21. Sel'e G. Ocherki ob adaptacionnom sindrome [Essays on the adaptation syndrome]. M., 1960, 253 p. (In Russian).
22. Sinyavskij V.V., Fedorishin B. A. Metodika «Kommunikativnye i organizatorskie sklonnosti (KOS)». [Methodology "Communicative and organizational inclinations (CBS)"]. Available at: https://psytests.org/profession/kos1.html/ (accessed: 08/26/2022).(In Russian).
23. Toffler, E. SHok budushchego: Per. s angl. [Shock of the future: Trans. from English]. M., 2002, 557 p. (In Russian).
24. Apryshko P. P., Polyakov A. P., N. Yu. Soloduhin Filosofskij slovar' [Philosophical Dictionary]. Ed. 8th, dorab. and additional. Moscow, 2009, 845p. (In Russian).
25. Frejd 3. Psihologiya bessoznatel'nogo [Psychology of the unconscious]. 2nd ed. St. Petersburg, 2010, 400 p. (In Russian).
26. Hartmann H. Egopsihologiya i problema adaptacii lichnosti [Egopsychology and the problem of personality adaptation]. M., 2002, 143p.
27. Enciklopedicheskij slovar' po psihologii i pedagogike [Encyclopedic dictionary of psychology and pedagogy]. Available at: https://psychology_pedagogy.academic.ru/1286 / (accessed: 06.12.2021). (In Russian).

УДК/UDC 378.147:355.23
DOI 10.54509/22203036_2023_1_88
EDN BALWXD

Подмаренко Андрей Александрович
доцент кафедры тактики, Новосибирское высшее командное училище, г. Новосибирск

Podmarenko Andrey A.
Associate Professor at the Tactics Department, Novosibirsk Higher Military Command School, Novosibirsk

ПОЛИТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

POLITICAL CULTURE OF MILITARY UNIVERSITY CADETS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THEIR PROFESSIONAL RESPONSIBILITY

Введение. В статье рассматривается концепт «процесс формирования политической культуры у курсантов военного вуза» как фактор развития их профессиональной ответственности, развития личности будущего офицера во время профессионального образования и возможности его применения в гуманитарных исследованиях с целью углубления знаний, помогающих преобразовать существующую педагогическую действительность.

Методология. Исследование проводилось на основе системного подхода, позволяющего рассмотреть место и роль политической культуры курсантов — будущих офицеров в педагогических процессах, связанных с профессиональной подготовкой специалистов.

Анализ процесса формирования политической культуры у курсантов военного вуза, связанный с воспитанием профессиональной ответственности у будущих офицеров, опирается на культурологический подход.

Результаты заключаются в экспериментальной проверке эффективности условий, созданных для формирования политической культуры курсантов.

Заключение. Авторами отмечается, что создание педагогических условиях за счет целенаправленного политического воспитания и обучения с одновременным приобщением его к политическим знаниям и опыту политического поведения в ходе изучения гуманитарных, исторических и дисциплин военно-профессионального блока, выполнения профессио-

нальных и специальных задач политического воспитания на войсковой практике и стажировке эффективнее обеспечивает формирование политической культуры курсантов как одной из основ профессионально важных качеств личности, отражающих профессиональную ответственность командира.

Introduction. The article considers the concept of "the process of forming a political culture among military university cadets" as a factor in the development of their professional responsibility, the development of the personality of a future officer during professional education and the possibility of its application in humanitarian studies in order to deepen knowledge that helps transform the existing educational reality.

Methodology. The study was conducted on the basis of a systematic approach that allows us to consider the place and role of the political culture of cadets — future officers in educational processes related to the professional training of specialists.

The analysis of the formation process of political culture among cadets of a military university, associated with the education of professional responsibility among future officers, is based on a culturological approach.

Results. The results consist in experimental verification of the effectiveness of the conditions created for the formation of the political culture of cadets.

Conclusion. The authors note that the creation of pedagogical conditions is due to purposeful political education and training, while introducing it to political knowledge and experience of political behavior during the study of humanities, historical and disciplines of a military-professional block, performing professional and special tasks of political education in military practice and internship more effectively ensures the formation of political culture of cadets as one of the foundations professionally important personality traits that reflect the professional responsibility of a commanding officer.

Ключевые слова: политическая культура, профессиональная ответственность, военно-профессиональная направленность обучения, курсанты военного вуза.

Keywords: political culture, professional responsibility, military-professional orientation of training, cadets of a military university.

Введение

Изменения и преобразования во всех сферах жизни российского общества и в Вооруженных силах как одного из институтов государства определили задачу подготовки высокопрофессионального офицера-руководителя, политически грамотного, с высоким уровнем гражданской активности, способного мыслить творчески в процессе взаимодействия с другими личностями и решать возникающие задачи во всех сферах военного дела с профессиональной ответственностью.

Методология

Системный подход позволяет рассмотреть влияние политической культуры на профессиональную деятельность курсантов — будущих офицеров.

Культурологический подход, на основании которого анализируется специфика организации процесса формирования политической культуры у курсантов военного вуза, направленного на воспитание профессиональной ответственности у будущих офицеров, диагностированных путем оценки, выявляющей влияние на готовность и способность курсантов интегрировать знания и представления в апробированные на практике и закрепленные в профессиональном сознании будущего офицера скрипты — целостные ситуации-сценарии решения профессиональных задач.

Результаты

В условиях повышения требований к профессиональной, социальной готовности офицера решать государственные задачи в мирное и военное время мы понимаем политическую культуру офицера как сложное личностно-профессиональное образование, определяющее профессиональную, политическую и социальную зрелость человека, способность принимать оптимальные решения в интересах функционирования государства и политических институтов, обеспечивающих воспроизводство политической жизни общества.

Способность к волевому регулированию политического поведения офицера как одной из основ показателя качества личности, отражающей профессиональную ответственность командира, закладывается во время обучения в военно-учебном заведении, где формирование политической культуры курсанта осуществляется за счет целенаправленного политического воспитания и обучения с одновременным приобщением его к политическим знаниям и опыту политического поведения в ходе изучения гуманитарных, исторических дисциплин, дисциплин военно-профессионального блока и выполнения профессиональных и специальных задач политического воспитания на войсковой практике и стажировке, разви-

тие которого можно рассматривать в контексте всей его профессиональной жизни, поскольку любой шаг в карьере обязательно связан с повышением «градуса» ответственности.

Следует отметить, что в условиях современной действительности, организация целенаправленного политического воспитания и обучения курсантов требует волевой регуляции, осознания, оценки политических явлений и процессов, а также формирования моделей решения военно-профессиональных задач в различных условиях, качеств личности будущего офицера, способствующих развитию ответственности за свое дело.

Одним из путей решения задачи формирования политической культуры, направленной на формирование профессиональной ответственности будущего офицера, является выбор такого комплекса педагогических средств и методов, который, отражая существующие в обществе социально-политические, экономические отношения, способствовал бы формированию культурных, профессиональных компетенций, в том числе компетентностных оснований политической культуры курсанта – будущего офицера, развитию его нравственных, деловых, организаторских, профессиональных, общечеловеческих, морально-боевых и других качеств. Все это позволит будущему офицеру-лидеру самостоятельно, с профессиональной ответственностью подходить к принятию оптимального решения в интересах достижения военно-политических целей страны, осуществлять воспитательную деятельность по формированию и развитию личности военнослужащих, способных эффективно решать государственные задачи в мирное и военное время.

Обобщая современные теории по проблеме формирования политической культуры и развитию профессиональной ответственности курсантов военного вуза, мы выделили пять компонентов:

– информационно-когнитивный компонент составляет интеллектуальную основу знаний, включает творческую активность, гибкость мышления, понимание развития военно-политических процессов;

– нравственно-этический компонент отражает нравственную сторону профессиональной ответственности курсанта, основанную на политической культуре, а с другой стороны, характеризует профессиональную ответственность курсанта как одну из целей воинского воспитания;

– мотивационный компонент выступает побудителем к осознанной деятельности офицера к самосовершенствованию, росту профессионализма, развитию качеств субъекта политической культуры – проводника политики государства в армии;

– эмоционально-волевой компонент способствует определению направления нравственных, волевых сил на сознательное саморазвитие, психологическую готовность отвечать за профессиональные решения;

– ценностно-ориентационный компонент способствует формированию характеристик идеала профессиональной, политической деятельности;

– опытно-операциональный (поведенческий) компонент обеспечивает формирование моделей решения военно-профессиональных задач, раскрытие индивидуального потенциала личности, профессиональной ответственности в реализации приобретенных военно-политических знаний, в использовании опыта при решении профессионально-педагогических задач командира, самостоятельности, инициативности в процессе воспитания и обучения подчиненных.

В профессиональной деятельности офицера политическая культура проявляется в его практических делах, в обучении, воспитании подчиненных, в отношении к людям, с которыми ему приходится организовывать взаимодействие. Выбор идеи формирования политической культуры курсантов как одной из основ показателя качеств личности, отражающих профессиональную ответственность будущего командира на основе целенаправленного политического воспитания будущих офицеров во взаимосвязи с приобщением их к политическим знаниям в процессе изучения гуманитарных, исторических дисциплин и дисциплин военно-профессионального блока, соответствующих современным условиям военно-профессиональной деятельности и профессионального военного образования, был осуществлен на основе исследований В. Л. Бозаджиева, И. Н. Гомерова, И. Г. Долиниой, О. В. Золотарева, Т. Е. Климовой и С. Н. Чернова, А. И. Лушнова, О. Н. Монахова, И. А. Тютьковой и пр.

Формирование политической культуры у курсантов военного вуза как условия развития их профессиональной ответственности целесообразно организовать в процессе обучения, в ходе которого осуществляется активное приобщение к политической культуре во взаимосвязи с военно-профессиональной подготовкой в интересах разностороннего развития личности будущего офицера. Для этого в ходе педагогического процесса необходимо организовать: целенаправленную инкультурацию курсанта – будущего офицера, осуществляемую через управляемое погружение его в политическую культуру общества; реф-

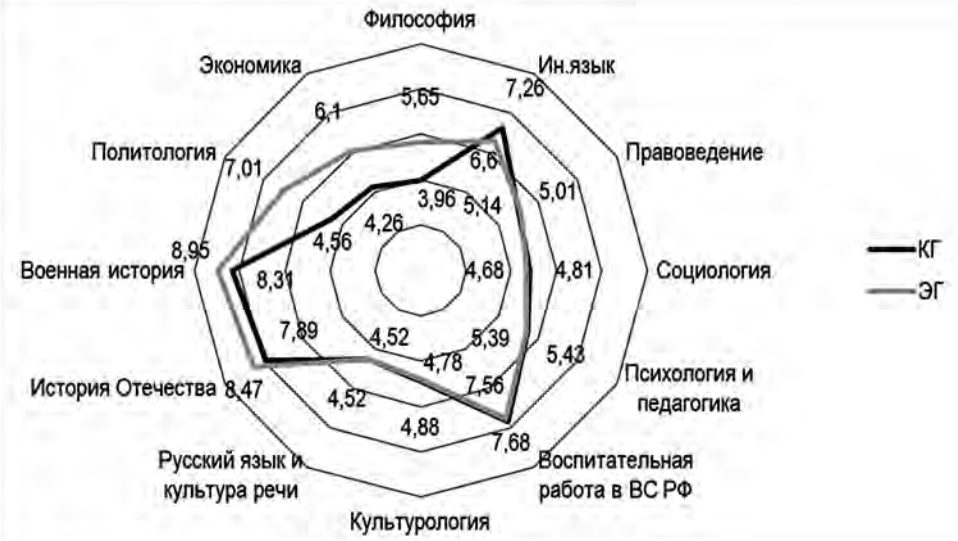


Рис. 1. Самооценка интереса к учебным дисциплинам (ср. арифметическое, балл)

лексию собственного развития курсанта — будущего офицера как субъекта политической культуры, организованную в контексте практической воспитательной работы в образовательном процессе военного вуза; педагогическое сопровождение развития политической культуры для формирования моделей решения военно-профессиональных задач.

В ходе экспериментальной проверки эффективности процесса формирования политической культуры курсантов, было задействовано 69 курсантов экспериментальной группы и 76 курсантов контрольной группы обучающихся, объединяющих несколько штатных курсантских подразделений по специальности «Управление персоналом (Вооруженные Силы Российской Федерации, другие войска, воинские формирования и приравненные к ним органы Российской Федерации)».

Организованное и целенаправленное погружение курсантов в политическую культуру через дисциплины социально-гуманитарного блока показало усиление познавательного интереса со стороны курсантов к дисциплинам социально-гуманитарного цикла, способствующим росту творческой активности, образованности, пониманию взаимосвязи теоретических основ военно-политических процессов и профессиональной практической деятельности офицера (рис. 1).

Организованная рефлексия собственного развития курсанта как субъекта политической культуры, осознанно побуждающего себя к саморазвитию, к росту профессиональной ответственности в решении служебных задач в мирное и военное время, осуществлялась в процессе практики самообразования и просвещения курсантов через развитие открытого информационного образовательного пространства. Курсантам и контрольной, и экспериментальной группы было предложено 53 ресурса. За время эксперимента каждый курсант КГ использовал в среднем 2–3 ресурса, а курсанты из ЭГ — от 9 до 14 ресурсных единиц. Политическое просвещение можно считать как самостоятельной формой политического воспитания курсантов, так и частью их самообразования как процесса развития личной профессиональной ответственности. Создание второго условия дало возможность формировать личное отношение курсанта к военной политике государства, а также ценностное отношение к своему воинскому долгу.

Педагогическое сопровождение развития политической культуры курсанта, формирующей профессиональную ответственность в образовательном процессе военного вуза, потребовало модернизации политического воспитания и включало несколько позиций: участие курсантов в политической деятельности; руководство занятиями по политическому просвещению и информированию курсантов младших курсов; привлечение курсантов к обучению и воспитанию сокурсников по принципу «равный учит равного»; проведение лекториев, групповой аналитической работы; обсуждение итогов политических диспутов; заочное участие курсантов в широко практикующихся на современном телевидении теледебатах, где в процессе формирования собственного мнения по тому или иному вопросу курсантами анализировались факторы и причины острых политических проблем. Качественные показатели практической дея-

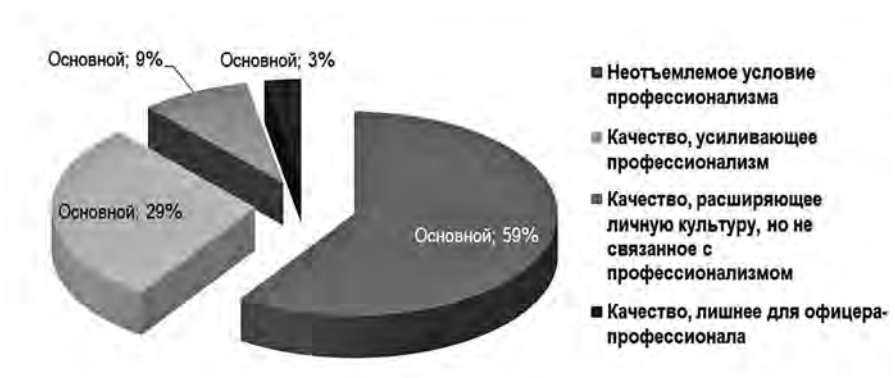


Рис. 3. Отношение курсантов к политической культуре

тельности привлекаемых курсантов к обучению и воспитанию сокурсников, курсантов младших курсов демонстрировали готовность с профессиональной ответственностью решать профессиональные и специальные задачи в служебной деятельности офицера.

Создание третьего условия дало возможность появления мотивации саморазвития курсантов как субъектов политической культуры, основанной на признании высокой роли и значении политической культуры в профессионализме офицера (рис. 3).

Косвенная оценка политической культуры как одной из основ показателя качества личности, отражающей профессиональную ответственность командира, осуществлялась с помощью таких инструментов: моделирование проблемных ситуаций, формализованная характеристика курсанта и оценка за выполнение специального задания войсковой практики. Оценка функциональности политической культуры курсантов экспериментальной группы нашла подтверждение в период проведения войсковых практик и стажировок, где оценивались индивидуальные задания в области политического воспитания личного состава, поставленные перед курсантами (табл. 1).

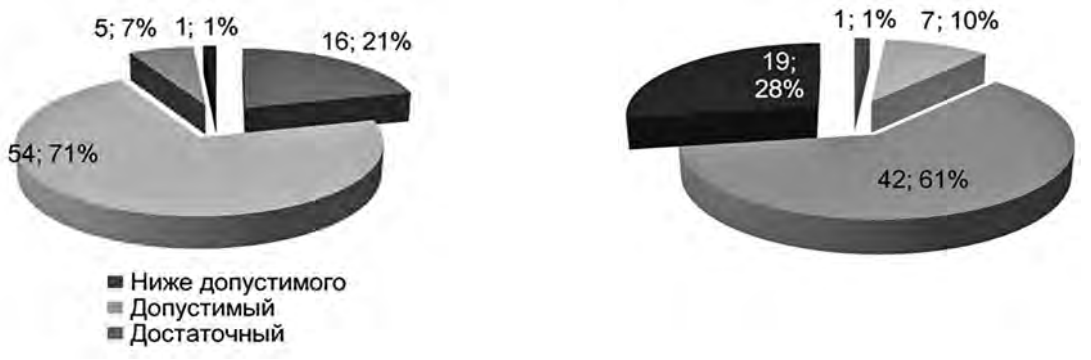
Наличие статистически значимых изменений в эффективности формирования политической культуры курсантов как одной из основ показателя качеств личности, отражающих профессиональную ответственность командира экспериментальной группы, в сравнении с курсантами контрольной группы, показали и косвенные, частные, оценки, ориентированные на структурные составляющие политической культуры.

Опытно-операциональный компонент политической культуры как один из основ показателя качества личности, отражающий профессиональную ответственность командира, диагностировался путем оценки, выявляющей способность и умения курсантов интегрировать знания и представления в апробированные на практике и закрепленные в профессиональном сознании курсанта скрипты — целостные ситуации-сценарии решения профессиональных задач, обладающие политическим контекстом. Общие значения формализованной оценки опыта и моделей политической деятельности в экспериментальных группах оказались в 2,3 раза выше, чем в контрольной (рис. 4). Данные, полученные в процессе сравнительного исследования в КГ и ЭГ, показали наличие более

Таблица 1

Средняя оценка опыта и инструментального оснащения политической деятельности

№ п\п	Оценочный показатель	Результат	
		КГ	ЭГ
1	Владение логическими схемами анализа политических явлений и процессов	4,14	7,28
2	Умение использовать исторические аналогии в политическом анализе	4,38	7,4
3	Способность выявлять закономерные связи между политикой и действиями Вооруженных Сил	4,47	7,07
4	Способность прогнозировать политические последствия профессиональных решений	4,6	7,23
5	Практика принятия профессиональных решений с политическим контекстом в реальных и моделируемых ситуациях	4,76	8,07
6	Умение вести рефлексию профессиональной деятельности	4,34	7,21
7	Практика и владение инструментами политического просвещения	3,98	7,17
8	Практика и владение инструментами политической агитации	4,4	7,24
9	Практика и владение инструментами политической пропаганды	4,28	6,95
10	Практика и владение инструментами оценки политической культуры военнослужащих	4,4	6,75
	Общая	43,88	73,22



А) контрольная группа *Б) экспериментальная группа*

Рис. 4. Уровни сформированности политической культуры курсантов в контрольных и экспериментальных группах на итоговом этапе эксперимента

высоких результатов в формировании ее компонентов у курсантов экспериментальной группы.

Прямая оценка политической культуры офицера выполнялась методом наблюдения ее проявлений в военно-профессиональной деятельности с использованием критерия функциональности, включающего показатели способности регулирования и мотивирования военно-профессиональной деятельности в ходе участия курсантов в политическом просвещении сокурсников, курсантов младших курсов с использованием военно-исторического опыта, выполнением специальных задач войсковой практики и стажировки.

На итоговом этапе эксперимента оптимальный и достаточный уровни сформированности политической культуры курсантов показали более 61 % курсантов экспериментальной группы и лишь 7 % курсантов контрольной группы.

Заключение

Проведенное исследование позволило сделать следующий вывод: результативность процесса формирования политической культуры у курсанта военного вуза определяется целенаправленным политическим воспитанием и обучением с одновременным приобщением его к политическим знаниям и опыту политического поведения. Этому способствует комплексное изучение гуманитарных, исторических дисциплин, дисциплин военно-профессионального блока, а также выполнение профессиональных и специальных задач политического воспитания на войсковой практике и стажировке. Именно эта совокупность условий выступает в процессе профессионального образования как фактор развития личности будущего офицера, формирования его профессиональной ответственности.

Литература

1. Бозаджиев В. Л. Политическая психология. М., 2015. 473 с.
2. Гомеров И. Н. Политическая субъектность в структуре политических отношений: теория и российские реалии. Новосибирск, 2011. 885 с.
3. Долинина И. Г. Методология конструирования образовательного пространства политической культуры гражданского типа: дис. … д-ра пед. наук. Ижевск, 2011. 38 с.
4. Золотарев О. В. Армия и культура. М., 1991. 57 с.
5. Климова Т. Е. Теория и практика формирования политической культуры студентов вуза. Магнитогорск, 2013. 190 с.
6. Лушнов А. И. Культура и армия. Хабаровск, 2014. 274 с.
7. Монахов О. Н. Формирование политической культуры у курсантов военных вузов: дис. … канд. пед. наук. Ярославль, 2004. 175 с.
8. Тютькова И. А. Педагогическая концепция формирования политической культуры учащихся: дис. … д-ра пед. наук. М., 2007. С. 54.

References

1. Bozajiev V. L. Politicheskaya psihologiya [Political psychology]. Moscow, 2015, 473 p. (In Russian).
2. Gomerov I. N. Politicheskaya sub"ektnost' v strukture politicheskih otnoshenij: teoriya i rossijskie realii [Political subjectivity in the structure of political relations: theory and Russian realities]. Novosibirsk, 2011, 885 p. (In Russian).
3. Dolinina I. G. Metodologiya konstruirovaniya obrazovatel'nogo prostranstva politicheskoj kul'tury grazhdanskogo tipa [Methodology of constructing the educational space of political culture of civil type]. Doctor's degree dissertation. Izhevsk, 2011, 38 p. (In Russian).
4. Zolotarev O. V. Armiya i kul'tura [The army and culture]. Moscow, 1991. 57 p. (In Russian).
5. Klimova T. E. Teoriya i praktika formirovaniya politicheskoj kul'tury studentov vuza [Theory and practice of forming the political culture of university students]. Magnitogorsk, 2013, 190 p. (In Russian).
6. Lushnov A. I. [Culture and the Army]. Khabarovsk, 2014, 274 p. (In Russian).
7. Monakhov O. N. Formirovanie politicheskoj kul'tury u kursantov voennyh vuzov [The formation of political culture in the cadets of military universities]. Ph. D. thesis. Yaroslavl, 2004, 175 p. (In Russian).
8. Tyutkova I. A. Pedagogicheskaya koncepciya formirovaniya politicheskoj kul'tury uchashchihsya [Pedagogical concept of the formation of political culture of students]. Doctor's degree dissertation. Moscow, 2007, pp. 54. (In Russian).

УДК/UDC 378.635.5.015:324.2:159.947.5
DOI 10.54509/22203036_2023_1_94
EDN BDUJEW

Шилов Егор Константинович
аспирант Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Екатеринбург

Shilov Egor K.
Postgraduate Student, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg

Коновалов Антон Андреевич
кандидат педагогических наук, директор Научно-образовательного центра исследования перспектив кадрового обеспечения системы профессионального образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург

Konovalov Anton A.
Candidate of Pedagogical Science, Director of the Center for the Study of Prospects of Human Resources of Vocational Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ УСПЕШНОЙ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

ACHIEVEMENT MOTIVATION AS ONE OF THE CONDITIONS FOR SUCCESSFUL EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITY OF CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES

Введение. Национальная безопасность требует от каждого военнослужащего профессионального подхода к решению оперативных задач в условиях боевых действий, способности эффективно противодействовать противнику, быть высокомотивированным на достижение победы, а также уметь мотивировать подчиненный личный состав на выполнение поставленных задач в любых условиях и добиваться успеха. Мотивация достижения является одной из значимых характеристик, проявляется в стремлении к лучшим результатам, в проявлении настойчивости в движении к цели, активности, овладении мастерством в разных видах деятельности. Цель статьи — определить влияние уровня мотивации достижения на успешность в учебно-профессиональной деятельности курсантов, сформулировать возможные причины и определить перечень действий, способствующих повышению уровня мотивации достижения у курсантов военных вузов.

Методология. Рассмотрена проблема мотивации достижения (О. С. Виндекер, Е. П. Ильин), в том числе в сфере военного профессионального образования (О. Б. Бобков, Г. А. Виноградова, Ю. В. Микрюков, О. В. Одегова), изучены подходы к диагностике профессиональной пригодности кандидатов к военной специальности (Ю. В. Митрахович). Методы исследования: наблюдение, беседа, анализ документации, которая отражает учебную, спортивную, служебную деятельность курсанта; статистическая обработка данных.

Результаты. В статье рассматривается учебно-профессиональная деятельность курсантов военных вузов как совокупность учебно-познавательного, служебного, общественного и других видов деятельности. Раскрывается структура мотивов, основные особенности мотивации в учебно-профессиональной деятельности курсантов. Представлены основные положения мотивации достижения с учетом системного подхода к мотивации всей учебно-профессиональной деятельности. Проанализированы результаты проведенного исследования мотивации достижения у курсантов высшего военного училища противовоздушной обороны на различных курсах обучения, выявлена эффективность ее влияния на учебную, спортивную деятельность с учетом особенностей обучения и создаваемых условий в военном вузе.

Заключение. Мотивация достижения имеет особое значение для будущего офицера в период обучения в военном вузе ввиду специфики военно-профессиональной деятельности. Обеспечение военно-профес-

сиональной диагностики и коррекции, личностно ориентированный подход, внедрение рейтинговой системы, создание современных учебно-пространственных сред с применением VR-технологий в обучении, введение эффективных стимулов как способов повышения эффективности учебно-профессиональной деятельности способны повлиять на позитивные изменения у курсантов, формируя уверенность в достижении результата, желание соответствовать определенному уровню, быть профессионалом своего дела.

Introduction. National security requires serviceman to have a professional approach to solving operational tasks in combat conditions, the ability to effectively counteract the enemy, be highly motivated to achieve victory, as well as be able to motivate subordinate personnel to perform tasks in any conditions and achieve success. The motivation of achievement is one of the significant characteristics, manifested in the desire for better results, in the manifestation of perseverance in moving towards the goal, activity, mastery in various activities. The purpose of the article is to determine the influence of the level of achievement motivation on the success in the educational and professional activities of cadets, to formulate possible reasons and to determine a list of actions that contribute to increasing the level of achievement motivation among cadets of military universities.

Methodology. The problem of achievement motivation is considered (O. S. Vindeker, E. P. Ilyin), including in the field of military professional education (O. B. Bobkov, G. A. Vinogradova, Yu. V. Mikryukov, O. V. Odegova), approaches to diagnosing the professional suitability of candidates for a military specialty were studied (Yu. V. Mitrakhovich). The following research methods were used: observation, conversation, analysis of documentation that reflects the educational, sports, service activities of the cadet, statistical data processing.

Results. The article considers educational and professional activities of cadets of military universities as a set of educational, cognitive, service, public and other activities. The structure of motives, the main features of motivation in the educational and professional activities of cadets are revealed. The main provisions of achievement motivation are presented, taking into account a systematic approach to the motivation of all educational and professional activities. The results of the study of achievement motivation among cadets of the Higher Military School of Air Defense in various training courses are analyzed, the effectiveness of its influence on educational and sports activities is revealed, taking into account the characteristics of training and the conditions created in a military university.

Conclusion. Achievement motivation is of particular importance for a future officer during the period of study at a military university due to the specifics of military professional activity. Providing military-professional diagnostics and correction, a student-centered approach, introducing a rating system, creating modern educational and spatial environments using VR technologies in training, introducing effective incentives as ways to increase the effectiveness of educational and professional activities can affect positive changes among cadets, forming confidence in achieving results, the desire to meet a certain level, to be a professional in one's field.

Ключевые слова: учебно-профессиональная деятельность, достиженческая деятельность, учебно-профессиональные мотивы, мотивация достижения, уровень мотивации, курсанты, военный вуз.

Keywords: educational and professional activity, achievement, educational and professional motives, achievement motivation, motivation levels, cadets, military university.

Введение

В настоящее время национальная безопасность страны требует от каждого военнослужащего профессионального подхода к решению оперативных задач в условиях боевых действий, способности эффективно противодействовать противнику, быть высокомотивированным на достижение победы, а также уметь мотивировать подчиненный личный состав на выполнение поставленных задач в любых условиях и добиваться успеха.

В связи с этим, как справедливо отмечают Н. В. Буравцова, В. И. Коваленко и Т. Ю. Сычева, предъявляются новые требования к подготовке «высококвалифицированных, компетентных специалистов, обладающих высочайшим уровнем профессиональной мотивации, готовностью к использованию приобретенных ими профессиональных знаний, умений и навыков, реализации личностных качеств, направленных на выполнение актуальных задач» [2, с. 319].

При этом современная система профессионального образования сталкивается с рядом проблем, в частности:

— с подготовкой квалифицированного с точки зрения ожиданий и требований работодателей специалиста и, как следствие, дальнейшим трудоустройством выпускников (С. С. Гиль) [4];

— несоответствием уровня профессионального мастерства педагогов и мастеров производственного обучения запросам общества, владением актуаль-

ными профессиональными компетенциями, особенно цифровыми (A. Hoekstra, J. R. Crocker) [14];

— неготовностью педагогов и образовательных организаций к внедрению новых механизмов и содержательных элементов в образовательный процесс (В. В. Дубицкий и др.) [6];

— поиском эффективных инструментов совершенствования профессионального мастерства педагогов и их мотивацией к непрерывному развитию (J. H. Broad) [13];

— компетентностью педагогов профессионального образования в осуществлении формирующего оценивания образовательных результатов студентов (A. K. Sandal) [16].

Профессиональная подготовка курсантов высших военно-учебных заведений как одной из ключевых категорий военнослужащих, на которых в связи с текущей ситуацией ложится повышенная ответственность, также требует пристального внимания.

Важнейшим условием активности курсанта в военном вузе является мотивация учебно-профессиональной деятельности, так как многие свойства и качества личности курсанта интегрируются в мотивационной сфере. Мотивация помогает понять личность будущего офицера, субъективную значимость для него учения, позволяет спрогнозировать результативность деятельности на разных курсах, а также дает возможность преподавательскому составу проводить работу по формированию мотивации в нужном направлении. От того как будет мотивирован будущий офицер зависит его профессиональное становление, качество выполняемой служебной деятельности.

В военной сфере одной из значимых характеристик является мотивация достижения, она проявляется в стремлении к лучшим результатам, в проявлении настойчивости в движении к цели, активности, овладении мастерством в разных видах деятельности. В условиях военного вуза мотивация достижения может проявляться в учебно-профессиональной деятельности, которая является основным видом деятельности курсантов. Деятельность по овладению профессией и специальностью мы вслед за О. В. Одеговой рассматриваем как совокупность учебно-познавательного, служебного, общественного и других видов деятельности [12].

Несмотря на важность учебно-профессиональной деятельности у курсантов, не всегда эта деятельность является успешной в связи с наличием определенных внутренних личностно-психологических противоречий, а также с наличием специфических особенностей, связанных с устройством быта и обучения в военном вузе. Это жесткий регламент по времени, иные условия и формы получения знаний, трудности проживания в казарме, отсутствие родительской опеки, ограничение свободного выхода в город, построение отношений как на основе соподчинения, так и выстраивания личностных отношений, следование жестким правилам дисциплины, социальные наказания за плохую учебу со стороны преподавателей, командиров и коллектива курсантов. Все это требует от будущего офицера на данном этапе высокой устойчивости, личной мотивации на обучение, а также особой мотивационной готовности.

В связи с тем, что на современном этапе специфика данной темы применительно к высшим военно-учебным заведениям недостаточно раскрыта, *целью* нашего *исследования* является определение влияния уровня мотивации достижения на успешность учебно-профессиональной деятельности курсантов.

Для достижения названной цели были поставлены следующие исследовательские вопросы:

— выяснить, что понимается под мотивацией достижения с учетом системного подхода к исследованию мотивации учебно-профессиональной деятельности курсантов;

— выяснить, какой уровень мотивационной направленности на успех наблюдается у курсантов военных вузов, проследить корреляционные связи с результатами учебной и спортивной деятельности курсантов;

— сформулировать возможные причины и определить перечень действий, способствующих повышению уровня мотивации достижения у курсантов военных вузов.

Методология

Различным проблемам мотивации посвящены работы следующих военных ученых: Г. Ф. Лукова, А. В. Барабанщикова, М. И. Дьяченко, Н. Ф. Феденко, В. П. Давыдова, Э. П. Утлика, В. И. Ковалева, В. Я. Кикотя, О. Ю. Ефремова, В. В. Мелетичева, В. И. Хальзова, Ю. Ф. Худолеева, С. С. Муцинова, В. Н. Селезнева и др. В системе высших военных вузов вопросы учебной мотивации нашли отражение в исследованиях и публикациях И. А Бариляка, К. Э. Комаровой, И. И. Бринько, В. В. Богуславского, В. И. Киселева, В. А. Анисимова, А. В. Боенко, О. В Одеговой, В. А. Митрахович и др. В исследованиях Л. Ф. Железняк, В. Ф. Ковалевской, В. М Анисимовой, А. В. Боенко уделяется внимание вопросам диагностики профессиональной пригодности кандидатов к военной специальности.

В настоящее время, рассматривая проблему мотивации достижения, многие исследователи сталкива-

ются с трудностями, так как существующие различные подходы к понятию «мотив» и его содержанию зависят от интерпретации различных авторов определения мотивации.

Е. П. Ильин, раскрывая сущность мотивов и мотивации, указывает на существование различных направлений и течений внутри науки по определению природы и функции мотивации, рассматривает мотивы как сложное психосоциальное образование, а также уделяет внимание различным концепциям относительно феномена мотивации достижения [7].

О. С. Виндекер обращает внимание на то, что «в настоящее время граница между понятиями «мотив» и «мотивация» меняется: то становится очень тонкой, т. е. понятия практически отождествляются, используются как синонимы, то очень жесткой, т. е. понятия наполняются разным смыслом» [3, с. 6].

Согласно теории А. Н. Леонтьева, мотив выступает как обязательное условие деятельности, ее предмет, и именно предмет деятельности придает ей определенную направленность [8]. В основе подхода отечественной школы психологии к изучению мотивации лежит рассмотрение мотивации как ценностно-целевого образования, а побуждение к деятельности является главной его функцией [5, с. 48].

В военно-профессиональной деятельности В. Н. Лымарев трактует мотив как качество личности, побуждающее к осознанному выполнению военно-профессионального долга и внедрение значимых ценностей в деятельность военнослужащих [9].

Обобщая разные точки зрения, можем сделать вывод о том, что под мотивами учебной, военно-профессиональной деятельности курсантов необходимо понимать осознанные побуждения к постановке целей данной деятельности, соотношение их с действиями и поступками, направленными на достижение этих целей.

Структуру мотивации учебно-профессиональной деятельности определяют содержание и соотношение различных видов побуждений: мотивы, потребности, стимулы, интересы, цели, идеалы, установки и т. д. Мотивация связана с каждым из этих побуждений, все они интегрируются в единую систему факторов активности личности и определяют ее характер и направленность.

Так, по мнению авторов В. А. Митрахович и Ю. В. Веременко [11], на успешность учебной деятельности курсантов влияют сила мотивации и ее структура, в которую входят соотношения всех этих видов побуждений. Если познавательная потребность удовлетворяется в процессе обучения, то учебная деятельность для курсанта значима сама по себе, что говорит о его внутренней учебной мотивации. Если более важными выходят потребности, связанные с получением материального положения, высокого социального статуса, то это внешняя учебная мотивация. Внешнюю мотивацию разделили на мотивацию достижения успеха и мотивацию избегания неудач.

Исследование мотивации достижения относится к концу 1940-х-1950-х годов, когда группа ученых Гарвардского университета под руководством Д. Аткинсона и Д. Мак-Клелланда занялась экспериментальным изучением потребности в достижении, был введен термин «мотивация достижения», создана методика диагностики мотивации достижения (Д. Мак-Клелланд). Процесс мотивации, согласно их теории, определяется как соотнесение с критерием качества деятельности, где индивид добивается успеха, ставя себе среднесложные цели. Мотивация успеха позволяет лучше справляться с задачами, лучше их помнить, не бояться новых задач. Д. Мак-Клелланд под мотивом достижения понимал, что нечто делается намного лучше из-за внутреннего удовольствия. Внутреннее удовольствие возникает от собственной успешной деятельности. Мотивы достижения связывал с социальным окружением человека [15].

В современных исследованиях мотивацию достижения относят к внутреннему мотивационному фактору, следовательно, мотив достижения выводится на личностно значимый уровень, что определяет его значимость как одного из условий для эффективной деятельности курсантов.

На достижение успеха влияют как субъективная оценка своих способностей, так и субъективная сложность задач, и убеждение в зависимости успеха от прилагаемых усилий. Человека с высокой мотивацией достижения будет отличать вера в свои способности преодолевать трудности, настойчивость, готовность работать непрерывно и интенсивно, доводить начатое до конца.

Мотивация достижения определяется как устойчивыми чертами личности или свойствами личности, так и ситуативными факторами: ценностью, сложностью деятельности и шансами на успех.

Для мотивации достижения наибольшее значение имеет активность, направленная на достижение результата, которая оценивается в соответствии с социальными, предметными, индивидуальными нормами.

Одним из структурных компонентов мотивации достижения является постановка целей, которая

представляет особый интерес, так как от уровня сложности целей, от их реалистичности, проработанности, значимости зависят успешность функционирования мотивации, эффективность деятельности и достижение успешного результата.

Необходимо помнить, что эффективность деятельности зависит от силы мотивации (закон Р. Йеркса — Д. Додсона). Чем выше сила мотивации, тем результативней деятельность, но если после достигнутого уровня сила мотивации растет, т. е. преодолевается определенный оптимальный уровень мотивации, эффективность деятельности начинает падать, снижается уровень достижений. При избыточной силе мотивации достижения увеличивается тревожность, напряжение, стресс, которые ведут к неуспеху, к дезорганизации деятельности. С другой стороны, низкая мотивация достижения не мобилизует на успешный результат.

Успешность рассматривается как способность и умение достигать высоких результатов в какой-либо деятельности. Показателями успешности являются результативность (общая академическая успеваемость, представленная в виде баллов, отметок, полученных при обучении) и структурность, которая предполагает наличие учебных важных качеств. При оценивании учебной и спортивной деятельности мы будем использовать критерий результативности.

Методология

Для изучения особенностей мотивации достижения в учебно-профессиональной деятельности курсантов в 2020 г. нами было проведено эмпирическое исследование в Ярославском высшем военном училище противовоздушной обороны. В исследовании динамики развития мотивационной направленности на достижение успеха приняли участие 25 курсантов всех курсов обучения (с первого по пятый), в исследовании влияния мотивации достижения на учебную и спортивную деятельность выборка составила 25 курсантов четвертого курса.

Методами исследования стали следующие: наблюдение, беседы, анализ документации, которая отражает учебную, спортивную, служебную деятельность курсанта, статистическая обработка данных.

С целью выявления мотивационной направленности на достижение успеха, выявления динамики изменения мотивации достижения по курсам была применена Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса[1]. При оценке уровня мотивации по методике была выбрана следующая уровневая шкала: низкий (от 1 до 10 баллов), средний (от 11 до 16 баллов), умеренно высокий (от 17 до 20 баллов), слишком высокий (свыше 21 балла) уровни мотивации к успеху.

Результаты

Результаты оценки мотивационной направленности на достижение успеха у курсантов представлены на рисунке 1.

Был проведен анализ результатов, отражающих учебную, спортивную деятельность. Уровни учебной деятельности соответствуют оценочным резуль-

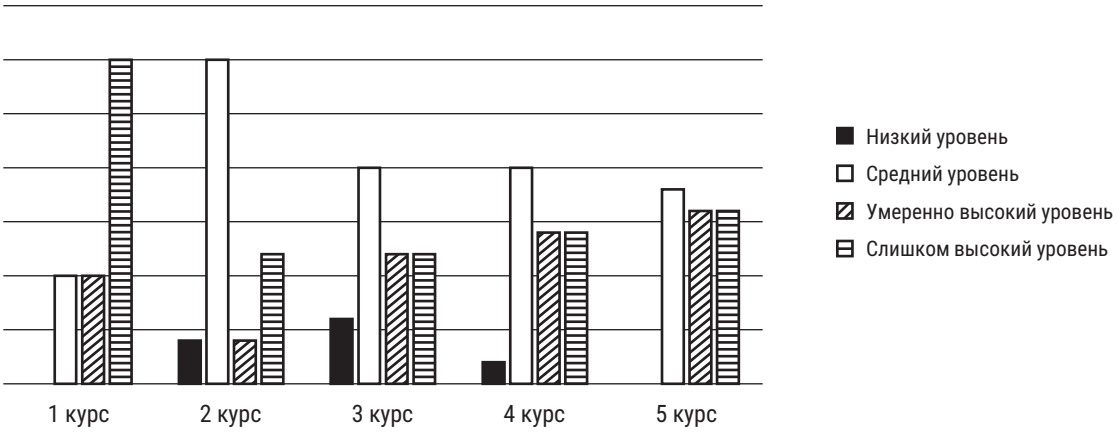


Рис. 1. Особенности мотивационной направленности на достижение успеха у курсантов

[1] Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса. (Опросник Т. Элерса для изучения мотивации достижения успеха). URL: https://psycabi.net/testy/271-metodika-diagnostiki-lichnosti-na-motivatsiyu-k-uspekhu-t-elersa-oprosnik-t-elersa-dlya-izucheniya-motivatsii-dostizheniya-uspekha.

татам: высокий уровень — учеба на «отлично», средний — на «отлично» и «хорошо», низкий уровень — на «хорошо» и «удовлетворительно». В связи с данным исследованием тот или иной показатель успеваемости является критерием успешности или неуспешности каждого курсанта. Выборку составили 25 курсантов четвертого курса по итогам учебной успеваемости, достижениям в спортивной деятельности. В учебной деятельности высокий уровень успеваемости демонстрируют 20 % курсантов, средний уровень имеют 44 %, низкий — 36 % курсантов (табл. 2).

Успешными достижениями в спортивной деятельности у курсантов являются получение квалификационных уровней физической подготовленности, выполнение спортивных разрядов по военно-прикладным видам спорта, наличие спортивных званий.

Анализируя ведомости результатов по физической подготовке, за основу успешности взяли достижения курсантов, выполнивших спортивные разряды по военно-прикладным видам спорта.

Сопоставление направленности мотивации с успешностью в учебной деятельности (табл. 3) показало, что курсанты с высоким уровнем успеваемости имеют 16 % слишком высокого, 4 % умеренно высокого уровня мотивации, отсутствуют средний и низкий уровни. Курсанты со средним уровнем показали 12 % слишком высокого, 20 % умеренно высокого уровня мотивации, 12 % среднего уровня. У курсантов с низкой успеваемостью присутствует 4 % умеренно высокого, 28 % среднего, 4 % низкого уровня мотивации.

При сопоставлении спортивных результатов с мотивационной направленностью на достижение успеха (табл. 4) разряд кандидата в мастера спорта (КМС) имеют 8 % слишком высокого, 4 % умеренно высокого уровня мотивации, средний и низкий уровни отсутствуют. Курсанты с первым спортивным разрядом имеют 12 % слишком высокого, 4 % умеренно высокого, отсутствуют средний и низкий уровни. У курсантов со 2–3-м разрядом присутствует 8 % слишком высокого, 20 % умеренно высокого, 16 % среднего уровня. У тех курсантов, которые не имеют спортивного разряда, отсутствует высокий уровень, преобладает 24 % среднего уровня, есть 4 % с низким уровнем.

Обсуждение результатов

При проведении анализа результатов будем учитывать соотношение всех данных, полученных при исследовании, взаимосвязь различных мотивов, причин и особенностей условий, влияющих на успешную деятельность курсантов.

Таблица 1

Количественное и процентное соотношение курсантов с уровнем успеваемости в учебной деятельности

Уровень успеваемости	Количество курсантов	Процентный состав
Высокий	5	20 %
Средний	11	44 %
Низкий	9	36 %

Таблица 2

Количественное и процентное соотношение курсантов с уровнем достижения в спортивной деятельности

Уровни, разряды по физической подготовке	Количество курсантов	Процентный состав
Кандидат в мастера спорта	3	12 %
1-й спортивный	4	16 %
2–3-й спортивный	11	44 %
Без разряда	7	28 %

Таблица 3

Сопоставление успешности учебной деятельности и уровней мотивации на успех

Уровни у.д. / м.д.	Слишком высокий	Умеренно высокий	Средний	Низкий
Высокий	16 %	4 %	—	—
Средний	12 %	20 %	12 %	—
Низкий	—	4 %	28 %	4 %

Таблица 4

Результаты сопоставления спортивных достижений и уровней направленности мотивации достижения на успех

Разряды / Уровни	Слишком высокий	Умеренно высокий	Средний	Низкий
КМС	8 %	4 %	—	—
1-й разряд	12 %	4 %	—	—
2–3-й разряды	8 %	20 %	16 %	
Без разряда	—	—	24 %	4 %

По результатам диагностики личности на мотивацию к успеху студенты с третьего по пятый курс показали более стабильные с небольшим отличием между ними в количественном составе по сравнению с первым и вторым курсами значения среднего и высокого уровней мотивации на успех.

На первом курсе, по сравнению с другими курсами, отсутствует низкая мотивация на успех, а слишком высокий уровень мотивации к успеху имеет наибольший показатель (60 %) среди курсов (рис. 1). Можно предположить, что это связано с тем, что будущие курсанты прошли специальный профотбор, имеют определенную самооценку о себе, мотивированы на высокие достижения, полны оптимизма, а интерес к новой деятельности служит мощным толчком к их эффективному действию. В то же время курсанты младших курсов оказываются в непростом и непривычном для них положении, они должны сразу же включаться в регламентированную, напряженную работу в казарменных условиях, а получение знаний, умений и навыков требует применения собственных способностей, существенных затрат сил организма. Адаптация на первых курсах может проходить сложно, поскольку, выбирая профессию, будущий курсант не учитывает в полной мере, что военная профессия — это «образ жизни», поэтому может психологически оказаться к ней не готовым. На младших курсах значимыми являются дружеские взаимоотношения в коллективе, но межличностные отношения еще недостаточно налажены, что ведет к определенным трудностям. Деятельность в основном имеет учебный характер, формируется активная установка на овладение профессией.

На младших курсах курсанты еще не достигли понимания того, что успешная учеба в вузе будет являться основой их становления как специалиста. На данном этапе часто роль внешних мотиваторов выполняют офицеры и преподаватели. Они в «красках» рисуют дальнейшие перспективы и рассказывают о важности обучения, почетном статусе защитника Отечества, о высоком денежном довольствии, поддерживая интерес к военной службе. Именно первый курс является базовым для каждого курсанта, ведь именно на нем он ставит перед собой цели. Внешней положительной мотивацией служит предстоящее заключение контракта о прохождении военной службы в несколько этапов, что ведет к большей мотивации достижения и подталкивает к определенным успешным результатам в разных областях.

С другой стороны, слишком высокий уровень мотивации на успех не всегда приводит к успешному результату у первокурсников (рис. 1), а неправильно поставленные цели ведут к нарушениям в эмоциональном и психологическом состоянии. На втором курсе слишком высокий уровень мотивации снижается на 46 %, а 60 % курсантов имеют средний показатель мотивации на достижение (рис. 1). Понижение слишком высокого уровня мотивации и возрастание среднего показателя на 32 % может свидетельствовать о более адекватном оценивании ситуации и своих возможностей в условиях обучения в вузе, что также позволяет достигать определенных высот и целей в разных областях. На понижение результата может влиять уже заключенный контракт, резкое увеличение денежного довольствия, первоначально сформировавшийся статус курсанта в коллективе, это все может сказываться на снижении необходимости прилагать дополнительные усилия.

На втором курсе, по сравнению с первым курсом, появляется 8 % курсантов с низким уровнем мотивации, по сравнению с третьим курсом, таких курсантов меньше на 4 %, но больше чем на старших курсах (рис. 1). Это может свидетельствовать о подавлении мотивации достижения, отсутствии надежды на успех, усилия больше направлены на избегание неудач. Причинами могут быть неустоявшиеся жизненные позиции, которые влияют на неудовлетворенность выбранной профессией. Утрата интереса происходит по причине недостаточного представления о будущей профессии. Служба для них является далекой перспективой, поэтому на данном этапе они не считают важным для себя профессиональные навыки. Некоторым приходится прикладывать значительные силы для достижения, другие надеются на везение. На втором курсе учебная активность тормозится, так как курсанты не осознают ближайшие цели при понятной для них конечной цели. Стремление к достижению успеха не подкрепляется интересом к изучаемому материалу, многие считают, что большая часть предметов им не пригодится. Снижение внутренней мотивации, скорее всего, обусловлено недостаточной связью теории с практической деятельностью.

С другой стороны, курсанты второго курса, имея 24 % самого высокого, 8 % умеренно высокого уровня мотивации, в большинстве своем показывают стремление занять определенное место в коллективе курса, приобрести авторитет у офицеров, стремление достичь поставленных целей обучения и определиться с дальнейшей деятельностью.

В процессе исследования наиболее интересно выглядит третий курс. На третьем курсе курсанты более адаптированы к условиям военного вуза. Они в большей степени осознанно стремятся к получению знаний, активно включаются в научную и профессионально-практическую деятельность. С другой стороны, высокая сложность изучаемых предметов, недостаточная прозрачность возможности карьерного роста и дальнейших перспектив приводят к тому, что начинается психологический спад желания стре-

миться к чему-либо. По сравнению с другими курсами, повышается низкий уровень мотивации на достижение (12 %). Отсутствие возможности проводить время так, как хочется, внутреннее неприятие условий, в которых проживают, влияют на уровень мотивации. Из-за отсутствия личного интереса многие курсанты готовы к действию только после воздействия на них со стороны офицеров, преподавателей, родственников или друзей.

На четвертом и пятом курсах уровень средней и высокой мотивации повышается (рис. 1), что свидетельствует о высокой целеустремленности, стремлении получить в дальнейшем воинские звания. Толчком к достижению служит понимание того, что остался последний рывок до выпуска, и следует мобилизовать силы для получения наилучшей характеристики. Стимулом также является возможность выбора места дальнейшей службы при условии успешной учебы. На старших курсах происходит более глубокое понимание своих профессиональных притязаний, отрабатываются умения в профессиональной деятельности. Большинство курсантов уже достигли своих целей, сформировали о себе определенное мнение и гораздо больше, по сравнению с младшими курсами, знают о перспективах дальнейшей службы. Они в меньшей степени подвержены влиянию внешних факторов, не обращают внимания на недостатки учебно-воспитательной работы, на трудности в освоении предметов, больше направлены на достижение конечной цели обучения. Также меняется отношение к испытанию трудностями, так как происходит осмысленное понимание того, что в боевых условиях от полученных знаний и профессиональных навыков зависит их жизнь и жизнь их подчиненных. Поэтому наибольшее значение имеет мотивация на получение профессиональных навыков, а познавательная мотивация имеет тенденцию к снижению. Преобладает внутренняя мотивация и внешняя положительная в деятельности курсантов, которая может быть более эффективна в учебно-профессиональной деятельности. Мотивация на избегание неудач у курсантов отсутствует.

Заметим, что полученные данные коррелируют с эмпирическим исследованием В. А. Митрахович, Ю. В. Веременко, которое провели в 2018 г. в Военной академии связи имени Маршала Советского Союза С. М. Буденного (ВАС). Объектом были курсанты третьего и четвертого курсов, предметом — учебная деятельность. В результате исследования был сделан вывод: познавательная мотивация курсантов имеет тенденцию снижаться с переходом на старший курс обучения, у большинства зафиксирована внешняя мотивация — мотивация достижения успеха, курсантов с мотивацией избегания неудачи или склонности к ней не выявлено [11].

Анализ результатов исследований по доминированию внутреннего или внешнего мотива в учебно-профессиональной деятельности курсантов не дает возможность утверждать однозначно, какие факторы влияют на мотивационный компонент учебной и профессиональной деятельности курсантов в большей степени и являются абсолютным условием успешности учебно-профессиональной деятельности. На каждом этапе обучения курсантов присущи конкретные особенности учебно-профессиональной мотивации, и, соответственно, мотивация достижения будет интегрирована зависеть от них.

В своих исследованиях О. Б. Бобков и Г. А. Виноградова раскрывают преобладающий тип мотивации на разных этапах обучения курсантов. Так, на общеразвивающем этапе (1-й, 2-й курс) характерен результативный тип мотивации, который носит учебно-познавательный характер, преобладают внешние положительные мотивы на военную службу, может идти избегание неудач (доминирующий тип) и достижение успеха, присутствует разное соотношении в формировании развивающих и поддерживающих мотивов в мотивационной сфере личности с установкой на овладение профессией.

На общепрофессиональном этапе (3-й курс) преобладающий тип мотивации — процессуальный тип учебно-познавательного характера, направлен на получение результата, на сам процесс, преобладают также внешние положительные мотивы, присутствуют мотивы на избегание неудач, идет доминирование развивающих мотивов над поддерживающими в учебной сфере. Курсанты включаются в научную и частично в профессионально-практическую деятельность. На профессионально-познавательном этапе (4-й курс) преобладает процессуальный тип с признаками мотивации на избегание неудач, учебно-познавательная активность снижена, преобладают поддерживающие мотивы над развивающими. Преобладающий тип мотивации на специализированном этапе (5-й курс) — процессуальный тип учебно-познавательного характера, доминируют профессиональные мотивы над социальными, внутренние над внешними, ведущая роль принадлежит развивающим мотивам как в учебной, так и в общежитейской сфере [1].

По данным результатов (табл. 3) мотивация к достижению успеха положительно сопоставляется с успешностью в учебной деятельности. Это указывает на прямую связь мотива и деятельности, значимость

целей в учебе для курсантов. Успешные курсанты в учебе имеют высокий уровень мотивации достижения (табл. 3). Курсанты, обучающиеся на «отлично» и «хорошо», имеют 22 % высокого уровня мотивации, а среди курсантов с низким уровнем успешности, кроме низкого 4 % и 28 % среднего, в обучении встречаются также 4 % высокого уровня направленности на достижение. Для каждого курсанта характерен свой оптимальный уровень мотивации достижения. Если не достигнуты желаемые результаты, то можно предположить, либо цели были поставлены нереалистичные и путь достижения выбран неверный, либо могут оказывать влияние личностные особенности курсантов, например отсутствие волевого усилия, настойчивости, а также определенного уровня способностей. Либо это может свидетельствовать о преобладании более сильного уровня мотивации в других областях, отличных от учебной деятельности. Избегание неудач наблюдается с низким уровнем успешности в обучении. В спортивной деятельности курсанты, добившиеся успешных результатов, в большей степени имеют высокую направленность на достижение успеха (табл. 4).

На всех курсах мотивация на избегание неудач, а не на достижение связана с потребностью избежать срыва, наказания, неприятных разговоров и конфликтных взаимоотношений с руководством. Таким курсантам свойственна тревожность, неуверенность, хотя при этом они могут проявлять ответственность к поставленным задачам.

Присутствие внешних отрицательных мотивов свидетельствует о значении для курсантов специфических особенностей учебно-профессионального процесса в военном вузе.

Из проведенных наблюдений за курсантами можно предположить, что потребность в достижении становится личностным качеством курсанта. Личностные качества влияют на мотивацию достижения успешного результата в деятельности. Курсантам с преобладающей потребностью в позитивных достижениях характерны уверенность в своих силах, инициативность, целеустремленность, настойчивость при достижении цели, присущи социальная смелость, активность, готовность к преодолению препятствий. Некоторые курсанты при достижении руководствуются практичностью, самоуверенностью, независимостью, властностью, иногда агрессивностью. Завышенный уровень достижения высокого социального статуса приводит к возникновению сложных взаимоотношений в коллективе, социальной дезадаптации. Замечено, что курсанты, воспринимающие карьеру как призвание, как правило, более сосредоточены на целях, задачах и усилиях для их достижения.

Рассмотрим, какие условия и стимулы влияют на эффективность мотивации достижения для успешной деятельность курсантов на примере Ярославского высшего военного училища ПВО.

Успешным достижениям курсантов в военном училище способствуют наличие здоровой конкуренции, возможность реализации способностей в различных сферах деятельности. Учебная деятельность является основной в мотивации достижения в военном вузе и в большой степени определяет профессионализм будущего офицера. Большинство курсантов стремятся осознанно овладеть знаниями, профессионально важными навыками, что указывает на их внутреннюю мотивацию, а также отдают себе отчет в значимости будущей профессии.

В военном училище проходят внутренние олимпиады по различным предметам, победители и призеры по итогам поощряются увольнением из расположения училища, получают поощрения в виде грамот и благодарностей, а также имеют возможность участвовать на олимпиадах высшего звена, такие как городские, региональные, всероссийские. Чем выше уровень олимпиады, тем ценнее награды победителей и призеров, что мотивирует курсантов к достижению в учебной деятельности.

Проходят научные конференции по учебным секциям, где курсанты выступают со своими военно-научными работами, статьями, показывают рационализаторские предложения, по итогам которых определяются победители и призеры, которые также поощряются, и тем самым имеют возможность реализовать свои познавательные потребности.

Курсанты, которые успешно осваивают учебную программу на «хорошо» и «отлично» и не имеют «открытых» двоек по различным предметам, имеют право увольнения из расположения части в любой день, во время, установленное распорядком дня. Командованием предоставляется возможность дополнительно посещать театры, музеи, концерты, выставки. К старшим курсам многие курсанты начинают строить семью, а недостаток времени из-за плохой учебы может помешать этому, что стимулирует добиваться также успешных результатов.

Самореализации курсантов помогает возможность получения дополнительного образования в вузах по различным специальностям, таким как «психология», «иностранный язык», техническим профессиям.

Немаловажная деятельность для курсантов — это спортивная деятельность. На первых курсах прово-

дятся отборы в сборные по различным видам спорта. Далее формируются сборные училища по различным видам спорта. Спортсмены сборных выступают на соревнованиях различного уровня, завоевывая призовые места, а также денежные и материальные призы, выполняют спортивные разряды и получают спортивные звания. Также спортсмены поощряются «благодарностью» и «увольнением из расположения училища». Каждый год проводятся соревнования внутри вуза, где каждый может реализовать себя в спортивной деятельности, выполнить спортивные разряды и попасть в сборную училища, если ранее у него это не получалось. Выплаты различных ежемесячных материальных надбавок (от 15 до 100 % оклада по воинской должности) за спортивные звания, за квалификационный уровень физической подготовки, за спортивные разряды стимулируют к достижению высоких результатов при сдаче нормативов. Внутренняя мотивация, правильно поставленная цель помогают достигать успешных результатов в спорте.

Курсанты, достигшие успешных результатов в учебной, спортивной, научной, служебной деятельности (несение службы в наряде, несение караульной службы и др.), имеют право на внеочередное увольнение из расположения училища согласно распорядку дня, поощрения в соответствии с дисциплинарным уставом ВС РФ, ежемесячно премируются (от 5 до 25 % оклада по воинской должности) за добросовестное исполнение должностных обязанностей, а на старших курсах имеют возможность проживать вне казармы.

Использование виртуальных технологий с применением различных симуляторов и тренажеров в военном вузе, по сравнению с традиционным обучением, оказывает более сильное мотивационное воздействие. Обучаясь тактике боевого искусства в условиях, приближенных к боевым, курсанты более нацелены на достижение успешных результатов, что влияет на силу мотивации достижения.

Повышать уровень мотивации достижения помогает рейтинговая система в военном училище среди курсантов, введенная с целью повышения самоконтроля, самоанализа, комплексного оценивания деятельности, выявления индивидуальных достижений, повышения заинтересованности в успешных результатах. Несмотря на то, что структурные компоненты учебно-профессиональной деятельности курсантов имеют свои специфические различия, на практике все они взаимосвязаны и не имеют четких границ. Поэтому оценивание результативности проходит комплексно.

Командиры, преподавательский состав военного училища стимулируют курсантов на успех, положительно реагируя, подкрепляя конкретными действиями потребность в признании, похвале за определенные достижения в различных областях, поддерживают в стремлении добиваться успеха.

Итак, проявление мотивации достижения у будущих офицеров выражено в стремлении прилагать усилия, добиваться более высоких результатов в тех областях, которые для них наиболее значимы как в личностном плане, так и профессиональном. Это учебная деятельность, спортивная, а также деятельность, связанная с приобретением профессиональных, социальных навыков, карьерного роста.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что мотивация достижения в той или иной степени влияет на уровень успешности в учебной и спортивной деятельности. Потребность в достижении становиться личностным качеством курсант.

Мотивация к достижению положительно соотносится с внешним положительным мотивом у курсантов. Материально-стимульное подкрепление учебно-профессиональной деятельности, эффективно влияет на уровень достижения, что особенно характерно для военных вузов.

Но здесь согласимся с выводами Ю. В. Микрюкова, который считает, «что все теории мотивации направлены на удовлетворение потребностей личности, создание более комфортных условий, что напрямую противоречит условиям прохождения военной службы, связанной с лишениями, а иногда с риском для жизни. Поэтому у будущего офицера должны быть более высокие мотивы, чем личное благополучие и какие-то материальные выгоды» [10, с. 83]. Материальные стимулы надо использовать избирательно и на определенных этапах.

Деятельность может быть не связана с материальными выгодами, но являться для курсанта важной в плане достижений. Большинство курсантов осознанно стремятся к приобретению знаний, овладению профессиональными умениями и навыками, к определенным достижениям в различных видах деятельности, что говорит об их внутренней мотивации, мотивации познания, саморазвития.

Заключение

Военно-профессиональная деятельность имеет свои специфические особенности, ее можно отнести к достиженческой деятельности (служебная карьера, зависимость высокого заработка от достижений

в деятельности, хорошая должность, уважение сослуживцев, подчиненных и командования, а также ведение боевых действий, ориентированных на достижение победы и др.). Поэтому для будущего офицера в период обучения в военном вузе особое значение имеет мотивация достижения. Анализ теории мотивации достижения и проведенное исследование позволили нам сделать предположение о том, что мотивация достижения может влиять на успешную учебно-профессиональную деятельность курсантов.

В военном вузе командному, преподавательскому составу, курсантам необходимо понимание значимости, факторов формирования мотивации достижения для успешной деятельности. Для повышения эффективности учебно-профессиональной деятельности рекомендуется обеспечение военно-профессиональной диагностики и коррекции, личностно ориентированного подхода, внедрения рейтинговой системы, создание современных учебно-пространственных сред с применением VR-технологий в обучении, введение эффективных стимулов. Все это повлияет на позитивные изменения у курсантов, сформирует уверенность в достижении результата, желание соответствовать определенному уровню, быть профессионалом своего дела.

При этом следует учесть, что только взаимосвязь различных мотивов, а не абсолютное доминирование какой-либо группы мотивов, приведет к эффективному результату в деятельности курсантов в соответствии с требованиями Министерства обороны РФ.

Литература

1. Бобков О. Б., Виноградова Г. А. Факторы, влияющие на формирование учебно-профессиональной мотивации курсантов военного вуза // Известия научного центра Российской академии наук. 2012. Т. 14. № 2. С. 116–122.
2. Буравцова Н. В., Коваленко В. И., Сычева Т. Ю. Взаимосвязь личностного адаптационного потенциала и мотивационных характеристик курсантов военного вуза // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 319–321.
3. Виндекер О. С. Психология мотивационных различий: учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 2013. 64 с.
4. Гиль С. С. К вопросу о синхронизации образовательной деятельности современного колледжа с запросами бизнеса // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 2 (10). С. 67–80. https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-2-67-80.
5. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. М., 2015. 334 с.
6. Дубицкий В. В. Коновалов А. А., Кислов А. Г. К решению актуальных задач кадрового обеспечения в системе профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3 (46). С. 6–20. https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.00.
7. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. 2000. 512 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 304 с.
9. Лымарев В. Н. Профессиональная мотивация как показатель успешности офицера войск национальной гвардии Российской Федерации // Ученые записки Университета Лесгафта. 2020. № 9 (187). С. 225–228.
10. Микрюков Ю. В. Формирование мотивации у курсантов военных вузов в условиях профессиональной подготовки // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2018. № 8. С. 74–88.
11. Митрахович В. А., Веременко Ю. В. Роль мотивации в успешности учебной деятельности курсантов // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 4 (81). С. 376–381.
12. Одегова О. В. Формирование военно-профессиональной мотивации у курсантов военных вузов связи // Вестник ТГПУ. 2010. № 2 (92). С. 135–138.
13. Broad J. H. Vocational knowledge in motion: rethinking vocational knowledge through vocational teachers' professional development // Journal of Vocational Education & Training. 2016. Vol. 68. Is. 2. pp. 143–160. DOI: https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1128962.
14. Hoekstra A., Crocker J. R. ePortfolios: Enhancing Professional Learning of Vocational Educators // Vocations and Learning. 2015. Vol. 8. pp. 353–372. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s12186-015-9133-4.
15. McClelland D. C. Testing for competence rather than for intelligence // American Psychologist. 1973. Vol. 28. pp. 1–14. URL: https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf
16. Sandal A. K. Vocational teachers' professional development in assessment for learning // Journal of Vocational Education and Training. 2021. pp. 1–23. DOI: https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1934721.

References

1. Bobkov O. B., Vinogradova G. A. Faktory, vliyayushchie na formirovanie uchebno-professional'noj motivacii kursantov voennogo vuza [Factors influencing the formation of educational and professional motivation of cadets of a military university]. *News of the Scientific Center of the Russian Academy of Sciences,* 2012, Vol. 14, no. 2, pp. 116–122.
2. Buravtsova N. V., Kovalenko V. I., Sycheva T. Yu. Vzaimosvyaz' lichnostnogo adaptacionnogo potenciala i motivacionnyh harakteristik kursantov voennogo vuza [Relationship between personal adaptive potential and motivational characteristics of cadets of a military university]. *World of Science, Culture, Education,* 2018, no. 4 (71), pp. 319–321.
3. Vindeker O. S. Psihologiya motivacionnyh razlichij: uchebno-metodicheskoe posobie [Psychology of motivational differences: teaching aid]. Yekaterinburg, 2013, 64 p.
4. Gil S. S. K voprosu o sinhronizacii obrazovatel'noj deyatel'nosti sovremennogo kolledzha s zaprosami biznesa [On the issue of synchronizing the educational activities of a modern secondary vocational institution with the requirements of business]. *INSIGHT,* 2022, no 2 (10), pp. 67–80. (In Russ.). DOI: https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-2-67-80.
5. Gordeeva T. O. Psihologiya motivacii dostizheniya [Psychology of achievement motivation]. M., 2015, 334 p.
6. Dubitsky V. V., Konovalov A. A., Kislov A. G. K resheniyu aktual'nyh zadach kadrovogo obespecheniya v sisteme professional'nogo obrazovaniya [To solving actual problems of staffing in the system of vocational education]. *Vocational Education and Labour Market,* 2021, Vol. 3, pp. 6–20. DOI: https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.00
7. Ilyin E. P. Motivaciya i motivy [Motivation and motives]. St. Petersburg, 2000, 512 p.
8. Leontiev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. [Activity. Consciousness. Personality]. M., 1975, 304 p.

9. Lymarev V. N. Professional'naya motivaciya kak pokazatel' uspeshnosti oficera vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii [Professional motivation as an indicator of the success of an officer of the troops of the national guard of the Russian Federation]. *Uchenye zapiski Universiteta Lesgaft,* 2020, no. 9 (187), pp. 225–228.
10. Mikryukov Yu. V. Formirovanie motivacii u kursantov voennyh vuzov v usloviyah professional'noj podgotovki [Formation of motivation among cadets of military universities in terms of professional training]. *Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,* 2018, no. 8, pp.74–88
11. Mitrahovich V. A., Veremenko Yu. V. Rol' motivacii v uspeshnosti uchebnoj deyatel'nosti kursantov [The role of motivation in the success of educational activities of cadets]. *Uchenye zapiski OGU. Series: Humanities and social sciences,* 2018, no. 4 (81), pp. 376–381.
12. Odegova O. V. Formirovanie voenno-professional'noj motivacii u kursantov voennyh vuzov svyazi [Formation of military-professional motivation among cadets of military higher educational institutions of communications]. *Vestnik TSPU,* 2010, no. 2 (92), pp.135–138.
13. Broad J. H. Vocational knowledge in motion: rethinking vocational knowledge through vocational teachers' professional development. *Journal of Vocational Education & Training,* 2016, Vol. 68, Is. 2, pp. 143–160. DOI: https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1128962.
14. Hoekstra A., Crocker J. R. ePortfolios: Enhancing Professional Learning of Vocational Educators. *Vocations and Learning,* 2015, Vol. 8, pp. 353–372. Available at: https://link.springer.com/article/10.1007/s12186-015-9133-4.
15. McClelland D. C. Testing for competence rather than for intelligence // American Psychologist, 1973, Vol. 28, pp. 1–14. Available at: https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf.
16. Sandal A. K. Vocational teachers' professional development in assessment for learning. *Journal of Vocational Education and Training,* 2021, pp. 1–23. DOI: https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1934721.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

INNOVATIVE TEACHING PRACTICES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

УДК/UDC 37.082
DOI 10.54509/22203036_2023_1_106
EDN HQPDIL

Аёшина Екатерина Андреевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, г. Красноярск

Берсенева Олеся Васильевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, г. Красноярск

Aeshina Ekaterina A.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Krasnoyarsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk

Berseneva Olesya V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Krasnoyarsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk

КРИТЕРИАЛЬНО-УРОВНЕВЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ (НА ПРИМЕРЕ ГЕОМЕТРИИ)

CRITERION-LEVEL APPROACH TO THE ASSESSMENT OF SUBJECT COMPETENCIES OF MATHEMATICS TEACHERS (USING GEOMETRY AS AN EXAMPLE)

Введение. В статье представлены результаты исследования проблемы оценки предметных компетенций учителей математики, что актуально в связи с внедрением новой модели аттестации учителей и необходимостью преодоления учителями предметных дефицитов.

Цель статьи — разработка и научное обоснование критериально-уровневого подхода к оценке пред-

метных компетенций в области геометрии у учителей математики.

Методология. Теоретико-методологическую основу исследования составили основные положения системного, компетентностного и деятельностного подходов. В работе применялись методы сравнительного анализа современных исследований в области рассматриваемой проблемы, обобщение и систематизация отечественного и мирового опыта. Эмпирическую основу проведенного исследования составили анкетирование, а также экспертная оценка авторской диагностической работы.

Результаты. Конкретизировано понятие «предметная компетенция учителя математики» и определен перечень предметных компетенций в области геометрии; предложена и обоснована структура данных компетенций через описание их деятельностной составляющей. Выявлены и охарактеризованы критерии их сформированности. Показана целесообразность установления уровня сформированности предметных компетенций через проведение их покомпонентной оценки. Особым результатом исследования является авторский диагностический инструментарий, включающий диагностическую работу для оценки когнитивного и праксиологического компонентов предметных компетенций учителей математики и анкету для диагностики аксиологического компонента. Приведены примеры оценочных заданий.

Заключение. Авторы отмечают, что предложенный подход к оценке компетенций учителей носит универсальный характер и применим также в диагностике предметных, методических и общепедагогических компетенций учителей различных профилей подготовки.

Introduction. The article presents the results of a study of the problem of assessing the subject competencies of mathematics teachers, which is undoubtedly relevant in connection with the introduction of a new model of teacher certification and the need for teachers to overcome subject deficits. The purpose of the article is to develop and scientifically substantiate a criterion-level approach to assessing subject competencies of mathematics teachers in the field of geometry.

Methodology. The theoretical and methodological basis of the study was the main guidelines of the systemic, competency-based and activity-based approaches. The work used methods of comparative analysis of modern research in the field of the problem under consideration, generalization and systematization of national and international experience. The empirical basis of the study was a survey, as well as an expert assessment of the author's diagnostic work.

Results. The concept of "subject competence of a mathematics teacher" is concretized and a list of subject competencies in the field of geometry is defined; the structure of these competencies was proposed and substantiated through the description of their activity composition. Criteria of their formation are revealed and characterized. The expediency of establishing the level of formation of subject competencies through their component-by-component assessment is shown. A special result of the study is the author's diagnostic toolkit, which includes diagnostic work to assess the cognitive and praxeological components of the subject competencies of mathematics teachers and a questionnaire for diagnosing the axiological component. Examples of evaluation tasks are given.

Conclusion. The authors note that the proposed approach to assessing the competencies of teachers is universal in nature and is also applicable in diagnosing the subject, methodological and general pedagogical competencies of teachers of various training profiles.

Ключевые слова: предметные компетенции, критериально-уровневая оценка, диагностические процедуры, геометрическая подготовка учителей математики.

Keywords: subject competencies, criteria-level assessment, diagnostic procedures, geometric training of mathematics teachers.

Введение

В последние несколько лет в педагогическом сообществе одной из наиболее актуальных тем для дискуссий становится проблема оценки профессиональной деятельности учителя-предметника. В первую очередь, обсуждения связаны с обновлением национальной системы аттестации учителей и независимой оценки качества подготовки педагога. Наиболее острыми дискуссионными вопросами считаются: что необходимо оценивать, кто оценивает и кто участники этого процесса, как оценивать, этапы и периодичность оценивания и что должно быть сделано по результатам оценивания на уровне конкретного педагога, образовательного учреждения и системы образования в целом.

Анализ международных и отечественных исследований показал, что для зарубежной практики более свойственно применение инструментов оценивания комплексного характера: анализ и наблюдение за деятельностью учителя на уроке, показатели учебно-познавательной деятельности обучающихся, конкурс-

ная активность, опросы и тестирование учителей, решение профессиональных задач [18; 19]. Также важной мировой тенденцией при оценке профессиональной деятельности учителя является внедрение системы регулярного оценивания деятельности учителей с участием стейкхолдеров, что все больше заставляет задуматься о возможностях и перспективах внешней независимой оценки качества подготовки педагогов. При этом наблюдается выраженная согласованность мнений о перспективности использования в качестве инструментов оценивания эффективности деятельности педагогов наблюдения в классе посредством специально разработанных протоколов оценки, анализа образовательных результатов обучающихся, портфолио учителя [8; 15; 17]. Наряду с этим, внимание обращено на важную роль оценки знаний педагогов: академических, педагогических, предметных. Например, данные, полученные в рамках исследований TALIS-2018 и SABER-Teachers, позволили определить состояние отечественной образовательной практики и сопоставить полученные характеристики с общемировыми результатами; зафиксировать ряд недостатков в предметной подготовке [6; 9]. В протоколе исследования TEDS-M отмечены низкие результаты выпускников педагогических вузов — будущих учителей математики при выполнении предметных заданий [5].

Исследования в области оценки профессиональной деятельности педагогов, проведенные на национальном уровне, согласуются с результатами зарубежных исследований. В частности, указание на наличие значительных проблем в предметных знаниях учителей российских школ имеется в ряде исследований [3; 12]. В связи с этим активизировался научный поиск по проектированию и обоснованию инновационной модели оценки профессиональной деятельности современного российского учителя, включающей компетенции, условно относящиеся к трем группам: предметные, методические и общепедагогические. Предметные компетенции как личностная и интегративная характеристика современного учителя, подлежащая оценке и являющаяся индикатором качества профессиональной деятельности, все чаще являются объектом различных психолого-педагогических исследований. Именно они связаны с формированием системы знаний обучающихся, а также планированием содержания учебных занятий и различных форм внеклассной работы. Согласимся с мнением, выраженным в работах [16; 21; 20], о существовании высокой корреляции между уровнем предметных результатов обучающихся по математике и уровнем математических и педагогических знаний учителя. Это подчеркивает важность решения проблемы оценки предметных компетенций учителей, в том числе и математики.

Поиску решений намеченной проблемы посвящено много исследований, большая часть из которых предполагает использование федеральных оценочных материалов или авторских предметных диагностик, спроектированных для конкретной предметной области [1; 4; 14]. Профессиональные затруднения конкретно учителей математики и дефициты в области методических и предметных компетенций исследовались также в работах [7; 11], в которых показано, что оценка предметных компетенций учителя является механизмом повышения качества профессиональной деятельности только в том случае, если является инструментом проектирования персонифицированной траектории профессионального развития.

Следует отметить, что в отечественной практике на данный момент отсутствуют общепринятые и единообразные инструменты оценивания, ориентированные на получение валидной и объективной информации об уровне сформированности предметных компетенций учителей математики в области геометрии. Данная ситуация созвучна с опытом зарубежных стран, в практике которых исследования предметных компетенций учителей в подавляющем большинстве случаев проводятся на основе тестовых форм. Однако профессиональная деятельности учителя математики специфична, предметные компетенции выступают составной частью его профессиональной компетентности и имеют сложную структуру, изменяющуюся во времени, что создает определенные трудности для их измерения. Результаты теоретического анализа имеющихся исследований и существующего опыта позволили обнаружить актуальную исследовательскую проблему, состоящую в поиске ответа на вопрос: какой подход целесообразно использовать для комплексной оценки предметных компетенций учителей математики?

Методология

Цель исследования заключается в разработке и научном обосновании критериально-уровневого подхода к оценке предметных компетенций учителей математики в области геометрии.

Исследование проводилось поэтапно, и его методологическую основу составили положения системного, компетентностного и деятельностного подходов. Компетентностный подход позволил конкретизировать понятие «предметная компетенция учителя математики» и выделить перечень предмет-

ных компетенций в области геометрии. Системный подход позволил рассмотреть объект оценивания — предметные компетенции учителя математики — как целостный комплекс взаимосвязанных компонентов. Деятельностный подход позволил рассматривать деятельность учителя математики по решению разнообразных геометрических задач как важнейшую составляющую механизма оценки сформированности предметных компетенций. Уровневый и критериальный подходы являются ключевыми и позволили интерпретировать результаты исследования посредством фиксации уровней сформированности компетенций по степени проявления критериев.

Для достижения поставленной цели был проведен теоретический анализ литературы по изучаемой проблеме, мирового и отечественного опыта по оценке профессиональных дефицитов учителей математики. Систематизация и обобщение результатов научного поиска привели к необходимости выявления профессиональных дефицитов учителей математики, связанных с геометрической подготовкой и решением вопроса об их пропедевтике и преодолении. Были произведены конкретизация и моделирование предметных компетенций учителя математики в области геометрии, выявлены критерии и уровни их сформированности; определены концептуальные основы разработки диагностического инструментария. Эмпирическую основу проведенного исследования составили анкетирование, а также экспертная оценка диагностической работы. Степень готовности учителей к повышению собственного уровня предметных компетенций в области геометрии, наличие установок на самообразование определялись методом самооценки посредством анкетирования. Для определения уровня сформированности предметных компетенций в области геометрии учителям предлагалось выполнить авторскую диагностическую работу.

Результаты

В результате теоретического анализа специальной литературы конкретизировано понятие «предметная компетенция учителя математики» и определен перечень предметных компетенций в области геометрии. Предметная компетенция учителя математики понимается как совокупность знаний, умений и навыков в области математической деятельности. При анализе перечня предметных компетенций учителя математики, представленного в научных исследованиях, который, по сути, имеет рамочный характер и в большинстве случаев тождественен, была произведена его конкретизация на геометрическом содержании. Выделены компетенции: 1) владеет базовыми геометрическими знаниями и методами решения геометрических задач; 2) способен решать геометрические задачи повышенного уровня сложности; 3) способен решать межпредметные и практико-ориентированные задачи на основе использования геометрических знаний и методов.

Структурно каждая компетенция в работе представлена как система из трех взаимосвязанных компонентов, включающая когнитивную, праксиологическую и аксиологическую составляющие. Особое значение для когнитивной составляющей исследуемых предметных компетенций имеет система знаний учителя математики теоретических понятий, утверждений и методов решения геометрических задач различного типа. Отличительной особенностью праксиологического компонента является владение навыками решения геометрических задач различными методами. Аксиологический компонент имеет системообразующий характер и определяет отношение к деятельности в сфере исследуемой компетенции.

При моделировании структурной составляющей каждой компетенции учитывались следующие принципы: однозначность и лаконичность формулировок; соответствие целям и требованиям к результатам подготовки учителей математики, обозначенных во ФГОС ВО и Профессиональном стандарте педагога; элементный состав каждой из компетенций отобран не только с учетом основных «проблемных точек» геометрической подготовки учителей математики, но и пробелов в знаниях обучающихся общеобразовательных школ на основе анализа результатов итоговой государственной аттестации за последние 3 года. В качестве примера в таблице 1 приведена содержательная карта одной из ключевых предметных компетенций — «владеет базовыми геометрическими знаниями и методами решения геометрических задач».

Основная трудность при оценивании компетенций обусловливается тем, что данный феномен формируется, проявляется, а значит и оценивается в деятельности. Кроме того, предметные компетенции имеют динамический характер. Поэтому необходимо отслеживать динамику сформированности каждого структурного компонента. Вследствие чего детальное покомпонентное описание предметных компетенций легло в основу разработки диагностических процедур их оценивания.

Разработка критериев сформированности предметных компетенций основывалась на общих требованиях, существующих в педагогической теории:

Таблица 1

Содержательная карта предметной компетенции «владеет базовыми геометрическими знаниями и методами решения геометрических задач»

Содержание компонента	Деятельностный состав элемента компетенции
Когнитивный	
Знания в области реальных объектов, по отношению к которым вводится компетенция	Знает: • основные геометрические понятия (ГК-1); • основные утверждения (леммы, теоремы) планиметрии и стереометрии (ГК-2)
Знания в области методов, способов и приемов деятельности в сфере данной компетенции	Знает: • основные методы решения геометрических задач (аналитический, векторный, метод координат, конструктивный, метод моделирования и т. д.) (ГК-3)
Праксиологический	
Умения, навыки и способы деятельности в сфере компетенции	Умеет: • корректно использовать основные геометрические понятия, распознавать объекты, устанавливать связи между различными геометрическими понятиями (ГК-4); • решать основные типы геометрических задач различными методами (ГК-5)
Аксиологический	
Отношение к деятельности в сфере компетенции (проявление интереса, ориентированность на получение результата)	Осознает важность владения базовыми геометрическими знаниями, приемами и методами решения задач в профессиональной деятельности (ГК-6)

с помощью критериев устанавливаются связи между всеми компонентами компетенции; критерии отражают основное содержание компонентов; критерии отражают только существенные признаки, с проявлениями которых можно судить о степени выраженности этого критерия; критерии отражают эффективность оцениваемого содержания компетенции в динамике. Так как каждая предметная компетенция представляет собой единство ее компонентов, соответственно, для определения уровня сформированности необходимо выявлять и оценивать степень сформированности каждого компонента. С учетом этого в качестве критериев и показателей оценивания избраны:

1) критерий К1 — когнитивный (выражает степень усвоения учителем геометрических знаний);

2) критерий К2 — праксиологический (показывает степень овладения способами применения геометрических знаний, умений и навыков, необходимых для решения геометрических задач);

3) критерий К3 — аксиологический (позволяет обнаружить понимание учителем значения компетенции для профессиональной деятельности, его самооценка и положительная мотивация по отношению к деятельности в сфере компетенции).

Степень выраженности описанных показателей позволила выделить и охарактеризовать уровни сформированности предметной компетенции. Под уровнем сформированности предметных компетенций у учителя математики в области геометрии понимаем степень овладения основными геометрическими знаниями, умениями и навыками, достаточными для эффективного их применения в своей профессиональной деятельности. Низкий уровень характеризуется фрагментарностью знаний в области геометрических объектов и способов действия с ними в сфере исследуемой компетенции, скудностью умений и навыков деятельности по отношению к геометрическими объектам, низкой мотивацией к применению геометрических знаний и способов деятельности в своей профессиональной работе. Средний уровень требует демонстрации учителем математики геометрических знаний и умений, достаточных для их применения при решении широкого круга предметных задач; умений действовать по алгоритму, подсказке или образцу; устойчивой мотивации к модификации своих знаний и умений в сфере компетенции; осознания их значимости для профессиональной деятельности. Соответственно, высокий уровень говорит о свободном владении знаниями геометрических фактов, выходящих за пределы школьной программы по геометрии, оперировании ими при решении задач повышенной сложности, присутствии устойчивой мотивации к повышению уровня знаний и умений в сфере компетенции, осознании их значимости для профессиональной деятельности. В качестве примера на рисунках 1–3

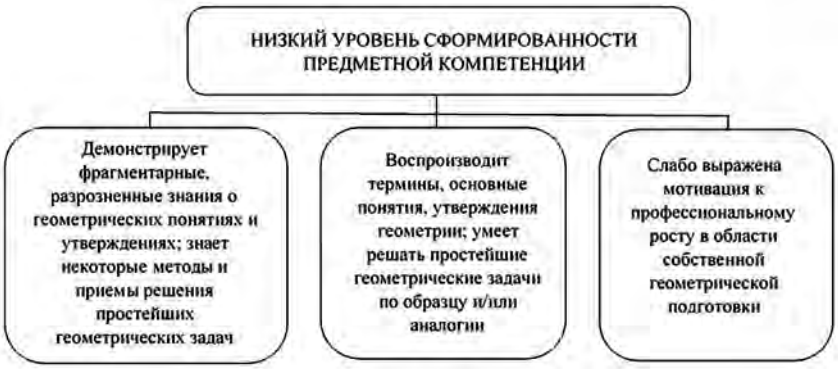


Рис. 1. Низкий уровень сформированности компетенции «владеет базовыми геометрическими знаниями и методами решения геометрических задач»

Рис. 2. Средний уровень сформированности компетенции «владеет базовыми геометрическими знаниями и методами решения геометрических задач»

Рис. 3. Высокий уровень сформированности компетенции «владеет базовыми геометрическими знаниями и методами решения геометрических задач»

приведены уровни сформированности предметной компетенции «владеет базовыми геометрическими знаниями и методами решения геометрических задач».

Для оценки актуального уровня сформированности предметных компетенций у учителей математики была разработана диагностическая работа, при проектировании содержания которой авторы руководствовались нормативно-правовыми документами, определяющими содержание образования, а также материалами международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA). Диагностическая работа включает задания из предметной области «Геометрия» (в том числе задания ОГЭ и ЕГЭ по математике), а также задания на демонстрацию имеющегося уровня математической грамотности. Диагностическая работа имеет три блока, содержащие задания по оценке сформированности каждого структурного компонента предметных компетенций. Для оценки когнитивной составляющей предметных компетенций предлагались задания тестового характера: с выбором варианта ответа из предложенных, со вставкой пропущенных слов, на соотнесение объектов и их сущностных характеристик, предоставление краткого ответа. Блок заданий на отслеживание праксиологической составляющей компетенций содержал: задания на поиск ошибки в решении или чертеже к задаче, на установление соответствия между текстами геометрических задач и ответов к ним, на применение геометрической теории к решению практико-ориентированных задач, на предоставление развернутого решения как к базовым, так и к задачам повышенной сложности по типу геометрических задач из ЕГЭ и ОГЭ. Уровень сформированности аксиологического компонента предметных компетенций осуществлен на основе специально разработанных для анкетирования вопросов, составляющих заключительный блок диагностической работы. Таким образом, был создан банк заданий для оценки предметных компетенций. Приведем примеры заданий на оценку предметной компетенции «владеет базовыми геометрическими знаниями и методами решения геометрических задач» по критериям К1 и К2, а также фрагмент анкеты на оценку компетенции по критерию К3 (табл. 2).

Пример 1 (диагностируемый компонент ГК-1, критерий К1). *Из предложенных вариантов выберите утверждение, относящееся к скрещивающимся прямым:* а) не пересекаются и принадлежат одной плоскости; б) не пересекаются и не принадлежат одной плоскости; в) пересекаются в некоторой точке; г) лежат в перпендикулярных плоскостях; д) совпадают.

Пример 2 (диагностируемый компонент ГК-3, критерий К1). *Определите, какой основной метод использован в представленном решении задачи:* «Точки *M, N, P* лежат на сторонах *AB, BC, CA* соответственно треугольника *ABC*, причем *AM:AB = BN:BC = CP:CA = 1:3*. Площадь треугольника *MNP* равна 15. Найдите площадь треугольника *ABC*».

Решение: треугольники *ABC* и *MNP* имеют общий угол *B*, при этом $BM = \frac{2}{3} AB$, $BN = \frac{1}{3} BC$. Следовательно, площади треугольников, имеющих общий угол, относятся как произведение сторон, образующих этот угол, то есть: $S_{MBN}/S_{ABC} = \frac{2}{9}$, $S_{MBN} = \frac{2}{9}S_{ABC}$. Аналогично рассуждая, получаем: $S_{MAP} = S_{PCN} = \frac{2}{9}S_{ABC}$. Следовательно, $15 + 3 \cdot \frac{2}{9}S_{ABC} = S_{ABC}$ и откуда заключаем, что $S_{ABC} = 45$.

Пример 3 (диагностируемый компонент ГК-4, критерий К2). Определите, при каких условиях при решении по двум сторонам треугольника и углу между ними, лежащему против одной из данных сторон, задача имеет два решения.

Таблица 2

Фрагмент анкеты на оценку предметной компетенции «владеет базовыми геометрическими знаниями и методами решения геометрических задач» по критерию К3

Согласны ли Вы	Варианты ответа: 0 — «затрудняюсь ответить»; 1 — «нет»; 2 — «скорее нет, чем да»; 3 — «скорее да, чем нет»; 4 — «да» (укажите один из четырех)				
Знание различных методов решения геометрических задач формирует способности к нестандартным решениям и является основой формирования творческого мышления	0	1	2	3	4
Владение основными приемами решения стереометрических задач требует сочетания формального и неформального мышления	0	1	2	3	4
Решение стереометрических задач невозможно без знаний соответствующих планиметрических фактов и методов	0	1	2	3	4
При решении геометрических задач формируется опыт применения геометрических знаний к решению задач, выдвигаемых практикой, повседневной жизнью	0	1	2	3	4

Пример 4 (диагностируемый компонент ГК-5, критерий К2). *Решите задачу четырьмя различными способами,* используя: 1) свойство центра параллелограмма; 2) свойство средней линии треугольника; 3) равенство треугольников; 4) теорему Фалеса.

Задача: «В параллелограмме *ABCD* точки *M* и *K* являются серединами сторон *BC* и *AD* соответственно. Докажите, что диагональ *BD* параллелограмма делится отрезками *AM* и *CK* на три равные части».

Уровневый подход, предложенный В. П. Беспалько, стал основополагающим для разработки шкалы перехода от суммарной балльной оценки результатов диагностической работы по всем критериям к уровню сформированности предметных компетенций [2]. В соответствии с этой технологией: низкий уровень — 70–79 %, средний уровень — 80–89 %, высокий уровень — 90–100 %. Результат 0–69 % свидетельствует о несформированности предметных компетенций у учителя математики. В случае, если диагностирован низкий уровень сформированности предметных компетенций (менее 80 % от максимально возможного количества баллов), учителю рекомендуется пройти переподготовку по предмету.

Заключение

Полученные в ходе исследования теоретические результаты расширяют и дополняют научные представления об оценке профессионально-предметной подготовки учителей математики за счет разработки критериально-уровневого подхода к ее осуществлению с учетом основных составляющих компетенций и их значимости в профессиональной деятельности педагога. Изложены аргументы относительно выбора диагностического инструментария, включающего контрольно-измерительные средства для оценки сформированности когнитивной и праксиологической компонент и средства самооценки аксиологической составляющей предметных компетенций. Представленный фонд оценочных средств имеет практическую значимость. Выявленные результаты согласуются с результатами отечественных ученых в области решения проблемы, обозначенной в исследовании [8; 10; 13].

Предложенный критериально-уровневый подход к оценке результатов сформированности предметных компетенций учителей математики в области геометрии позволяет в произвольный период получать достоверную и объективную информацию об уровне сформированности всего состава предметных компетенций. Данный подход носит универсальный характер и применим также в диагностике предметных, методических и общепедагогических компетенций учителей различных профилей подготовки. В настоящее время осуществляется экспериментальная апробация диагностического инструментария в общеобразовательных учреждениях Красноярского края и ведется обработка данных на основе разработанного подхода.

Литература

1. Алтынникова Н. В., Музаев А. А. Оценка предметных и методических компетенций учителей: апробация единых федеральных оценочных материалов // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 1. С. 31–41.
2. Беспалько В. П. Качество образовательного процесса // Школьные технологии. 2007. № 3. С. 164–177.
3. Геворкян Е. Н., Иоффе А. Н., Шалашова М. М. Диагностика педагога: от контрольного измерения к определению дефицитов для профессионального роста // Педагогика. 2020. № 1. С. 74–86.
4. Каменев Р. В. Профессиональные дефициты учителя технологии, анализ предметных и методических компетенций // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 3. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=29854.
5. Ковалева Г. С., Денищева Л. О., Шевелева Н. В. Педвузы дают высокое качество математического образования, но их выпускники не спешат в школу (по результатам TEDS) // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 124–147.
6. Куликова А. А. Образ молодого учителя в современных российских и зарубежных исследованиях // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. № 1 (46). С. 81–93.
7. Нахман А. Д. Диагностика предметно-методической компетенции учителя математики // Вопросы педагогики. 2019. № 5-1. С. 149–154.
8. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя / С. А. Писарева, М. Ю. Пучков, С. В. Ривкина, А. П. Тряпицына // Science for Education Today. 2019. № 3. С. 151–168.
9. Пискунова Е. В., Заир-Бек Е. С. Профессионализм учителя: методология международных исследований // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 191–194.
10. Стефанова Н. Л. Предметно-методическая составляющая готовности бакалавров к профессиональной деятельности учителя математики // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2019. № 191. С. 80–90.
11. Тумашева О. В., Шашкина М. Б., Аёшина Е. А. Профессиональные дефициты учителей математики: анализ результатов регионального исследования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10, № 1 (34). С. 264–268.
12. Шайденко Н. А., Кипурова С. Н. Педагогические компетенции и профессиональные затруднения учителя // Современный ученый. 2020. № 1. С. 66–70.
13. Шкерина Л. В. Профессиональные дефициты учителя математики и их причины // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2021. № 2 (56). С. 82–92.
14. Яковлева Н. О., Шлык М. Ф. Региональный мониторинг сформированности предметных компетенций педагогических работников в школах с низкими образовательными результатами // Педагогическая перспектива. 2021. № 2. С. 50–58.
15. Coe R., Aloisi C., Higgins S., Elliot Major L. What makes great teaching?: Review of the Underpinning Research. London: The Sutton Trust, 2014. 57 p.

16. Delgado-Rebolledo R., Zakaryan D. Relationships Between the Knowledge of Practices in Mathematics and the Pedagogical Content Knowledge of a Mathematics Lecturer. doi: 10.1007/s10763-019-09977-0 // International Journal of Science and Mathematics Education. 2020. Vol. 18. P. 567–587.
17. Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching. OECD. Paris: OECD publishing, 2013. 124 p.
18. Braun H. I., Singer J. D. Assessment for Monitoring of Education Systems: International Comparisons. DOI: 10.1177/0002716219843804 // The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science. 2019. Vol. 683 (1). P. 75–92.
19. Hernández-Torrano D., Courtney M. G. Modern international large-scale assessment in education: an integrative review and mapping of the literature. DOI: 10.1186/s40536-021-00109-1 // Large-scale Assessments in Education. 2021. Vol. 9. P. 17.
20. Teachers' Ability to Apply Their Subject-Specific Knowledge in Instructional Settings — A Qualitative Comparative Study in the Subjects Mathematics and Economics / C. Jeschke, C. Kuhn, A. Heinze, O. Zlatkin-Troitschanskaia, H. Saas, A. M. Lindmeier. DOI: 10.3389/feduc.2021.683962 // Frontiers in Education. 2021. Vol. 6.
21. Stronge J. H., Ward T. J., Grant L. W. What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. DOI: 10.1177/0022487111404241 // Journal of teacher Education. 2011. Vol. 62 (4). P. 339–355.

References

1. Altynikova N. V., Muzaev A. A. Ocenka predmetnyh i metodicheskih kompetencij uchitelej: aprobaciya edinyh federal'nyh ocenochnyh materialov [Assessment of subject and methodological competencies of teachers: approbation of unified federal evaluation materials]. *Psychological Science and Education,* 2019, vol. 24, no. 1. pp. 31–41. (In Russian).
2. Bespalko V. P. Kachestvo obrazovatel'nogo processa [The quality of the educational process]. *School Technologies,* 2007, no. 3, pp. 164–177. (In Russian).
3. Gevorkyan E. N., Ioffe A. N., Shalashova M. M. Diagnostika pedagoga: ot kontrol'nogo izmereniya k opredeleniyu deficitov dlya professional'nogo rosta [Diagnostics of a teacher: from a control measurement to the definition of deficits for professional growth]. *Pedagogy,* 2020, no. 1, pp. 74–86. (In Russian).
4. Kamenev R. V. Professional'nye deficity uchitelya tekhnologii, analiz predmetnyh i metodicheskih kompetencij [Professional deficits of technology teachers, analysis of subject and methodological competencies]. *Modern Problems of Science and Education,* 2020, no. 3. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=29854. (In Russian).
5. Kovaleva G. S., Denishcheva L. O., Sheveleva N. V. Pedvuzy dayut vysokoe kachestvo matematicheskogo obrazovaniya, no ih vypuskniki ne speshat v shkolu (po rezul'tatam TEDS) [Pedagogical colleges provide high quality mathematical education, but their graduates are in no hurry to go to school (according to the results of TEDS)]. *Educational Studies Moscow,* 2011, no. 4, pp. 124–147. (In Russian).
6. Kulikova A. A. Obraz molodogo uchitelya v sovremennyh rossijskih i zarubezhnyh issledovaniyah [The image of a young teacher in modern Russian and foreign studies]. *Domestic and Foreign Pedagogy,* 2018, no. 1 (46), pp. 81–93. (In Russian).
7. Nachman A. D. Diagnostika predmetno-metodicheskoj kompetencii uchitelya matematiki [Diagnostics of the subject-methodical competence of a mathematics teacher]. *Questions of Pedagogy,* 2019, no. 5–1, pp. 149–154. (In Russian).
8. Pisareva S. A., Puchkov M. Yu., Rivkina S. V., Tryapitsyna A. P. Model' urovnevoj ocenki professional'noj kompetentnosti uchitelya [Model of level assessment of professional competence of a teacher]. *Science for Education Today,* 2019, no. 3, pp. 151–168. (In Russian).
9. Piskunova E. V., Zair-Bek E. S. Professionalizm uchitelya: metodologiya mezhdunarodnyh issledovanij [Teacher's professionalism: methodology of international studies]. *The World of Science, Culture and Education,* 2019, no. 5 (78), pp. 191–194. (In Russian).
10. Stefanova N. L. Predmetno-metodicheskaya sostavlyayushchaya gotovnosti bakalavrov k professional'noj deyatel'nosti uchitelya matematiki [The subject-methodical component of bachelors' readiness for the professional activity of a teacher of mathematics]. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science,* 2019, no. 191, pp. 80–90. (In Russian).
11. Tumasheva O. V., Shashkina M. B., Aeshina E. A. Professional'nye deficity uchitelej matematiki: analiz rezul'tatov regional'nogo issledovaniya [Professional deficits of mathematics teachers: analysis of the results of a regional study]. *Azimut of scientific research: pedagogy and psychology,* 2021, vol. 10, no. 1 (34), pp. 264–268. (In Russian).
12. Shaidenko N. A., Kipurova S. N. Pedagogicheskie kompetencii i professional'nye zatrudneniya uchitelya [Pedagogical competencies and professional difficulties of a teacher]. *A Modern Scientist,* 2020, no. 1, pp. 66–70. (In Russian).
13. Shkerina L. V. Professional'nye deficity uchitelya matematiki i ih prichiny [Professional deficits of a mathematics teacher and their causes]. *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev,* 2021, no. 2 (56), pp. 82–92. (In Russian).
14. Yakovleva N. O., Shlyk M. F. Regional'nyj monitoring sformirovannosti predmetnyh kompetencij pedagogicheskih rabotnikov v shkolah s nizkimi obrazovatel'nymi rezul'tatami [Regional monitoring of the formation of subject competencies of teaching staff in schools with low educational results]. *Pedagogical Perspective,* 2021, no. 2, pp. 50–58. (In Russian).
15. Coe R., Aloisi C., Higgins S., Elliot Major L. What makes great teaching?: Review of the Underpinning Research. London, The Sutton Trust, 2014, 57 p. (In English).
16. Delgado-Rebolledo R., Zakaryan D. Relationships Between the Knowledge of Practices in Mathematics and the Pedagogical Content Knowledge of a Mathematics Lecturer. doi: 10.1007/s10763-019-09977-0. *International Journal of Science and Mathematics Education,* 2020, vol. 18, pp. 567–587. (In English).
17. Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching. OECD. Paris, OECD publishing, 2013, 124 p. (In English).
18. Braun H. I., Singer J. D. Assessment for Monitoring of Education Systems: International Comparisons. DOI: 10.1177/0002716219843804. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science,* 2019, vol. 683 (1), pp. 75–92. (In English).
19. Hernández-Torrano D., Courtney M. G. Modern international large-scale assessment in education: an integrative review and mapping of the literature. DOI: 10.1186/s40536-021-00109-1. *Large-scale Assessments in Education,* 2021, vol. 9, pp. 17. (In English).
20. Jeschke C., Kuhn C., Heinze A., Zlatkin-Troitschanskaia O., Saas H., Lindmeier A. M. Teachers' Ability to Apply Their Subject-Specific Knowledge in Instructional Settings–A Qualitative Comparative Study in the Subjects Mathematics and Economics. DOI: 10.3389/feduc.2021.683962. *Frontiers in Education,* 2021, vol. 6. (In English).
21. Stronge J. H., Ward T. J., Grant L. W. What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. DOI: 10.1177/0022487111404241. *Journal of teacher Education,* 2011, vol. 62 (4), pp. 339–355. (In English).

УДК/UDC 371
DOI 10.54509/22203036_2023_1_115
EDN BHYJZQ

Вербовая Ирина Николаевна
заместитель директора по УВР, Гимназия № 12,
г. Ленинск-Кузнецкий

Казин Эдуард Михайлович
доктор биологических наук, профессор,
ведущий научный сотрудник научного управления,
Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Нартикоева Евгения Викторовна
учитель русского языка и литературы,
Гимназия № 12, г. Ленинск-Кузнецкий

Неведрова Елена Викторовна
директор, Гимназия № 12, г. Ленинск-Кузнецкий

Чурекова Татьяна Михайловна
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры педагогики, психологии
и физической культуры, Кемеровский государственный
институт культуры, г. Кемерово

Verbovaya Irina N.
Deputy Director for Studies and Educational Work,
Gymnasium No. 12, Leninsk-Kuznetsky

Kazin Eduard M.
Doctor of Biological Sciences, Professor,
Leading Researcher of Scientific Management,
Kemerovo State University, Kemerovo

Nartikoeva Evgeniya V.
Teacher of Russian language and Literature,
Gymnasium No. 12, Leninsk-Kuznetsky

Nevedrova Elena V.
Director of Gymnasium No. 12, Leninsk-Kuznetsky

Churekova Tatiana M.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Pedagogy, Psychology
and Physical Culture of the Kemerovo State Institute of Culture,
Kemerovo

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТАРШЕКЛАССНИКОВ

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE REALIZATION OF EDUCATIONAL MOTIVATION AND ADAPTIVE POTENTIAL HIGH SCHOOL STUDENTS

Введение. В статье показано, что благоприятные организационно-педагогические условия способствуют учебной мотивации и реализации адаптационного потенциала старшеклассников на основе комплексного социально-педагогического, психолого-физиологического воздействия на мотивационный, познавательный, эмоционально-волевой, адаптивно-ресурсный компоненты личности обучающихся.

Методология. Методологической предпосылкой достижения цели и решения задач исследования является использование средств, методов и технологий обучения на основе оригинальных учебных проектов, позволяющих реализовать дифференцированный подход к развитию учебной мотивации и адаптационного потенциала обучающихся старших классов, результативность которого оценивается в процессе поэтапного социально-педагогического и психолого-физиологического мониторинга.

Результаты. Показано, что у активных старшеклассников формируется разнообразный набор приспособительных и психолого-физиологических механизмов на фоне большого напряжения обеспечения социальных потребностей.

Установлено, что комплекс организационно-педагогических условий способствует достижению высокого уровня мотивации, учебной активности, снижению уровня тревожности, укреплению адаптивных ресурсов, купированию процесса развития переутомления.

Использование во внеурочной деятельности развивающих технологий, содействующих формированию навыков системного анализа, критического мышления, таких как «Школа медиации», способствует

повышению социально-психологических и физиологических адаптационных возможностей индивида при действии различных средовых факторов.

Заключение. Представленные материалы свидетельствуют, что создание организационно-педагогических условий для учебной мотивации и реализации адаптационного потенциала старших школьников оказывает достаточно эффективное влияние на развитие личностного потенциала индивида и указывает на необходимость использования здоровьеориентированного ресурса для актуализации учебно-познавательной деятельности и снижения психофизиологической стоимости умственной деятельности.

Introduction. The article shows that favorable organizational and pedagogical conditions contribute to the realization of educational motivation and adaptive potential of high school students on the basis of a comprehensive socio-pedagogical, psychological and physiological impact on the motivational, cognitive, emotional-volitional, adaptive-resource components of the personality of students.

Methodology. The methodological prerequisite for fulfilling the goals and objectives of the research is the use of means, methods and technologies of teaching based on original educational projects that allow implementing a differentiated approach to the development of educational motivation and adaptive potential of high school students, the effectiveness of which is evaluated in the process of phased socio-pedagogical and psychological-physiological monitoring.

Results. It is shown that active high school students form a diverse set of adaptive and psychological-physiological mechanisms against in the environment of great stress to meet social needs. It is established that the complex of organizational and pedagogical conditions contributes to achieving a high level of motivation, educational activity, reducing anxiety, strengthening adaptive resources, and stopping the process of fatigue development. The use of developing technologies in extracurricular activities that contribute to the formation of skills of system analysis, critical thinking, such as the "Mediation School», contributes to the improvement of socio-psychological and physiological adaptive capabilities of an individual under the action of various environmental factors.

Conclusion. The presented materials show that the creation of organizational and pedagogical conditions for the realization of educational motivation and adaptive potential of senior schoolchildren has a sufficiently effective impact on the development of an individual's personal potential and indicates the need to use a health-oriented resource to actualize educational and cognitive activity and reduce the psychological and physical "cost" of mental activity.

Ключевые слова: учебная мотивация, адаптационный потенциал, организационно-педагогические условия, старшеклассники, мониторинг, учебные проекты.

Keywords: educational motivation, adaptive potential, organizational and pedagogical conditions, high school students, monitoring, educational projects.

Введение

Учебная мотивация, умение правильно распределять время, эмоциональный комфорт, стремление к улучшению результатов, настойчивость в достижении своих целей способствуют формированию высокой самооценки, помогают обучающемуся развить возможности, заложенные природой [3].

Анализ основных теорий мотивации позволяет охарактеризовать данный феномен как совокупность мотивов, определяющих направленность и ценностные ориентации личности [6].

По мнению Л. И. Божович [1], «мотив учебной деятельности — это побуждения, характеризующие личность школьника, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни, как семьей, так и самой школой.

Мотивы, побуждающие деятельность, но никак не связанные с ней, называются *внешними* по отношению к деятельности, а мотивы, опосредованные той или иной деятельностью — *внутренними:* в частности, познавательный интерес или мотив самореализации в деятельности можно отнести к числу внутренних, а социальное одобрение или престижность причастности к тому или иному виду деятельности — к внешним [20].

Учебная мотивация в подростковом и юношеском возрасте характеризуется рядом особенностей, поскольку в процессе обучения потребности личности удовлетворяются в той или иной деятельности, и таким образом формируются структуры учебных мотивов обучающихся и их осознание; процесс обучения приобретает для обучающихся некий *личностный смысл,* который, в свою очередь, усиливает внутреннюю мотивацию. Принятие социальных значений и образование личностных смыслов учения находят выражение в целеобразовании и индивидуальных особенностях мотивации [9].

Формирование осознанности, внутренних смыслов и усиление внутренней мотивации у старшеклассников приводит к тому, что у обучающихся появляется

любимый учебный предмет или несколько предметов, которые привлекают их все сильнее. Этот интерес значительно отличается от интереса, возникающего у младших школьников, которые выбирают свой любимый предмет исходя из того, насколько легко он им дается, насколько нравится им преподаватель, насколько интересно предлагается материал и так далее [13].

У школьников подросткового и юношеского возраста заинтересованность в учебной деятельности не проявляется неожиданно, на каком-то уроке в связи с какой-либо ситуацией, а постепенно возникает познавательный интерес к содержанию определенного предмета, возникает желание как можно больше узнать о нем, понять, и чем больше он узнает, тем больше его привлекает та или иная область знаний, сопряженных с учебным предметом [10].

Результаты исследования особенностей учебной мотивации подростков М. В. Науменко, Е. А. Ворониной [13] позволяют заключить, что познавательные мотивы являются основными в процессе обучения для многих испытуемых в связи с тем, что они побуждают обучающихся к упорной и систематической учебной деятельности. *В основе лежит бескорыстная жажда познаний, то есть обучающиеся хотят изучать что-либо не ради оценки или каких-либо других поощрений, а именно потому, что им интересно изучать тот или иной материал.* Как правило, обучающиеся с выраженными познавательными мотивами с легкостью воспринимают учебный материал и справляются с трудностями.

Мотив саморазвития у школьников, как правило, характеризуется направленностью на постоянное усовершенствование способов овладения знаниями и компетенциями в той или иной области; мотивация достижения индивида связана с потребностью добиваться успеха и избегать неудач [13].

По мнению И. И. Вартановой [2], мотивы учения обучающихся старших классов связаны с жизненными планами обучающихся и возможностями профессионального самоопределения, которые предстают необходимым этапом формирования личности, причем наиболее благополучными являются старшеклассники с преобладанием мотивации достижения.

При этом в средней школе переключение внимания и смена видов деятельности затруднена большим объемом работы, что оказывает существенное влияние на уровень здоровья обучающихся, подверженных постоянным стрессам [5]. Основными психотравмирующими факторами для старшеклассников могут быть отсутствие объективной возможности соответствовать ожиданиям родителей, гиперответственность, социальное отвержение, непосильная учебная нагрузка, негативное восприятие со стороны взрослых, смена места жительства, вхождение в новый коллектив. Важно с позиций психолого-педагогической науки помочь старшеклассникам сохранить работоспособность, не навредив собственному здоровью.

Мы считаем, что если образовательная среда является комфортной, она воспринимается как доступная и не вызывает развития ярко выраженных конфликтов и может быть охарактеризована как *адаптивно-развивающая образовательная среда.*

Адаптивно-развивающая образовательная среда, согласно выводам, сделанным кузбасскими исследователями, — это совокупность социально-гигиенических, психолого-педагогических условий и физиологических факторов, способствующих реализации адаптивных возможностей индивида; формированию, сохранению и укреплению физического и психического здоровья обучающихся, гармоничному развитию личности [5; 12].

Очевидно, что, с одной стороны, есть *потенциал образовательной организации,* способствующий реализации разных этапов развития личностного потенциала обучающихся с начального этапа до этапа профориентации и социализации, а с другой стороны — *потенциал педагога,* его желание развивать личностный потенциал обучающихся без вреда для их здоровья [16]. Большая роль при этом отводится классному руководителю, который знает свой класс, как никто другой, поскольку он разносторонне изучает старшеклассников, их способности, жизненные ценности, приоритеты, социально-бытовые условия, состояние здоровья, мотивацию. Анализирует индивида и оценивает, с одной стороны, особенности его развития, с другой стороны — роль субъектов образования, в том числе родителей. При этом он должен учитывать особенности личностного потенциала, его адаптивный и развивающий компоненты, включая показатели психологического и физиологического здоровья, состояние стрессоустойчивости, когнитивно-познавательную, эмоциональную, коммуникативную составляющие, мотивацию [7].

Другими словами, необходимо создание благоприятных организационно-педагогических условий для реализации адаптационного и развивающего потенциала обучающихся, которые следует рассматривать как сложную динамическую структуру, содержащую следующие психолого-педагогические компоненты:

1) мотивационный (потребность творчески выполнять поставленную задачу, интерес творческой дея-

тельности, стремление добиваться творческого успеха);

2) познавательный (анализ проблемной задачи, оценка ее творческой значимости, знание творческих средств достижения цели);

3) эмоционально-волевой (чувство ответственности, уверенность в творческом успехе, управление собой, решительность, постоянство интереса обучающихся к учебно-познавательной деятельности, толерантное отношение к замечаниям и пожеланиям, удовлетворенность деятельностью, эмоциональное напряжение и сопереживание) [11];

4) адаптивно-ресурсный (показатели социально-психологической адаптации, регуляторно-поведенческие особенности, параметры вегетативной нервной системы).

В настоящей работе представлены экспериментальные данные, полученные в процессе исследования организационно-педагогических условий, способствующих реализации учебной мотивации и адаптационного потенциала старшеклассников.

Методология

Исследование проводилось среди 24 обучающихся 10-х классов МБОУ «Гимназия № 12» Ленинск-Кузнецкого городского образовательного округа Кемеровской области в 2021/22 учебном году.

Экспериментальное изучение учебной мотивации старшеклассников включало три этапа: *аналитический, операционно-технологический и корректировочный.*

На аналитическом этапе, в сентябре 2021 года, в МБОУ «Гимназия № 12» проводилась комплексная психолого-педагогическая диагностика обучающихся 10-го класса с целью выявления индивидуальных возможностей школьников для освоения ими основной образовательной программы среднего общего образования, которая включала изучение:

1) мотивации («Методика изучения мотивации учения старшеклассников», авторы М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина);

2) социально-психологической адаптации обучающихся 10-х, 11-х классов (методика А. А. Андреева «Изучение удовлетворенности школьной жизнью»);

3) адаптивных возможностей обучающихся по вегетативному индексу Кердо;

4) медицинских карт (анализ) обучающихся десятиклассников;

5) творческой активности, выражающейся в обнаружении нового, постановке решения проблем; возможности достижения оригинальных решений (анализ выполнения учебных проектов и исследований). Практическое занятие по определению уровня сформированности навыков проектной работы (методика Г. И. Щукиной «Уровень познавательного интереса учащихся»);

6) эмоционально-волевого состояния старшеклассников («Шкала личностной и ситуативной тревожности» Спилберга — Ханина).

Исследование таких характеристик мотивации учения, как целеполагание, направленность, смысл обучения, позволило на основе математической обработки (статистического и корреляционного анализов) полученных данных выделить итоговый уровень (силу) мотивации: очень высокий, высокий и нормальный.

На *операционно-технологическом этапе* (интегрированное и дифференцированное обучение) на основе изучения интересов и предпочтений старшеклассников были определены основные методологические подходы к организации урочной и внеурочной деятельности на уровне среднего общего образования, которые предполагали возможность реализации творческого личностного потенциала школьников.

При изучении внутренней мотивации нельзя игнорировать тот факт, что успешная учебная деятельность не может рассматриваться изолированно от возможностей обучающихся с учетом современных социокультурных условий развития детей и состояния их психофизического здоровья, поскольку эти характеристики взаимосвязаны и требуют к себе пристального внимания взрослых учителей-практиков и родителей.

На *корректировочном этапе* нами была использована возможность индивидуализации обучения старшеклассников с учетом особенностей реализации адаптивных и развивающих компонентов личностного потенциала обучающихся.

При этом мы исходили из современных представлений, постулировавших *биосоциальный взгляд* на понятие здоровья; учитывающий как *биологические,* так и *социальные компоненты,* причем последним отводится ведущая роль [8].

В основе биосоциального взгляда на здоровье, по мнению П. А. Виноградова [4], лежит управление здоровьем посредством адекватизации поведения, спецификой которого является то, что основным исследователем и субъектом управления предстает сам человек.

В гимназии № 12 созданы условия для здоровьеформирующей деятельности в рамках использования внутришкольных и внешкольных ресурсов, позволяю-

Таблица 1

Мотивация учения в начале обучения в старших классах

Показатели	Уровень		
	Очень высокий (кол-во чел., %)	Высокий (кол-во чел., %)	Нормальный (кол-во чел., %)
Смысл учения	3 (13 %)	13 (54 %)	8 (33 %)
Целеполагание	2 (8 %)	18 (75 %)	4 (17 %)
Направленность мотивации	2 (8 %)	18 (75 %)	4 (17 %)
Итоговый уровень (сила мотивации)	2 (8 %)	17 (71 %)	5 (21 %)

щих реализовать и укрепить сформированные у старшеклассников мотивационно-ценностные характеристики социализации и социально-профессионального самоопределения: организована «Школа медиации», в которой участники не только разбирают конфликты, но и предотвращают их, способствуя общему улучшению микроклимата в классе, гимназии, укреплению адаптивных возможностей индивида и сохранению психического здоровья обучающихся. Участниками данной школы выполняются индивидуальные проекты: «Подростковый суицид», «Конфликты и пути их решения»; в процессе внеурочной деятельности «Спортивные игры», способствующей развитию физической активности, старшеклассники реализуют индивидуальные проекты на тему «Влияние активных занятий физической культурой на здоровье школьников» [16].

С целью повышения адаптивно-развивающего потенциала старшеклассников, осуществления дифференцированного подхода к формированию у них безопасного и здорового образа жизни на основе актуализации адаптивного поведения в конце второй четверти с помощью оценки индекса Кердо у обучающихся гимназистов были проанализированы регуляторно-поведенческие особенности вегетативной регуляции, позволяющие выявить специфику саморегуляторных процессов, отражающих активность мобилизационной и восстановительной функций при реализации умственной деятельности.

Результаты

На *аналитическом этапе* мониторинга была выявлена готовность обучающихся, поступивших в десятый класс (уровень готовности — удовлетворительный, высокий, очень высокий), к усвоению основной образовательной программы среднего общего образования: показано, что уровень готовности десятиклассников в начале учебного года в МБОУ «Гимназия № 12» — удовлетворительный, а уровень мотивации по блокам «смысл учения», «целеполагание», «направленность мотивации» — достаточно высокий (68,8 %).

Были изучены такие характеристики мотивации обучения, как целеполагание, направленность, смысл обучения, позволившие на основе математической обработки полученных данных выделить итоговый уровень (силу) мотивации: *очень высокий, высокий и нормальный* (табл. 1).

Результаты диагностики по методике А. А. Андреева «Изучение удовлетворенности школьной жизнью») в ноябре 2021 г. позволили констатировать: у 21 % обучающихся выявлены продуктивная мотивация, позитивное отношение к обучению, соответствие социальному нормативу; у 58 % обучающихся регистрируется средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией; у 17 % обучающихся наблюдается сниженная мотивация, переживание «школьной скуки», отрицательное эмоциональное отношение к учению; 4 % обучающихся демонстрируют резко отрицательное отношение к обучению.

При этом в ходе общения и обсуждения с обучающимися результатов диагностики выяснилось, что познавательная мотивация снижена у тех обучающихся, которые активно играют в компьютерные игры или являются участниками конфликтных ситуаций, переживают личностные проблемы.

Наглядно демонстрируют результаты количество испытуемых, избравших определенный мотив: мотив самоопределения и самосовершенствования — 30 %, учебно-познавательные мотивы (содержание учения) — 25 %, мотив избегания неудачи — 22 %, мотив объединения — 9 %, мотив престижа — 6 %, мотив творческой самореализации — 4 %, мотив достижения успеха — 4 %.

Установлено, что для десятиклассников приоритетным является личностный смысл обучения (в 79 % случаев); высокий уровень целеполагания (82 %); высокий итоговый уровень мотивации (79 %).

Среди видов мотивов доминирующую роль занимает учебный (35 %), позиционный (32 %) и оценочный

(18 %), тогда как различные воздействия социальной направленности (внешние и игровые) являлись ведущими только в 15 % случаев.

Показано, что большинство обследованных десятиклассников взаимодействуют и общаются с другими людьми; стремятся осознавать, анализировать способы и формы своего сотрудничества и взаимоотношений с учителем, одноклассниками, совершенствовать эти формы. Данный мотив является важной *основой самовоспитания, самосовершенствования личности.*

В результате оценки уровня познавательного интереса обучающихся зарегистрированы следующие показатели: *регулятивный* (у 92 % школьников средний и выше среднего); *содержательно-деятельностный* (75 % — средний и выше среднего); *эмоциональный* (84 % — средний и выше среднего).

Полученные данные достаточно тесно коррелируют с показателями личностной и ситуативной тревожности (по шкале Ч. Д. Спилберга — Ю. Л. Ханина), которые свидетельствуют, что у большинства обучающихся (87 %) регистрируется средний (51 %) и высокий (36 %) уровни тревожности. После проведения коррекционной работы с учетом типологических особенностей механизмов вегетативной регуляции обучающихся высокий уровень тревожности снизился на 11 %.

Для выявления особенностей поведения в стрессовых ситуациях использовалась методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», созданная Н. С. Эндлером в соавторстве с Д. А. Паркером и адаптированная Т. А. Крюковой. По результатам прохождения методики можно определить преобладающий стиль реагирования на стрессовую ситуацию:

— стиль поведения, ориентированный на положительную переоценку (усилия по поиску достоинств существующего положения дел);

— стиль, ориентированный на решение задач, проблем (проблемно-ориентированный стиль поведения);

— стиль поведения, ориентированный на избегание (а также социальное избегание).

Анализ медицинских карт позволил установить, что из общего числа обследованных десятиклассников 44 % относятся ко второй группе здоровья — они не обладают какими-либо хроническими заболеваниями, но находятся в зоне повышенного риска их приобретения, так как обладают пониженным иммунитетом и могут несколько раз в год перенести острые инфекции.

Проведенные нами тесты по оценке уровня функциональной готовности к умственной деятельности позволили констатировать, что к 10-му классу пребывания в школе обучающиеся уже накопили значительный элемент «усталости» гемодинамики: к концу учебного дня у активных старшеклассников в большей степени развивалась утомляемость, а пик повышения работоспособности в пятницу, перед днями отдыха, может быть истолкован с позиций рефлекторной высшей нервной деятельности и психоэмоционального состояния человека как свидетельство сложившегося динамического стереотипного ответа на перенапряжение в форме ожидания положительного подкрепления.

Таким образом, у активных старшеклассников формировался разнообразный набор приспособительных социально-психологических и психофизиологических механизмов на фоне большего напряжения обеспечения социальных потребностей. Вероятно, это еще один вариант проявления системного ответа организма на социально значимые воздействия в форме процесса обучения.

Полученные результаты привели нас к необходимости поиска баланса между продуктивностью интеллектуальной (в частности, учебно-познавательной) деятельности и деятельности, направленной на сохранение и укрепление здоровья в условиях хронического информационного стресса, и мы пришли к выводу, что это может быть реализовано за счет *создания организационно-педагогических и социально-психологических условий в процессе учебной и внеурочной деятельности,* направленных на уменьшение затрат функциональных резервов организма, повышение стрессоустойчивости и социально-профессиональных адаптивных возможностей индивида, реализуемых с учетом его типологических особенностей и социокультурных условий развития.

В рамках *операционно-технологического этапа* мониторинга на основании полученных данных по учебной мотивации, уровню познавательной активности, характеристикам эмоционального статуса с целью поддержания достаточно высокого уровня мотивации, учебной активности, снижения уровня тревожности, укрепления адаптивных ресурсов, купирования процесса развития переутомления разработана комплексная система психолого-педагогического сопровождения, которая включает в себя следующие организационно-педагогические условия:

— дозирование домашнего задания;

— чередование деятельности на уроках;

— проведение внеурочной деятельности в формах, отличных от урочных;

— оптимальный уровень сложности учебных заданий;

— обязательное проведение физминуток;

— повышение учебной мотивации;

— развитие умения правильно распределять время, тайм-менеджмент;

— эмоциональный комфорт;

— поддержка стремления к улучшению результатов;

— развитие возможностей, заложенных природой.

Опираясь на исследования Е. А. Сергиенко с соавторами, мы проводим со старшеклассниками работу по развитию эмоционального интеллекта, поддерживая идею значимости эмоционального интеллекта для самосовершенствования человека, его продуктивных взаимоотношений с окружающими, для саморазвития. «Люди с высоким ЭИ в большей степени открыты новому опыту, ощущают благополучие, что также способствует более адаптивному поведению при стрессе» [15].

На основе изучения интересов и предпочтений старшеклассников были определены основные методологические подходы к организации урочной и внеурочной деятельности на уровне среднего общего образования с точки зрения развития творческой активности.

Развитие творческой активности в гимназии сопровождается реализацией процессов, связанных с профессиональным самоопределением, в процессе которого учитываются особенности первого периода юности, совпадающего с переходом школьников на уровень среднего общего образования. Особое внимание в связи с вышеизложенным коллектив гимназии № 12 отводит организации и проведению внеурочной деятельности. Занятия внеурочной деятельностью позволяют в нетрадиционной форме расширить и углубить знания обучающихся не только по предметам филологического профиля, но и способствуют их профессиональной ориентации. Результатом освоения каждого из курсов внеурочной деятельности является создание и реализация проекта или учебного исследования. В основе выбора — личные интересы обучающихся (предметные, межпредметные, профессиональные). В 2021/22 учебном году 100 % обследуемых десятиклассников приняли участие в предзащите индивидуальных учебных проектов, которые они выбирали в соответствии с собственными интересами, предпочтениями и профессиональным самоопределением и планируют в 2022/23 учебном году продолжить работу над ними.

Занятия в клубе «Дебаты» представляют собой эффективное средство развития обучающихся, способствующее формированию критического мышления, навыков системного анализа, формированию собственной позиции, искусства аргументации.

Педагогическая целесообразность данной программы обусловлена высоким уровнем мотивации. «Дебаты», как развивающая технология, помогают личностному развитию участников программы: расширению общекультурного кругозора, развитию интеллектуальных способностей, развитию исследовательских и организационных навыков, развитию творческих навыков, развитию ораторских способностей, развитию гражданской активности. Формирование мировоззрения — важнейший этап развития обучающихся старшей школы. Обретение своей собственной позиции усиливает социальную направленность школьников. В отличие от подростков, для которых особое значение имеют их поступки, у старших школьников особое значение приобретают их взгляды и ценностные ориентации, их мнения по любому поводу, и в этом проявляется их самостоятельность.

По данным занятости обучающихся на занятиях внеурочной деятельности следует отметить стопроцентное участие старшеклассников в клубах «Фитнес», «Разговоры о важном», «Историческое просвещение», «ЭКОмир», «Школа медиации», «Практикум по решению задач повышенной сложности», «Основы педагогики», «Основы психологии», «Педагогическая практика». 52 % гимназистов в рамках сотрудничества с Дворцом творчества посещают занятия по вальсу.

В гимназии сложилась система мероприятий, направленных на сотрудничество с родителями. Организация работы по повышению воспитательного потенциала родителей в школе заключается в выявлении интересов, потребностей, уровня их грамотности в вопросах ведения здорового образа жизни, организации здорового питания в семье, создания условий для психологического и эмоционального благополучия в семье; родители вовлекаются в жизнедеятельность школы через классные мероприятия и коллективные творческие дела гимназии.

Анализируя работу с семьями обучающихся, мы пришли к выводу, что мотивация успеха (и, как следствие, высокая учебная мотивация) формируется у детей в тех семьях, где им оказывали помощь при повышении требований, относились к ним с теплотой, любовью и пониманием. К сожалению, в тех семьях, где присутствовал жесткий надзор либо безразличие, у обучающихся сформировался не мотив достижения успеха, а мотив избегания неудачи, и как следствие — низкий уровень учебной мотивации.

В целом, на основе динамики развития личностного потенциала старшеклассников следует отметить, что обучающиеся чувствуют себя в школе достаточно комфортно, мотивационная сфера находится

в пределах нормы, особого внимания требуют некоторые обучающиеся, показатели которых ниже допустимой нормы.

Повторная диагностика по методике А. А. Андреева «Изучение удовлетворенности школьной жизнью» в апреле 2022 года показала следующие результаты: продуктивная мотивация с выраженным преобладанием познавательной мотивации учения и положительным эмоциональным отношением к нему наблюдается у 9 % старшеклассников; продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу — у 26 % обучающихся; средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией демонстрируют 61 % обследованных; сниженная мотивация, переживание «школьной скуки», отрицательное эмоциональное отношение к учению отмечены у 4 % старшеклассников.

Сравнение результатов диагностики по методике А. А. Андреева «Изучение удовлетворенности школьной жизнью» в ноябре 2021 года и апреле 2022 года представлены в таблице 2.

По результатам повторного прохождения методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» в апреле 2022 года можно увидеть изменения, свидетельствующие о преобладании стиля реагирования на стрессовую ситуацию, ориентированного на решение задач, проблем (проблемно ориентированный стиль поведения) (табл. 3).

При этом следует иметь в виду, что на уровень самовоспитания старших школьников влияет ряд противоречий, которые во многом затрудняют этот процесс. К ним можно отнести, к примеру такие, как индивидуальная восприимчивость к своей оценке окружающих и нежелание показывать свою неудовлетворенность; стремление к идеалу в глобальных, «мировых» делах и беспринципность в малом, повседневном; формирование стойкости и мужества и проявления слабости и «ребячества» и пр.

В общении со сверстниками и взрослыми старшие школьники тяготеют к дискуссионным формам, главным для них является отстоять свою собственную точку зрения. Основные темы лежат, конечно,

Таблица 2

Результаты диагностики по методике А. А. Андреева «Изучение удовлетворенности школьной жизнью» в начале и в конце 2021/22 учебного года

Уровни мотивации учения	Количество человек, (%)	
	Ноябрь 2021 г.	Апрель 2022 г.
I уровень — продуктивная мотивация с выраженным преобладанием познавательной мотивации учения и положительным эмоциональным отношением к нему	0	2 (9 %)
II уровень — продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу	5 (21 %)	6 (26 %)
III уровень — средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией	14 (58 %)	14 (61 %)
IV уровень — сниженная мотивация, переживание «школьной скуки», отрицательное эмоциональное отношение к учению	4 (17 %)	2 (4 %)
V уровень — резко отрицательное отношение к учению	1 (4 %)	0

Таблица 3

Результаты диагностики по методике «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» в начале и в конце 2021/22 учебного года

Копинг-стратегия	(%)	
	Ноябрь 2021 г.	Апрель 2022 г.
Планирование решения проблемы, предполагающего усилия по изменению ситуации, включающее аналитический подход к решению проблемы	21	31
Конфронтационный копинг (агрессивные усилия для изменения ситуации, определенная степень враждебности и готовности к риску)	4	4
Самоконтроль (усилия по регулированию своих эмоций и действий)	21	21
Положительная переоценка (усилия по поиску достоинств существующего положения дел)	30	28
Поиск социальной поддержки (обращение к помощи окружающих)	4	4
Дистанцирование (когнитивные усилия отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость)	4	4
Бегство-избегание (желание и усилия, направленные к бегству от проблемы)	16	8

в нравственно-этической плоскости. Это своеобразная подготовка к переходу во взрослый мир. Искания старшеклассников, как правило, эмоционально окрашены, экспрессивны; они горячо и страстно отстаивают свое мнение.

Корректирующий этап мониторинга, реализуемый в нашем исследовании, демонстрирует возможность активизации учебной мотивации обучающихся как условия реализации личностного потенциала старшеклассников, выявленного на основании использования индивидуальных средств, методов и технологий, учитывающих функциональные (психолого-физиологические) возможности, характер взаимосвязей между адаптивными и развивающими компонентами личностного потенциала обучающихся.

Индивидуальный подход к старшеклассникам выражается во внедрении в образовательное пространство гимназии индивидуальной траектории развития талантливых и одаренных детей; в социально-психологической адаптации старшеклассников; в повышении уровня индивидуальных достижений обучающихся в образовательных областях; в положительной динамике в развитии способностей школьников и в их успешной социализации.

В целях реализации адаптационно-развивающего потенциала обучающихся необходимо применение таких педагогических средств и технологий, которые, с одной стороны, способствуют повышению социально-психологических и физиологических адаптационно-развивающих возможностей, а с другой — обеспечивают частичную компенсацию недостатков психосоматического развития, обусловленных негативным влиянием других образовательных и жизнедеятельностных сред, с которыми взаимодействует каждый обучающийся.

В гимназии второй год функционирует Школа медиации, в основе деятельности которой лежит:

— разрешение разнообразных и разнонаправленных конфликтов, возникающих в гимназии, проведение просветительской работы среди участников образовательных отношений;

— предотвращение возникновения конфликтов, препятствование их эскалации;

— обеспечение формирования и обучения медиаторов-волонтеров (группы обучающихся, которые объединены для обучения процедуре медиации и медиативному подходу с целью последующего применения этих знаний и умений при разрешении споров, предупреждения конфликтов среди сверстников, а также для распространения полученных знаний, умений и опыта среди сверстников, младших и старших гимназистов);

— координация действий медиаторов-волонтеров в их работе по распространению знаний о медиации и основ позитивного общения среди младших и средних гимназистов;

— обеспечение помощи при разрешении медиаторами-волонтерами конфликтов между сверстниками, а также участие в роли медиатора при разрешении конфликтов между участниками образовательных отношений;

— использование медиативного подхода в рамках работы с участниками образовательных отношений, находящимися в социально опасном положении;

— использование медиативного подхода в рамках работы по воспитанию культуры конструктивного поведения в конфликтной ситуации и созданию условий для выбора ненасильственных стратегий поведения в ситуациях напряжения и стресса;

— использование медиативного подхода как основы для сохранения коммуникации и возможности передачи главных общечеловеческих духовно-нравственных ценностей.

Для обучающихся проводятся занятия по медиации и по развитию эмоционального интеллекта, обсуждается профессиональное самоопределение, проводятся диагностики (Дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова). С помощью формулировки смарт-цели старшеклассники учатся планированию, решают вопросы самоопределения, выбирают сферу деятельности и свое место в обществе, поскольку осознанное целеполагание, на наш взгляд, помогает старшекласснику реализовать свой личностный потенциал.

Медицинский работник предоставляет медицинские рекомендации, осуществляет медицинское просвещение среди всех участников психолого-педагогического сопровождения; преподаватель ОБЖ проводит занятия с обучающимися по оказанию первой медицинской помощи, преподаватель по фитнесу дает рекомендации по правилам личной гигиены.

Эффективной технологией в Школе медиации оказался «круг сообщества», который помог сплотить вновь сформированный коллектив, в течение года решать конфликтные ситуации, проводить эффективные классные часы. Круг сообщества — удобная и почти универсальная форма медиации, которая дает широкие возможности работы с коллективом детей или их родителей. Это одна из восстановительных практик, доступная и сравнительно несложная в подготовке. Круг сообществ помогает в работе с психотравмирующими факторами.

Все результаты исследования прошли качественную и количественную обработку, сведены в общие матрицы и представлены в индивидуальных картах здоровья. Информация, занесенная в паспорт, позволяет старшекласснику увидеть полную информацию о своем здоровье и понимать, какой из изученных факторов требует особого внимания с его стороны и, возможно, со стороны специалистов школы. Как показал анализ результатов по обозначенной проблеме, исследуемые 10-х классов чувствуют себя в школе достаточно комфортно, мотивационная сфера находится в пределах нормы, социальное положение в классе не является критическим, особого внимания требуют некоторые обучающиеся, показатели которых ниже допустимой нормы.

Одной из самых существенных индивидуальных психолого-физиологических характеристик являются регуляторно-поведенческие особенности вегетативного статуса, идентифицирующие специфику симпато-парасимпатической активности в реакции на стрессорные воздействия различной этиологии [17; 19].

В рамках *корректировочного этапа* мониторинга мы обратили внимание на типологические особенности механизмов вегетативной регуляции в процессе *урочной деятельности,* имея в виду тот факт, что *обучающиеся, обладающие парасимпатическим (ваготоническим) типом вегетативной регуляции, характеризуются наибольшим пиком усвоения информации в первой части занятий; обучающиеся-нормотоники могут усваивать необходимый объем информации в течение всего урока, а симпатикотоники — только в определенные периоды* [7]. Учителя приняли во внимание эти особенности и перестроили занятия так, чтобы передать информацию по предмету за ограниченное время, чтобы большинство обучающихся максимально усвоили данный курс в рамках занятий.

В настоящее время нами совместно с другими авторами [14; 18] разработаны индивидуальные планы построения урочной и внеурочной деятельности с учетом психофизических особенностей обучающихся, относящихся к различным типологическим группам по исходному вегетативному тонусу.

Таким образом, реализуемый в гимназии системно-деятельностный подход к организации урочной и внеурочной деятельности предоставляет возможность старшеклассникам выражать свое «Я», делать свой профессионально-социальный выбор в соответствии со своими ресурсами и ценностными ориентациями: поощряется генерирование идей, выдвижение разного рода инициатив; развивает готовность и умение брать на себя ответственность; создаются условия для самоутверждения школьника с учетом наиболее выраженных когнитивных и деятельностных функций личности; формируется взгляд на другого человека как на безусловную ценность; снимаются психологические барьеры; повышается стрессоустойчивость к неблагоприятным средовым факторам. Все это способствует, по нашему мнению, оптимизации процессов мобилизации и восстановления затраченных психосоматических ресурсов, поскольку энергия расходуется преимущественно на учебную деятельность, продуцирование идей, развитие творчества.

Мы считаем, что созданные организационно-педагогические условия в гимназии направлены на реализацию *творческих способностей личности, социально-профессиональную адаптацию за счет улучшения качества согласования мотивационного, познавательного, эмоционально-волевого и адаптивно-ресурсного компонентов личности обучающихся старших классов.*

Заключение

Представленные материалы свидетельствуют, что создание организационно-педагогических условий для реализации учебной мотивации и адаптационного потенциала старшеклассников оказывает достаточно эффективное влияние на развитие личностного потенциала индивида, и средняя школа является в этом направлении значимым преемником основной школы в системе непрерывного здоровьеориентированного образования.

Реализация модели комплексного мониторинга позволяет динамично оценивать уровень сформированности компонентов адаптивно-развивающего потенциала старших подростков, обеспечивает психолого-педагогическое и медико-физиологическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса, корректирует с учетом выявленных индивидуальных особенностей здоровья и психоэмоционального состояния обучающихся когнитивную и деятельностную функции старших школьников с помощью дополнительных образовательных программ.

Данные литературы и результаты наших экспериментальных исследований указывают на то, что создание открытого здоровьеформирующего пространства в старшей школе вносит существенный вклад в формирование готовности обучающихся к обучению в системе профессионального образования, приводит к осмысленному выбору будущей профессии, эффективности учебной деятельности, высокому уровню успеваемости, ассимиляции школьных норм поведе-

ния, успешности социальных контактов, определяемых характером взаимоотношений с одноклассниками и отношением к учителю.

Установлено, что *адаптивно-развивающий и мотивационно-ценностный потенциал образовательной организации как базисная основа сохранения и укрепления здоровья и увеличения адаптационно-развивающих ресурсов личности обучающихся средней школы может быть реализован только при условии партнерского взаимодействия школы, семьи с другими социальными институтами и учреждениями дополнительного образования.* Сетевое взаимодействие с институтом семьи, с другими образовательными организациями и учреждениями, социумом позволяет осуществлять сотрудничество на правах партнерства, выстраивать прочные и эффективные связи не только между учреждениями, но и между педагогами, работающими над общими проблемами профилизации, *выстраивая таким образом здоровьесберегающее пространство, направленное на сохранение и укрепление здоровья детей и педагогов, развитие личности обучающихся.*

Многолетний опыт инновационной образовательной организации позволяет утверждать, что такие организационно-педагогические условия, как использование комплексного психолого-физиологического, социально-психологического мониторинга, разнообразных по формам сетевых моделей взаимодействия образования и общества, дифференцированное воздействие на развитие когнитивных и деятельностных функций обучающихся старших классов, являются, по нашему мнению, *неотъемлемой составной частью социально-адаптивных функций педагога,* обладают достаточно четкими «внешними» границами и реализуются на основе идентификации и коррекции личностно ориентированных критериев: *когнитивного, мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого, деятельностного, адаптивно-ресурсного,* отражающих суммарно как знания, умения, навыки, так и определенный уровень развития различных личностных способностей, которые в совокупности обеспечивают результаты деятельности.

Литература

1. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972. 320 с.
2. Вартанова И. И. Изучение личности подростков в учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 2003. № 1. С. 8–14.
3. Вербовая И. Н., Неведрова Е. В., Шилова Е. А. Реализация социально-адаптивного психолого-педагогического подхода к самореализации и развитию старшеклассников // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. «Здоровьесберегающая деятельность образовательных организаций: проблемы и решения». М., 2021. С. 216–221.
4. Виноградов П. А. Физическая культура и здоровый образ жизни. М., 1990. 288 с.
5. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика / Э. М. Казин и др. М., 2013. 443 с.
6. Ильчукова Н. В. Исторический аспект развития проблемы мотивации в психологии и анализ проблемы мотивации учебной деятельности // Вестник Сыктывкарского университета. Сер. 4. Психология. Педагогика. Социальная работа. 2005. № 6. С. 166–169.
7. Казин Э. М., Касаткина Н. Э., Семенкова Т. Н. Психолого-физиологические подходы к созданию образовательной адаптивно-развивающей среде // Вестник ТГПУ. 2011. № 13 (115). С. 254–259.
8. Кожин А. А., Кучма В. Р., Сивочалова О. В. Здоровый человек и его окружение. М., 2006. 400 с.
9. Маркова А. К. Формирование мотивации учения. М., 1990. 272 с.
10. Маркова А. К. Стратегия формирования мотивации учения: перспективы // Вопросы образования. 1991. № 3. С. 23–36.
11. Медико-физиологические аспекты индивидуально-дифференцированного обучения старшеклассников / М. В. Антропова, Г. В. Бородкина, Л. М Кузнецова и др. // Физиология человека. 1997. Т. 23, № 1. С. 98–102.
12. Методологические и организационно-педагогические подходы к развитию личности на основе формирования социально-психологической безопасности индивида и актуализации адаптационного потенциала обучающихся. Кн. II. Психолого-педагогические и медико-социальные аспекты развития обучающихся в онтогенезе / под науч. ред. Э. М. Казина. Кемерово, 2021. 433 с.
13. Науменко М. В., Воронина Е. А. Особенности учебной мотивации подростков, получающих дополнительные образовательные услуги // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2021. № 10 (200). С. 64–471.
14. Организационно-педагогические условия формирования здоровьесберегающего и адаптационного потенциала младших и старших подростков / Э. М. Казин, Н. Э. Касаткина, О. Г. Красношлыкова, Л. В. Арлашева и др. // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 3 (39). С. 132–144.
15. Практика использования тестовой методики измерения эмоционального интеллекта — ТЭИ / Е. А. Сергиенко, Е. А. Хлевная, Т. С. Кисилева и др. // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 155–164.
16. Реализация социально-адаптивного психолого-педагогического подхода к самореализации и развитию старшеклассников / Е. В. Неведрова, Е. А. Шилова, И. Н. Вербовая, Е. В. Нартикоева // Учитель Кузбасса. 2022. № 2 (61).
17. Роль индивидуально-типологических особенностей системы вегетативной регуляции в формировании показателей психосоциальной и физиологической адаптации к учебной деятельности / Э. М. Казин, А. С. Шинкаренко, А. И. Федоров и др. // 21 век: фундаментальная наука и технологии: материалы докл. V Междунар. науч.-практ. конф. USA: NortCharleston, 2014. № 2. С. 8–21.
18. Совершенствование саморегуляции и самореализации обучающихся с учетом их индивидуального психовегетативного статуса / Э. М. Казин, Н. П. Абаскалова, Л. В. Арлашева и др. // «Физиологические и психофизиологические особенности организма в онтогенезе»: материалы Всерос. науч. конф., посвященной 100-летию со дня рождения профессора Ларисы Константиновны Великановой. Новосибирск, 2021. С. 85–94.

19. Федоров А. И. Особенности вегетативной и эндокринной регуляции процесса адаптации учащихся к условиям среды в различные возрастные периоды: автореф. дис. … д-ра биол. наук. Томск, 2008. 30 с.
20. Фридман Л. М. Психопедагогика общего образования. М., 1997. 256 с.

References

1. Bozhovich L. I. Izuchenie motivacii povedeniya detej i podrostkov [Studying the motivation of behavior of children and adolescents]. Moscow, 1972, 320 p. (In Russian).
2. Vartanova I. I. Izuchenie lichnosti podrostkov v uchebnoj deyatel'nosti [Studying the personality of adolescents in educational activities]. *Psychological science and education,* 2003, no. 1, pp. 8–14. (In Russian).
3. Verbovaya I. N., Nevedrova E. V., Shilova E. A. Realizaciya social'no-adaptivnogo psihologo-pedagogicheskogo podhoda k samorealizacii i razvitiyu starsheklassnikov [The implementation of a socio-adaptive psychological and pedagogical approach to self-realization and development of high school students]. *Proceedings of the All-Russian Scientific and practical conference "Health-saving activities of educational organizations: problems and solutions".* Moscow, 2021, pp. 216–221. (In Russian).
4. Vinogradov P. A. Fizicheskaya kul'tura i zdorovyj obraz zhizni [Physical culture and healthy lifestyle]. Moscow, 1990, 288 p. (In Russian).
5. Kazin E. M. et al. Zdorov'esberegayushchaya deyatel'nost' v sisteme obrazovaniya: teoriya i praktika [Health-saving activity in the education system: theory and practice] Moscow, 2013, 443 p. (In Russian).
6. Ilchukova N. V. Istoricheskij aspekt razvitiya problemy motivacii v psihologii i analiz problemy motivacii uchebnoj deyatel'nosti [Historical aspect of the development of the problem of motivation in psychology and analysis of the problem of motivation of educational activity]. *Bulletin of Syktyvkar University. Ser. 4, Psychology. Pedagogy. Social work,* 2005, no. 6, pp. 166–169. (In Russian).
7. Kazin E. M., Kasatkina N. E., Semenkova T. N. Psihologofiziologicheskie podhody k sozdaniyu obrazovatel'noj adaptivno-razvivayushchej srede [Psychological and physiological approaches to the creation of an educational adaptive-developing environment]. *Bulletin of TSPU,* 2011, no. 13 (115), pp. 254–259. (In Russian).
8. Kozhin A. A., Kuchma V. R., Sivochalova O. V. Zdorovyj chelovek i ego okruzhenie [A healthy person and his environment]. Moscow, 2006, 400 p. (In Russian).
9. Markova A. K. Formirovanie motivacii ucheniya [Formation of teaching motivation]. Moscow, 1990, 272 p. (In Russian).
10. Markova A. K. Strategiya formirovaniya motivacii ucheniya: perspektivy [Strategy of formation of motivation of teaching: prospects]. *Education Issues,* 1991, no. 3, pp. 23–36. (In Russian).
11. Antropova M. V., Borodkina G. V., Kuznetsova L. M. et al. Mediko-fiziologicheskie aspekty individual'no-differencirovannogo obucheniya starsheklassnikov [Medical and physiological aspects of individually differentiated training of high school students]. *Human Physiology,* 1997, vol. 23, no. 1, pp. 98–102. (In Russian).
12. Metodologicheskie i organizacionno-pedagogicheskie podhody k razvitiyu lichnosti na osnove formirovaniya social'no-psihologicheskoj bezopasnosti individa i aktualizacii adaptacionnogo potenciala obuchayushchihsya. Kn. II. Psihologo-pedagogicheskie i mediko-social'nye aspekty razvitiya obuchayushchihsya v ontogeneze [Methodological and organizational-pedagogical approaches to personality development based on the formation of socio-psychological security of the individual and the actualization of the adaptive potential of students. Book II. Psychological-pedagogical and medico-social aspects of the development of students in ontogenesis]. Ed. E. M. Kazin. Kemerovo, 2021, 433 p. (In Russian).
13. Naumenko M. V., Voronina E. A. Osobennosti uchebnoj motivacii podrostkov, poluchayushchih dopolnitel'nye obrazovatel'nye uslugi [Features of educational motivation of adolescents receiving additional educational services]. *Scientific Notes of the P. F. Lesgaft University,* 2021, no. 10 (200), pp. 64–471. (In Russian).
14. Kazin E. M., Kasatkina N. E., Krasnoshlykova O. G., Arlasheva L. V. et al. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya zdorov'esberegayushchego i adaptacionnogo potenciala mladshih i starshih podrostkov [Organizational and pedagogical conditions for the formation of health-saving and adaptive potential of younger and older adolescents]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2020, no. 3 (39), pp. 132–144. (In Russian).
15. Sergienko E. A., Khlevnaya E. A., Kisileva T. S. et al. Praktika ispol'zovaniya testovoj metodiki izmereniya emocional'nogo intellekta — TEI [The practice of using test methods for measuring emotional intelligence — TEI]. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics,* 2021, vol. 27, no. 4, pp. 155–164. (In Russian).
16. Nevedrova E. V., Shilova E. A., Verbovaya I. N., Nartikoeva E. V. Realizaciya social'no-adaptivnogo psihologo-pedagogicheskogo podhoda k samorealizacii i razvitiyu starsheklassnikov [Implementation of a socially adaptive psychological and pedagogical approach to self-realization and development of high school students]. *Teacher of Kuzbass,* 2022, no. 2 (61). (In Russian).
17. Kazin E. M., Shinkarenko A. S., Fedorov A. I. et al. Rol' individual'no-tipologicheskih osobennostej sistemy vegetativnoj regulyacii v formirovanii pokazatelej psihosocial'noj i fiziologicheskoj adaptacii k uchebnoj deyatel'nosti [The role of individual typological features of the system of vegetative regulation in the formation of indicators of psychosocial and physiological adaptation to educational activity]. 21st century: fundamental science and technology. *Proceedings of the V International Scientific-Practical Conference.* USA, Northarleston, 2014, no. 2, pp. 8–21. (In Russian).
18. Kazin E. M., Abaskalova N. P., Arlasheva L. V. et al. Sovershenstvovanie samoregulyacii i samorealizacii obuchayushchihsya s uchetom ih individual'nogo psihovegetativnogo statusa [Improving self-regulation and self-realization of students taking into account their individual psychovegetative status] "Physiological and psychophysiological features of the organism in ontogenesis": *Proceedings of the All-Russian scientific conference dedicated to the 100th anniversary of the birth of Professor Larisa Konstantinovna Velikanova.* Novosibirsk, 2021, pp. 85–94. (In Russian).
19. Fedorov A. I. Osobennosti vegetativnoj i endokrinnoj regulyacii processa adaptacii uchashchihsya k usloviyam sredy v razlichnye vozrastnye periody [Features of vegetative and endocrine regulation of the process of adaptation of students to environmental conditions in different age periods]. Abstract of Doctor's degree dissertation. Tomsk, 2008, 30 p. (In Russian).
20. Friedman L. M. Psihopedagogika obshchego obrazovaniya [Psychopedagogics of general education]. Moscow, 1997, 256 p. (In Russian).

УДК/UDC 377.112:371.13
DOI 10.54509/22203036_2023_1_127
EDN BIOZCC

Гайнеев Эдуард Робертович
кандидат педагогических наук, доцент,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск

Gayneev Eduard R.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL WHEN TEACHING DESIGN STUDENTS

Введение. В статье рассматривается проблема развития креативности бакалавра педагогического образования в области дизайна. Креативный потенциал студентов-дизайнеров мы рассматриваем как интегративное качество обучающегося, включающее в себя совокупность творческих проявлений и определяющее готовность к самореализации в будущей профессиональной деятельности. Условием развития креативного потенциала обоснована *рационализаторская деятельность* обучающихся в процессе обучения, структурными компонентами которой в алгоритме обучения представлены: *анализ рекламной продукции; последующее представление доклада и презентации к нему; коллективное обсуждение на практическом занятии; самостоятельная разработка студентами элементов игровой формы обсуждения* — конкурса. Актуальность обусловлена необходимостью повышения качества обучения будущего педагога, соответствующего уровню профессиональной готовности к требованиям современного динамично меняющегося рынка труда, в том числе внутреннего, отечественного рынка.

Цель статьи — представить возможности рационализаторства как условия развития креативного потенциала будущих педагогов-дизайнеров.

В качестве *новизны* статьи определено обоснование места рационализаторской деятельности в комплексной модели процесса подготовки будущих специалистов, в частности, на примере обучения студентов-дизайнеров.

Методология. Разработка схемы-алгоритма рационализаторской деятельности как условия развития креативного потенциала будущих педагогов-дизайнеров в процессе обучения, обоснования структурных компонентов деятельности осуществлялась на основе системно-деятельностного подхода, анализа научной литературы, внутреннего экспериментального включения: наблюдения, опроса, анкетирования, беседы, тестирования, методов экспертных оценок.

Результаты исследования состоят в том, что обоснован и разработан алгоритм развития креативности будущего педагога-дизайнера, определено место рационализаторской деятельности как условия развития исследуемого потенциала. В статье описана пошаговая реализация структурных компонентов рационализаторской деятельности студентов-дизайнеров: анализ, оценка, формирование умений эффективно подать свои предложения, обосновать их и т. д. Описание подтверждается схематичным представлением модели комплексного развития креативности в условиях аудиторной и внеаудиторной проектно-творческой деятельности студента, в которой обосновано занимает место рационализаторская деятельность и методическое обеспечение ее успешной реализации.

Заключение. Построение занятий в форме конкурса с целью развития креативности при подготовке педагога в области дизайна является результативным и позволяет выполнить значительный объем учебной работы, способствует активизации учебно-познавательной и творческой деятельности, формированию культуры, художественно-эстетического вкуса. *Практическая значимость* исследования заключается в возможностях предложенного организационно-методического обеспечения развития креативности как основы комплексного формирования профессиональной компетентности будущего педагога-дизайнера в рамках рационализаторской деятельности.

Introduction. The article deals with the problem of developing the creativity of a bachelor of pedagogical education in the field of design. We consider the creative potential of design students as an integrative quality of the student, which includes a set of creative manifestations and determines the readiness for self-realization in future professional activity. The condition for the development of creative potential is the rationalization activity of students in the learning process, the structural components of which in the learning algorithm are presented: analysis of advertising products; subsequent presentation of the report and presentation to it; collective discussion in a practical lesson; independent development by students of elements of the game form of discussion — competition. The relevance is due to the need to improve the quality of training of the future teacher, corresponding to the level of professional readiness for the requirements of the modern dynamically changing labor market, including the domestic market.

The object of the article: the possibilities of rationalization as a condition for the development of creative potential when teaching design students to show.

Methodology. The development of the scheme-algorithm of rationalization activity as a condition for the development of the creative potential of future design teachers in the learning process, the substantiation of the structural components of the activity was carried out on the basis of a system-activity approach, analysis of scientific literature, internal experimental inclusion: observation, survey, questionnaire, conversation, testing, methods of expert assessments.

The results of the study consist in the fact that an algorithm for the development of creativity of a future teacher-designer has been substantiated and developed, the place of rationalization activity as a condition for the development of the studied potential has been determined. The article describes the step-by-step implementation of the structural components of the rationalization activity of design students: analysis, evaluation, formation of skills to effectively submit their proposals, justify them, etc. The description is confirmed by a schematic representation of the model of complex development of creativity in the conditions of classroom and extracurricular design and creative activity of the student, in which rationalization activity and methodological support for its successful implementation are justified.

Conclusion. The construction of classes in the form of a competition in order to develop creativity in the training of a teacher in the field of design is effective and allows you to perform a significant amount of educational work, promotes the activation of educational, cognitive and creative activities, the formation of culture, artistic and aesthetic taste. The practical significance of the research lies in the possibilities of the proposed organizational and methodological support for the development of creativity as the basis for the complex formation of the professional competence of the future teacher-designer within the framework of rationalization activities.

Ключевые слова: рационализаторская деятельность, развитие креативного потенциала, студенты-дизайнеры, структурные компоненты рационализаторской деятельности.

Keywords: innovation activity, development of creative potential, design students, structural components of innovation activity.

Автор выражает благодарность Ульяновской группе компаний «Сигма-СИ» за содействие в проведении данного исследования и многолетнее успешное сотрудничество в системе профессионального образования.

The author expresses gratitude to the Ulyanovsk "Sigma-SI" Group of Companies for their assistance in conducting this research and long-term successful cooperation in the system of vocational education.

Введение

Научно-технический прогресс, стремительные изменения приводят к трансформации, исчезновению одних профессий и специальностей и возникновению других, новых. Профессиональная деятельность дизайнера становится популярной, распространенной, проникает во многие сферы деятельности человека и становится все более востребованной. Так, по прогнозам ученых, к 2030 году может исчезнуть до 60 профессий и специальностей, и появятся более сотни новых [1, с. 5]. Однако профессия «дизайнер» — одна из самых интересных, творческих — становится все более востребованной, требующей постоянного самосовершенствования. И в этой ситуации приоритетным становится инновационное мышление, актуализируется проблема развития креативного потенциала обучающихся, особенно у студентов, осваивающих такую творческую профессию, как дизайнер. Мышление инновационное реализуется на основе мышления творческого, креативного [2, с. 11]. А основой успешной деятельности, ключевым фактором успешности дизайнера является выдвижение новых гипотез, разработка оригинальных проектов, *творческое генерирование идей,* что подразумевает развитие креативного потенциала у будущего дизайнера.

Творчество в трудовой деятельности становится одной из значимых потребностей человека. Совре-

менный человек, как отмечают ученые (С. Я. Батышев, А. М. Новиков и др.), все чаще жаждет нового, обыденность угнетает его. Он жаждет творчества, а не обыденности [3, с. 452].

Методология

Методологическую основу исследования составляют научные труды, посвященные проблемам развития профессиональной школы (С. Я. Батышев, А. М. Новиков и др.); проблемного обучения (М. И. Махмутов, В. Г. Каташев, В. Оконь и др.); развития мышления (Э. де Боно, Э. В. Ильенков и др.); творческой деятельности (В. И. Андреев, Г. С. Альтшуллер, Г. Я. Буш, А. М. Василевская, А. Н. Лук, С. А. Новоселов и др.); развития креативности (И. П. Гилфорд, Е. П. Торренс и др.); рационализаторской и изобретательской деятельности (T. Ohno, М. Имаи, Э.Лейтуэйт, М. Тринг, Я. Шушански и др.).

Вопросам развития творческого потенциала обучающихся посвящено много научных работ. Начиная с середины прошлого века, за рубежом активизировалось изучение креативности (Э. де Боно, Д. Гилфорд, Р. Дилст, Г. Грубер, А. Маслоу, Р. Муни, К. Роджерс, Е. Торренс и др.). Среди отечественных ученых отметим научные труды В. И. Андреева, Г. С. Альтшуллера, Д. Б. Богоявленской, А. В. Брушлинского, Л. В. Выготского, Г. Я. Буша, Э. В. Ильенкова, Б. М. Кедрова, Я. А. Пономарева, Б. М. Теплова и др. Особое значение в контексте нашего исследования имеют работы, посвященные анализу творчества как основного культурообразующего фактора развития человека [4]; проблемам развития мышления [5]; трудам, посвященным развитию креативности [6]; теории проблемного обучения [7]. Однако особенности профессионально-творческой деятельности дизайнера и условия развития его креативного потенциала изучены недостаточно.

Результаты

Важность миссии современного дизайнера обусловлена тем, что он занимается не только разработкой востребованного, инновационного, эстетически совершенного эксклюзивного дизайнерского продукта, но и оказывает значительное влияние на культурное, духовно-нравственное развитие человека, на формирование его мировоззрения.

Еще большее влияние на человека оказывает такой продукт дизайнерской профессиональной деятельности, как реклама, поскольку зрительное восприятие человека обеспечивает до 90 % информации, и такое восприятие информации — интернационально, что определяет такой масштабный диапазон воздействия, следовательно, и обусловлена особая ответственность дизайнера в области рекламы за качество разрабатываемого рекламного продукта.

Успешность профессиональной деятельности современного педагога-дизайнера неразрывно связана с развитием (саморазвитием) креативности, стремлением к творчеству, потребностью в самосовершенствовании.

Такое качество личности, как креативность, в современной педагогической энциклопедии определяется как «дивергентное мышление, отличительной особенностью которого является разноплановость разных, в равной мере правильных решений относительно одной и той же ситуации [8, с. 266].

В зарубежных исследованиях (Д. Гилфорд, Е. Торренс и др.) креативность трактуется как отказ от стереотипов в мышлении, осознание проблемы и противоречия, как формулировка гипотезы по недостающим элементам ситуации [9; 10], а становление креативной личности — как формирование и развитие личности, адекватной выполняемой творческой деятельности [11, с. 7]. Во многих отечественных и зарубежных исследованиях также показана необходимость разработки новых методов творческой деятельности и новой организации творческого процесса [12].

Надо отметить и значительный вклад отечественных ученых в масштабном развитии творчества молодежи. Так, во времена Советского Союза в стране было большое количество самых разных творческих кружков, причем дети занимались бесплатно. Однако, как верно заметил академик РАО А. М. Новиков, с распадом СССР массовые направления технического творчества, особенно детского, пришли в упадок, а западные страны, в первую очередь японцы, заимствовали это у нас и развивают дальше [12, с. 8].

Сегодня наши отечественные педагоги пытаются перенимать опыт образования в развитых странах Запада далеко не всегда успешно, к тому же нередко забывая достижения отечественного образования.

В научных трудах отмечается, что креативность, как и другие качества человека, можно успешно развивать с комплексным использованием специальных технологий, инновационных дидактических методик. Важно то, что креативность человека, по мнению Л. М. Андрюхиной, Д. В. Жарковой, развивается на протяжении всей жизни [13, с. 22].

В нашем исследовании показано, что одним из условий успешного развития креативного потенциала обучающихся является творчество, системно организованное рационализаторство, стремление к усовершенствованию.

Проблемам творческой деятельности, развитию креативности обучающихся посвящено много работ. Однако на сегодняшний день вопросы развития креативного потенциала студентов разработаны недостаточно [14, с. 18].

Формирование и развитие вышеуказанных качеств будущего дизайнера, как показывает опыт, целесообразно проводить на практических занятиях, связанных с анализом рекламной продукции, особенно рекламы наружной, городской, которая из-за своей чрезмерности начинает раздражать. Реклама, как отмечает С. В. Малых, в большинстве городов определяется рекламодателями (в целях привлечения клиентов). И только в общих чертах регламентируется законом о рекламе [15]. К этому можно добавить, что одной из причин «засилья рекламы» является то обстоятельство, что владельцы зданий, на которых она размещается, могут получать существенную прибыль.

В основе развития креативности студентов в процессе рационализаторской деятельности были определены:

1) дуально-творческое взаимодействие;

2) технологии и организационно-методическое обеспечение дуального обучения;

3) системность рационализации.

Системность подразумевает регулярность, непрерывность, интегративность рационализаторской деятельности, что способствует развитию креативности обучающихся — будущих педагогов в области дизайна.

Технологии дуального обучения применяются во многих зарубежных странах, особенно в странах Европы, и в последние годы адаптируются и активно внедряются в отечественной профессиональной школе.

Главное достоинство такого вида обучения, как мы считаем, заключается в том, что оно, в отличие от обучения традиционного, более мотивировано, поскольку больше ориентировано на насущные потребности и ожидания каждого конкретного лица, задействованного в этом процессе.

Дуальность в контексте нашего исследования является ключевым фактором развития креативности в условиях рационализаторской деятельности на основе взаимодействия учебного заведения с работодателями, что позволяет определить такое взаимодействие, как дуально-творческое. Такое взаимодействие в логике опережающего образования способствует реализации интегративного потенциала дуального обучения и проектно-творческой деятельности, позволяет значительно повышать эффективность обучения за счет активизации учебно-познавательной и творческой деятельности [16, с. 3]. Среди совместных мероприятий с участием работодателей, сотрудников предприятий; профильных организаций отметим такие, как совместная организация профориентации; проведение экскурсий; консультации по студенческим творческим проектам, по выполнению выпускных работ (ВКР); совместная подготовка к конкурсам профессионального мастерства и др.

На рисунке 1 представлена модель комплексного развития креативного потенциала студентов в процессе рационализаторской деятельности в условиях взаимовыгодного партнерства образовательной организации с работодателями, в основе которой — дуальный подход к совместной подготовке кадров.

Оригинальность связей выражается в том, что они органически встраиваются во все типы обучения, соотносятся со всеми методами, привнося в них новые возможности организации познавательной деятельности обучающихся, интенсифицируя усвоение учебного материала [17, с. 40].

Дидактическая ценность взаимодействия учебного заведения и профильных организаций в совместном формировании основ творческо-конструкторской деятельности, развитии креативности обеспечивает повышение профессиональной компетентности обучающихся [18].

Микроэкономический подход, по мнению Я. Шушански, — общая черта всех методов рационализации [19, с. 22]. Это позволяет нам уточнить понятие «микрорационализация» как *наиболее массовый и доступный вид творческо-конструкторской деятельности, направленной на непрерывную инновационную деятельность предприятия в целях оптимизации потерь, улучшения качества продукции и повышения производительности труда, способствующей профессиональному саморазвитию и творческой самореализации личности* [20, с. 23].

Особо следует отметить эффективность развития креативности в процессе совместной организации и проведения конкурсов, совместной подготовки студентов системы СПО к чемпионатам WorldSkills [21].

Игровые формы проведения занятий, в отличие от других, традиционных форм обучения, имеют следующие преимущества:

— во-первых, игровая форма проходит, как правило, раскованно, и при этом студенты, как показал наш опыт, показывают более высокие результаты. Такие занятия позволяют преподавателю получить более точную, объективную информацию по практически освоенному опыту обучающихся;

— во-вторых, игровые средства диагностики не имеют той стрессовой нагрузки, которая присуща

Рис. 1. Модель комплексного развития креативности студентов

традиционным видам контроля (экзамены, зачеты, лабораторные работы, контрольно-проверочные занятия и т. п.). Такие развивающие, творческие методы соответствуют специфике профессионального художественно-предметного творчества дизайнеров;

— в-третьих, такие игровые формы занятий, как конкурс, вносят оживление в напряженный ход занятия, вносят комическое, юмор, который, по мнению В. С. Безруковой, является естественной потребностью человека, а утрата чувства юмора обедняет развитие личности [22, с. 320].

Известные специалисты в области дизайна рекламы (А. Джулер, Б. Дрюниани и др.), анализируя современные креативные стратегии в рекламе, также указывают на тесную взаимосвязь юмора и креативности и делают вывод, что творческие, креативные личности, как правило, обладают развитым чувством юмора [23];

— в-четвертых, конкурс, особенно коллективные, парные и звеньевые формы, способствует более успешному выполнению завершающего задания: предложение своих идей по усовершенствованию рассматриваемой рекламы, предложению своих собственных, эксклюзивных, вариантов решения творческой задачи, разработка своего проекта; а усовершенствование — это, по сути, и есть *рационализация*.

Кроме того, рационализаторская деятельность является основой концепции технологий бережливого производства (lean production) и становится одним из ключевых факторов инновационного развития предприятий и организаций любого профиля и направления деятельности. Более того, такие технологии внедряются в сферах, казалось бы, далеких от сферы производства, например в системе образования;

— в-пятых, игровая форма конкурса в силу вышеуказанных причин позволяет, в отличие от традицион-

ных видов занятий, выполнять значительно больше заданий и с более высоким качеством, что также способствует здоровьесбережению личности и повышению мотивации студента.

И, наконец, именно в конкурсах, чемпионатах WorldSkills, в условиях полной самостоятельности, при возникновении каких-либо проблемных ситуаций, когда особенно важны такие качества, как мобильность, адаптивность, приходит понимание важности креативности, творчества, рационализаторства.

Таким образом, к практико-ориентированным занятиям мы относим и организацию конкурсов, эффективно работающих на подготовку бакалавра педагогического образования в области дизайна.

Ссылаясь на некоторые иностранные источники, приведем несколько примеров. Квалифицированный рабочий за рубежом со средним образованием, в отличие от рабочего без такого образования, более креативен и вносит в пять раз больше рацпредложений [24, с. 25]. Во многих странах проводится планомерная работа по привлечению высококлассных ученых и специалистов со всего мира. Повышение общеобразовательной подготовки на один класс приводит к росту на 6 % числа рационализаторов [25].

Еще пример: для японского специалиста Тайити именно рационализаторство послужило началом изучения бережливой организации труда. Он вспоминал, что в предвоенные годы, в середине 30-х годов, смотрел за деятельностью квалифицированных рабочих разных стран и был потрясен разницей в производительности труда (рис. 2).

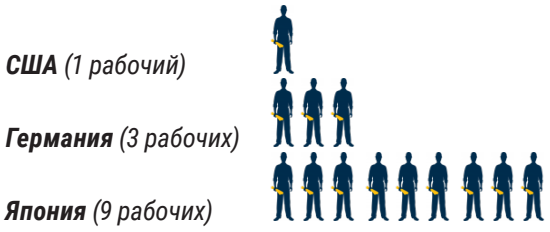


Рис. 2. Разница в производительности труда рабочих США, Германии, Японии (1936 г.)

«Разве американец затрачивает в 10 раз больше мускульных усилий? Очевидно, японцы что-то тратят впустую. Если мы сможем избежать этих потерь, то производительность труда можно увеличить в 8–10 раз» [26].

На рисунке 3 представлена адаптированная схема с содержанием интегративной экспертной оценки изделия (рекламного продукта), которая рассматривается с точки зрения специалистов разных профилей. Адаптированность указанной схемы заключается в том, что требования эргономики, безопасности определены в числе ведущих (рис. 3).

Отметим, что организационно-методическое обеспечение развития креативного потенциала способствует развитию такого важнейшего типа мышления, как критическое, развитие которого в современной, постоянно меняющейся ситуации становится все более актуальным.

Современная реклама становится одной из самых острых проблем современных городов: наружной

Рис. 3. Схема интегративной оценки качества рекламной продукции

рекламы становится слишком много, и она агрессивно закрывает и обезличивает архитектуру [27]. Так, в Ульяновске, как и во многих российских городах, слишком много рекламы, особенно в центре. Например, здание Центрального универмага «ЦУМ» 1970 года постройки, имеющее особый статус памятника культурного наследия Ульяновской области, в настоящее время практически полностью залеплено и загромождено всевозможными рекламными баннерами. Или, например, здание магазина «Детский мир», и этот перечень можно продолжать.

В качестве занятия-конкурса мы предлагаем два варианта.

В первом варианте занятие проводится в аудитории под руководством преподавателя и его помощников по следующей структуре: студентам предлагается общее задание на всю группу (какие-либо варианты наружной рекламы), и они выполняют анализ, обсуждают, предлагают свои варианты. Если, например, в группе дизайнеров обучается 20 студентов, то группу можно разделить на три подгруппы (по 7 – 7 – 6 человек). В этом случае устанавливается регламент и время распределяется так, чтобы на каждое выступление (доклад, презентация, анализ, представление своего усовершенствованного варианта, ответы на вопросы и др.) отводится 5 минут (итого на подгруппу — 35 минут). По завершении всех выступлений остается еще 10 минут — на коллективное обсуждение занятия и подведение итогов.

Во втором варианте каждый из обучающихся подгруппы выбирает индивидуальное задание, изучает в городе наружную рекламу, выполняет анализ, подготавливает доклад, презентацию и на одном из практических занятий, выступает с докладом, представляет свой анализ достоинств и недостатков рекламной продукции и по завершении доклада предлагает свое решение и предложения по усовершенствованию.

В процессе доклада жюри вносит результаты в ведомость (табл. 1).

Итоговую сводную ведомость целесообразно составить по прямой аналогии с экспертизой — интегративной оценкой качества (до 10 баллов за каждый из показателей), представленной на рисунке 1.

Затем жюри объявляет абсолютных победителей и призеров конкурса, и победителей по отдельным номинациям, которые обозначены в ведомости и отмечаются как «самая лучшая работа с точки зрения социолога», «самое лучшее инженерное решение», «лучший доклад», «лучшая презентация» и др.

Заключение

Актуальность развития креативности с позиций рационализаторства обусловлена тем, что креативность является одной из ключевых составляющих профессиональной компетентности дизайнера,

Таблица 1

Оценочная ведомость результатов конкурса

Участник (ФИО)		Оценка профильных специалистов								Рекомендации по усовершенствованию	Общая сумма баллов	Занятое место
		Социолог	Эргономист	Художник	Инженер	Экономист	Рационализаторские предложения	Доклад	Презентация			
1	Иванова А. Д.											
2	Петрова В. С.											
3	Сидорова Г. Т.											
4	Андреева Д. Ю.											
5	Борисова Е. В.											
6	Вольская М. К.											
7	Семенова З. М.											
Баллы		10	10	10	10	10	10	10	10	10	100	
Критерии оценок		«5» — 100–90 баллов; «4» — 89–80 баллов; «3» — 79–70 баллов										

а также способствует успешному развитию адаптивности, мобильности — важнейших личностно-профессиональных качеств современного человека при стремительных социально-экономических изменениях.

Организация практических занятий в профессионально ориентированных, игровых, конкурсных формах позволяет выполнить большой объем учебной работы и способствует активизации учебно-познавательной и творческой деятельности обучающихся, развитию творческого мышления, воспитанию, формированию и развитию самостоятельности, ответственности и здоровьесбережению в условиях возрастающей учебной нагрузки.

Результаты опроса, анкетирования, беседы показали положительное отношение обучающихся к подобным игровым формам проведения практических занятий, что подтверждено качеством выполненных заданий, разнообразием креативных идей, разработок собственных вариантов предлагаемых решений по усовершенствованию рекламной продукции.

Опыт показывает, что проведение практических занятий в игровой форме конкурса по развитию креативности в условиях комплексной подготовки педагогов в области дизайна способствует созданию особой творческой микросреды, развитию культуры, художественно-эстетического вкуса и формированию потребности в профессионально-личностном самосовершенствовании.

Показано, что успешность развития креативного потенциала обучающихся зависит от эффективности дуально-творческого взаимодействия, организационно-методического обеспечения и системности рационализации, структурными компонентами которой являются *анализ рекламной продукции; представление доклада и презентации к нему; коллективное обсуждение на занятии и самостоятельная разработка студентами элементов формы обсуждения-конкурса.*

Представленное организационно-методическое обеспечение развития креативного потенциала студентов педагогического вуза важно для педагогов системы СПО, работающих в рамках экспериментального проекта «Специалитет», в условиях сокращения сроков обучения, что требует наиболее эффективных форм, средств и методов обучения.

Направления дальнейших исследований могут быть связаны с совершенствованием социокультурных компетенций при изучении городской рекламы, развитием креативного потенциала обучающихся в дистанционном формате.

Литература

1. Ориентация на будущие поколения: сборник материалов Республиканского социально-образовательного проекта / сост. И. В. Зубрилина. Минск, 2022. 240 с.
2. Андреев В. И. Глобализационные вызовы качеству жизни, качеству образования и саморазвитию человека XXI века // Образование и саморазвитие. 2010. № 1 (17). С. 3–12.
3. Профессиональная педагогика / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. М., 2009. 456 с.
4. Буш Г. Я. Творчество как диалогическое взаимодействие: автореф. дис. … д-ра филос. наук. Минск, 1989. 30 с.
5. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить. Воронеж, 2009. 108 с.
6. Боно Э. Научите себя думать: самоучитель по развитию мышления. Минск, 2005. 288 с.
7. Махмутов М. И. Избранные труды. Т. 1: Проблемное обучение: Основные вопросы теории. Казань, 2016. 423 с.
8. Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. М., 2005. 720 с.
9. Ginzberg E. The Professionalization of the U. S. Labor Force // Scientific American. 1979. Vol. 240, № 3. P. 48–53.
10. Torrance E. P., Hall L. K. Assessing the further research of creative potential // Journal of Creative Behavior. 2000. Vol. 14, № 1. P. 1–19.
11. Утемов В. В., Зиновкина М. М., Горев М. П. Педагогика креативности: прикладной курс научного творчества. Киров, 2013. 212 с.
12. Новиков А. М. «Что знает Иван, чего не знает Джон? Что умеет Джон, чего не умеет Иван?» // Народное образование. 2001. № 1. С. 8–14.
13. Андрюхина Л. М., Жаркова Д. В. Концептуальные основания определения профессиональных дефицитов педагогов в области развития креативного потенциала студентов // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы. 2022. № 8. С. 17–28.
14. Шмакова Л. Е. Комплексное развитие творческих способностей студентов-дизайнеров в профессионально-педагогическом вузе: автореф. дис. …канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 27 с.
15. Малых С. В. Роль наружной рекламы в формировании образа // Урбанистика. 2017. № 4. С. 40–47. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php.id=24680.
16. Гайнеев Э. Р. Опережающе-инновационные технологии обучения конкурентоспособных рабочих кадров // Среднее профессиональное образование. 2022. № 2 (318). С. 3–8.
17. Гайнеев Э. Р., Каташев В. Г. Рационализаторство как качество личности: педагогическое понятие и дидактический принцип // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 1 (48). С. 30–43.
18. Гайнеев Э. Р., Набатова Л. Б. Конкурс профессионального мастерства как средство формирования опыта творческо-конструкторской // Методист. 2009. № 5. С. 43–46.
19. Шушански Я. Методология рационализации. М., 1987. 248 с.
20. Гайнеев Э. Р. Основы рационализаторской деятельности. М., 2022. 53 с.
21. Worldskills Kazan 2019 / Ворлдскиллс Казань. URL: http://WorldSkills2019.com.
22. Безрукова В. С. Педагогика. М.; Вологда, 2021. 324 с.
23. Джулер А., Дрюниани Б. Креативные стратегии в рекламе. СПб., 2002. 384 с.
24. Гайнеев Э. Р., Есенков Ю. В. Организация рационализаторской и изобретательской работы учащихся в учреждениях НПО. Ульяновск, 2006. 48 с.

25. Халемский Г. А. Подготовка молодежи к рационализаторской деятельности. М., 1991. 157 с.
26. Ohno T. Toyota Production Sistem. Beyond Large-Scale Production. Portland, Oregon: Productiviti Press, 1988. 182 p.
27. Ашутова Т. В., Желнина З. Ю. Стратегический проект «Креативный город — территория развития» как модель взаимодействия опорного университета и региона // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 3. С. 116–126.

References

1. Orientaciya na budushhie pokoleniya [Orientation to future generations]. Collection of materials of the Republican social-educational project. Comp. I. V. Zubrilina. Minsk, 2022, 240 p. (In Russian).
2. Andreev V. I. Globalizacionny`e vy`zovy` kachestvu zhizni, kachestvu obrazovaniya i samorazvitiyu cheloveka XXI veka [Globalization challenges to the quality of life, quality of education, and self-development of the twenty-first century human being]. *Education and Self-development,* 2010, no.1 (17), pp. 3–12. (In Russian).
3. Professional`naya pedagogika [Professional Pedagogy]. Eds. S. Ya. Batysheva, A. M. Novikova. Moscow, 2009, 456 p. (In Russian).
4. Bush G. Ya. Tvorchestvo kak dialogicheskoe vzaimodejstvie [Creativity as dialogic interaction]. Abstract of Doctor's degree dissertation. Minsk, 1989, 30 p. (In Russian).
5. Ilenkov E. V. Shkola dolzhna uchit` my`slit` [School should teach how to think]. Voronezh, 2009, 108 p. (In Russian).
6. Bono E. Nauchite sebya dumat`: samouchitel` po razvitiyu my`shleniya [Teach Yourself to Think: A Self-Tutorial for Thinking]. Minsk, 2005, 288 p. (In Russian).
7. Maxmutov M. I. Izbranny`e trudy`. T. 1: Problemnoe obuchenie: Osnovny`e voprosy` teorii [Selected Works. T. 1: Problem-Based Learning: Basic Questions of Theory]. Kazan, 2016, 423 p. (In Russian).
8. Pedagogika. Bol`shaya sovremennaya e`nciklopediya [Pedagogy. The Big Modern Encyclopedia]. Comp. E. S. Rapacevich. Moscow, 2005, 720 p. (In Russian).
9. Ginzberg E. The Professionalization of the U. S. Labor Force. Scientific American, 1979, vol. 240, no. 3, pp. 48–53. (In English).
10. Torrance E. P., Hall L. K. Assessing the further research of creative potential. *Journal of Creative Behavior,* 2000, vol. 14, no. 1, pp. 1–19. (In English).
11. Utemov V. V., Zinovkina M. M., Gorev M. P. Pedagogika kreativnosti: prikladnoj kurs nauchnogo tvorchestva [The pedagogy of creativity: an applied course in scientific creativity]. Kirov, 2013, 212 p. (In Russian).
12. Novikov A. M. «Chto znaet Ivan, chego ne znaet Dzhon? Chto umeet Dzhon, chego ne umeet Ivan?» ["What does Ivan know that John does not know? What does John know that Ivan does not know?"]. *Public Education,* 2001, no. 1, pp. 8–14. (In Russian).
13. Andryuxina L. M., Zharkova D. V. Konceptual`ny`e osnovaniya opredeleniya professional`ny`x deficitov pedagogov v oblasti razvitiya kreativnogo potenciala studentov [Conceptual foundations for identifying professional deficits of teachers in the development of students' creative potential]. *Pedagogical Experiment: Approaches and Problems,* 2022, no. 8, pp. 17–28.
14. Shmakova L. E. Kompleksnoe razvitie tvorcheskix sposobnostej studentov-dizajnerov v professional`no-pedagogicheskom vuze [Integrated development of the creative abilities of design students in a professional and pedagogical university]. Abstract of Ph. D. thesis. Ekaterinburg, 2009, 27 p. (In Russian).
15. Malykh S. V. Rol` naruzhnoj reklamy` v formirovanii obraza goroda [The role of outdoor advertising in shaping the image]. Urbanistics, 2017, no. 4, pp. 40–47. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php.id=24680. (In Russian).
16. Gajneev E. R. Operezhayushhe-innovacionny`e texnologii obucheniya konkurentosposobny`x rabochix kadrov [Forward-looking and innovative technologies for educating competitive workforce]. *Secondary Vocational Education,* 2022, no. 2 (318), pp. 3–8. (In Russian).
17. Gajneev E. R., Katashev V. G. Racionalizatorstvo kak kachestvo lichnosti: pedagogicheskoe ponyatie i didakticheskij princip [Rationalization as a personal quality: a pedagogical concept and didactic principle]. *Vocational Education and the Labor Market,* 2022, no. 1 (48), pp. 30–43. (In Russian).
18. Gajneev E. R., Nabatova L. B. Konkurs professional`nogo masterstva kak sredstvo formirovaniya opy`ta tvorchesko-konstruktorskoj deyatel`nosti [Professional skills competition as a means of shaping experience in creative and design]. *Methodist,* 2009, no. 5, pp. 43–46. (In Russian).
19. Shushanski Ya. Metodologiya racionalizacii [Rationalization methodology]. Moscow, 1987, 248 p. (In Russian).
20. Gajneev E. R. Osnovy` racionalizatorskoj deyatel`nosti [Fundamentals of rationalization activities]. Moscow, 2022, 53 p. (In Russian).
21. Worldskills Kazan 2019. Available at: http://WorldSkills2019.com. (In Russian).
22. Bezrukova V. S. Pedagogika [Pedagogy]. Moscow, Vologda, 2021, 324 p. (In Russian).
23. Dzhuler A., Dryuniani B. Kreativny`e strategii v reklame [Creative strategies in advertising]. St. Petersburg, 2002, 384 p. (In Russian).
24. E. R. Gajneev, Esenkov Yu. V. Organizaciya racionalizatorskoj i izobretatel`skoj raboty` uchashhixsya v uchrezhdeniyax NPO [Organization of rationalization and invention work of students in institutions of primary vocational education]. Ulyanovsk, 2006, 48 p. (In Russian).
25. Halemsky G. A. Podgotovka molodezhi k racionalizatorskoj deyatel'nosti [Preparing young people for rationalization activities]. Moscow, 1991, 157 p. (In Russian).
26. Ohno T. Toyota Production Sistem. Beyond Large-Scale Production. Portland, Oregon, Productiviti Press, 1988, 182 p. (In English).
27. Ashutova T. V., Zhelnina Z. Yu. Strategicheskij proekt «Kreativny`j gorod — territoriya razvitiya» kak model` vzaimodejstviya opornogo universiteta i regiona [The strategic project "Creative City — Territory of Development" as a model of interaction between the supporting university and the region]. *Higher Education in Russia,* 2019, vol. 28, no. 3, pp. 116–126. (In Russian).

УДК/UDC 378
DOI 10.54509/22203036_2023_1_136
EDN BKRNRC

Дементьева Ирина Сергеевна
старший преподаватель кафедры «Машиностроение», Сибирский федеральный университет, г. Красноярск

Осипова Светлана Ивановна
доктор педагогических наук, профессор, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск

Dementeva Irina S.
Senior Lecturer, Department of Mechanical Engineering, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

Osipova Svetlana I.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

КОНСТРУИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ

DESIGNING A FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL ENVIRONMENT TO FORM STUDENTS' READINESS FOR A PROFESSIONAL COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE

Введение. Современная реальность требует от специалиста достаточно развитой коммуникативной компетентности, включая владение иностранным языком. Актуализируется педагогическая проблема поиска условий, средств, форм и методов повышения качества иноязычной подготовки, в том числе в профессиональном образовании. Целью данной работы является выявление сущности феномена «иноязычная образовательная среда» в контексте формирования готовности обучающихся к иноязычному общению в будущей профессиональной деятельности, а также выявление и обоснование ее требований (характеристик) как педагогического условия, способствующего формированию указанной готовности. Приводится описание первого этапа апробации данной иноязычной образовательной среды в Сибирском федеральном университете при обучении иностранному языку будущих инженеров по направлению подготовки «Машиностроение» на основе принципов Всемирной инициативы CDIO.

Методология. Исследование проводилось с использованием теоретических методов: сравнительно-сопоставительного анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, анализа нормативно-правовых и методических документов по проблеме иноязычной подготовки; применялись научные приемы систематизации и обобщения, построения гипотез, конструирования.

Результаты. Конкретизируется понятие «иноязычная образовательная среда» в контексте формирования готовности обучающихся к иноязычному общению в будущей профессиональной деятельности. На основе анализа существующих трендов инженерного образования и принципов Всемирной инициативы CDIO, опираясь на модель образовательной среды, разработанную В. И. Слободчиковым, авторы выделяют и обосновывают целесообразность характеристик образовательной среды в контексте формирования готовности обучающихся к иноязычному общению в будущей профессиональной деятельности: насыщенность среды за счет обогащения ее содержания; многообразие модулей в содержании подготовки для учета индивидуальных особенностей и способностей обучающихся; многофункциональность, позволяющая готовить обучающихся к разным уровням владения иноязычными навыками в соответствии с личностно значимыми потребностями. Приводится развернутая характеристика всех компонентов образовательной среды, обусловленная необходимостью пролонгированности деятельности обучающихся в иноязычной образовательной среде.

Заключение. Конкретизировано понятие иноязычной образовательной среды в контексте формирования готовности обучающихся к иноязычному общению в будущей профессиональной деятельности, указаны и обоснованы ее характеристики. Оценка уровня готовности обучающихся, проводимая экспертной комиссией с участием носителей языка в условиях выстраивания коммуникации с профессионалами

других стран в рамках международной конференции, и рефлексивная оценка самих обучающихся позволяют признать сформированность у обучающихся способности к профессиональному иноязычному общению и обоснованность иноязычной образовательной среды в качестве одного из педагогических условий, способствующих формированию готовности обучающихся к иноязычному общению в будущей профессиональной деятельности.

Introduction. Reality requires a specialist to have sufficiently developed communicative competence, including knowledge of a foreign language. The pedagogical problem of searching for conditions, means, forms and methods of improving the quality of foreign language training, including professional education, is being actualized. The purpose of this work is to identify the essence of the phenomenon of "foreign language educational environment" in the context of the formation of students' readiness for foreign language communication in future professional activities and to identify its requirements (characteristics) as a pedagogical condition contributing to the formation of this readiness. The description of the first stage approbation of the foreign language educational environment at the Siberian Federal University when teaching a foreign language to future engineers for the specialty of "Mechanical Engineering", based on the principles of the CDIO World Initiative, is given.

Methodology. The research was carried out using theoretical methods: comparative analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of research, analysis of regulatory and methodological documents on the problem of foreign language training. Scientific methods of systematization, generalization and constructing hypotheses were used.

Results. The concept of a "foreign language educational environment" is specified in the context of the formation of students' readiness for foreign language communication in their future professional activities. Based on the analysis of existing trends in engineering education and the principles of the CDIO World Initiative as well as the model of the educational environment developed by V. I. Slobodchikov, the authors identify and justify the expediency of the educational environment characteristics in the context of the formation of students' readiness for foreign language communication in future professional activities: saturation of the environment due to the enrichment of its content; variety of modules in the content of training to consider individual characteristics and abilities of students; multifunctionality, which allows students to prepare for different levels of use of the received foreign language training in accordance with personal goals. A detailed description of all components of the educational environment is given. The need to include such characteristic as prolongation of students' activities in a foreign language educational environment is presented.

Conclusion. The concept of a foreign language educational environment is specified in the context of the formation of students' readiness for foreign language communication in their future professional activities, its characteristics are indicated and justified. The assessment of the students' level of readiness, conducted by an expert commission with the participation of native speakers in the conditions of building communication with professionals from other countries within the framework of an international conference and a reflexive assessment of the students themselves, allows us to recognize the formation of students' ability to professional foreign language communication and the validity of the use of a foreign language educational environment as one of the pedagogical conditions contributing to the formation of students' readiness for foreign language communication in their future professional activities.

Ключевые слова: иноязычная образовательная среда, компоненты образовательной среды, профессиональное иноязычное общение, образовательная практика.

Keywords: foreign language educational environment, educational environment components, professional foreign language communication, educational practice.

Введение

В современном мире в эпоху глобализации и информатизации необходимость владения иностранным языком крайне высока. Это подтверждает Федеральный государственный образовательный стандарт ФГОС 3++ по направлению бакалавриата, включающий в себя УК-4 «способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» [12]. В частности, английский язык используется на ведущих научных конференциях и в повседневном деловом общении профессионалов, в научных публикациях и технической литературе. Специалист, не владеющий как минимум английским языком (как наиболее распространенным в настоящее время), с трудом может следовать за мировыми тенденциями и поддерживать актуальность уровня своей подготовки. Являясь членом мирового сообщества, человек уже не существует обособленно; он должен быть готов к взаимодействию с представителями разных национальностей, вероисповеданий и культур [8].

В то же время, согласно данным организации EF EPI, ежегодно проводящей крупнейшее исследование уровня владения английским языком в мире, в 2021 году Россия находилась на 51-м месте в списке из 112 стран и регионов, уступая таким странам, как Китай, Республика Корея, Беларусь, Афганистан и др. [14]. Такое положение дел ставит проблему поиска условий, средств, форм и методов повышения качества иноязычной подготовки, в том числе в профессиональном образовании.

Недостаток знаний и умений, низкая мотивация и неготовность студентов к иноязычному общению являются широко распространенной проблемой, регулярно освещаемой в научной литературе [10]. Критике подвергается использование традиционного подхода к организации процесса иноязычной подготовки. В частности, для обучения будущих специалистов инженерного профиля традиционно применяется грамматико-переводной метод. Сторонники данного метода отмечают, что обучающимся технических специальностей необходимо в первую очередь понимать профессиональные тексты (письменную речь), в которых присутствует специфичная терминология и определенные грамматические конструкции [6].

Действительно, знание профессиональной терминологии и грамматики играет существенную роль в иноязычной подготовке. Тем не менее, вслед за Н. Г. Сигал и другими мы считаем, что данный подход обусловливает интеллектуальную пассивность обучающихся, формируя только репродуктивный тип мышления [9]. В современном мире от специалиста требуется активная мыслительная деятельность и готовность к иноязычному общению.

В качестве одного из условий формирования готовности студентов — будущих инженеров к иноязычному общению в будущей профессиональной деятельности авторы статьи определяют необходимость конструирования определенной иноязычной образовательной среды.

Целью данного исследования является конкретизация понятия «иноязычная образовательная среда», а также выявление и обоснование требований (характеристик) иноязычной образовательной среды как педагогического условия, способствующего формированию готовности обучающихся к иноязычному общению в будущей профессиональной деятельности.

Гипотеза исследования: формирование готовности обучающихся к иноязычному общению в будущей профессиональной деятельности будет успешным, если обучение осуществляется в иноязычной образовательной среде, удовлетворяющей целесообразным требованиям обеспечения результативности этого процесса.

Научная новизна исследования состоит в определении и содержательном раскрытии характеристики иноязычной образовательной среды, способствующей формированию готовности обучающихся к иноязычному общению в будущей профессиональной деятельности. Практическая значимость состоит в возможности использования результатов исследования, показавшего положительную результативность в образовательном процессе в Сибирском федеральном университете при обучении иностранному языку будущих инженеров по направлению подготовки «Машиностроение». Существующая многоуровневая насыщенная образовательная среда основана на принципах Всемирной инициативы CDIO.

Методология

В качестве методологической базы исследования будем опираться на полипарадигмальный подход как непротиворечивое единство системного, деятельностного, личностно ориентированного, компетентностного и средового подходов, позволяющих решать разные исследовательские задачи на отдельных этапах исследования и представлять объект (образовательный процесс по иноязычной подготовке) и предмет исследования (формирование готовности обучающихся к иноязычному общению в условиях специально конструированной иноязычной образовательной среды) в их сущностных характеристиках.

В исследовании использовались теоретические методы, включающие сравнительно-сопоставительный анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, анализ нормативно-правовых и методических документов по проблеме иноязычной подготовки; научные приемы систематизации и обобщения, построения гипотез, конструирования. Основой для экспериментальной работы послужили изучение и обобщение педагогического опыта по проблеме иноязычной подготовки, наблюдения.

Результаты

Феномен «среда» является предметом изучения таких наук, как философия, педагогика, социология, антропология, психология. В педагогике под средой подразумевается окружение человека, условия, при которых он взаимодействует с этим окружением. Эти условия «оказывают определенное влияние на развитие личности и могут активизировать или тормозить данный процесс» [4].

Анализ степени разработанности проблемы конструирования образовательной среды показал, что феномен образовательной среды представляет значительный интерес для решения педагогических задач. Проблема формирующего влияния среды на развитие человека отражена в философских и педагогических исследованиях преимущественно с точки зрения анализа роли и значения среды в воспитании ребенка (П. Ф. Лесгафт, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий и др.) [5].

В данный момент отсутствует единая позиция в определении понятия «образовательная среда» и ее структуры. Например, выдающийся ученый В. А. Ясвин рассматривает образовательную среду как совокупность условий, влияний и возможностей, создающих потенциал для раскрытия интересов и способностей обучаемых и обеспечивающих их активную позицию в образовательном процессе, личностное развитие и саморазвитие [4].

Особый интерес для данного исследования представляет антрополого-психологическая модель образовательной среды, предложенная В. И. Слободчиковым. Согласно В. И. Слободчикову, образовательная среда представляет собой не статическую совокупность влияний и условий, а «динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося» [13]. В качестве параметров образовательной среды ученый выделяет насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ ее организации). В данной работе выбор сделан в пользу трактовки образовательной среды по В. И. Слободчикову, так как для нас важны принцип развития и динамичность; то, что образовательная среда изменяется, расширяется под влиянием факторов, действующих на систему образования, а также деятельности самих субъектов.

Е. Ю. Никитина и коллеги отмечают, что центральным звеном образовательной среды выступает взаимодействие участников коммуникации. Специфика *иноязычной* образовательной среды заключается в том, что это взаимодействие осуществляется с помощью иностранного языка. Данные ученые определяют иноязычную образовательную среду как комплекс условий и возможностей, обеспечивающий коммуникативную деятельность участников образовательного процесса, которые «вербализируют фрагменты научного знания, культуры, социального пространства в их единстве и взаимообусловленности» [7].

Резюмируя сказанное, отметим, что в исследованиях ученых обозначены значимые характеристики в раскрытии образовательной среды:

— среда — это совокупность условий и возможностей;

— среда характеризуется взаимовлиянием человека на среду и среды на человека;

— среда динамична.

Принимая к сведению указанные выше характеристики образовательной среды, учитывая, что в данном исследовании иноязычная образовательная среда рассматривается в контексте инженерного образования, а именно в контексте формирования готовности к иноязычному общению в будущей профессиональной деятельности, сформулируем понимание сущности исследуемого феномена.

Иноязычная образовательная среда — это динамическая совокупность условий и возможностей, обладающая свойством многообразия и многофункциональности для развития обучающегося и ориентированная на обеспечение иноязычного общения участников образовательного процесса посредством вербализации научно-профессионального глоссария в определенном социокультурном контексте.

При конструировании иноязычной образовательной среды учитывались соответствующие мировые тренды и актуальные изменения, происходящие в современном инженерном образовании.

Одним из ярких трендов современного инженерного образования является обучение, ориентированное на обучающегося [15]. Это обосновывает целесообразность заявленной методологии личностно ориентированного подхода.

Кроме того, в настоящее время повышается спрос на контекстное обучение с уклоном на практическую деятельность. Ориентация на использование деятельностного подхода при формировании готовности обучающихся к иноязычному общению в будущей профессиональной деятельности актуализирует необходимость использования активных методов обучения и процессуальных образовательных технологий. Проектное обучение, проблемное обучение и другие технологии выходят за рамки традиционного подхода, предполагающего пассивное получение знаний; они позволяют обучающемуся устанавливать собственные образовательные цели и моделировать пути их достижения. Исследования показывают, что образовательная среда, насыщенная активными методами проектного и проблемного обучения, также повышает мотивацию студентов инженерных направлений подготовки, в том числе занимающихся групповой деятельностью [18].

В быстро меняющемся мире от специалиста требуется гибкость мышления, навыки самообучения и саморазвития. Он должен уметь определять, какие компетенции требуются для собственного профессионального развития, и работать над ними. Взаимосвязь между индивидуальной образовательной траекторией, удовлетворяющей требования будущей профессиональной деятельности, с одной стороны, и участием в командной работе над общим проектом — с другой стороны, также является современным образовательным трендом [15].

XXI век характеризуется всплеском развития цифрового обучения. Массовые открытые онлайн-курсы MOOC являются своеобразной альтернативой традиционным лекциям и позволяют будущим инженерам пройти дистанционное обучение в зарубежном университете [16]. Многочисленные электронные образовательные ресурсы и виртуальные конференции открывают новые перспективы для использования активных методов обучения. Кроме того, цифровое обучение приобрело особенную значимость в последние годы в связи с распространением Covid-19. Таким образом, при конструировании иноязычной образовательной среды необходимо опираться на возможность использования компьютерных технологий. В частности, использование видеоконференций при обучении иностранному языку будущих инженеров позволяет создать ситуацию иноязычного общения как на общекультурные, так и на профессиональные темы. Результативность такой методики будет являться одним из критериев подтверждения сформированности готовности обучающихся к иноязычному общению в будущей профессиональной деятельности [2].

Данное исследование базируется на использовании принципов Всемирной инициативы CDIO, обозначающей пути и условия повышения качества подготовки инженеров нового поколения [1]. Потенциал образовательной среды — это возможности, которые актуализируются, раскрываются в рамках проекта CDIO через специальную организацию образовательного процесса. Для процесса изучения иностранного языка в философии CDIO характерны следующие особенности.

1. Пролонгированность. В то время как в традиционном инженерном образовании иностранный язык изучается исключительно на первом курсе, у обучающихся данной модели образования существует возможность изучать иностранный язык на протяжении четырех лет, что, несомненно, повышает уровень иноязычной компетентности будущих инженеров.

2. Разноуровневость. Иностранный язык подразделяется на несколько уровней: общий иностранный язык, отраслевой, деловой и профессиональный. Значительная часть абитуриентов, поступающих на первый курс инженерного направления подготовки, имеет низкий уровень владения иностранным языком. В традиционном инженерном образовании, предполагающем поверхностное знакомство с иностранным языком на первом курсе, обучающиеся, как правило, преимущественно выполняют переводы технических текстов. Так как данная деятельность не попадает в зону ближайшего развития студентов, не владеющих даже базовым уровнем иностранного языка, она часто носит условный характер и не имеет необходимого уровня результативности. В том случае, когда изучение начинается с общего иностранного языка, постепенно переходя в профессиональную сферу, происходит устойчивое формирование языковых навыков. Кроме того, в настоящее время ФГОС 3++ [12] и CDIO Syllabus [1] отмечают необходимость формирования деловых компетенций обучающихся как на русском, так и на иностранном языке.

3. Индивидуализация и личностная ориентация. Начиная со второго курса, у обучающихся есть возможность построения собственной образовательной траектории путем выбора тех видов (уровней) иностранного языка, которые для них важны. Другими словами, пройдя обязательный курс общего иностранного языка (тем не менее включающий в себя отдельные модули погружения в специальность), обучающийся может выбрать дальнейшую интенсивность изучения иностранного языка.

Резюмируя сказанное выше и опираясь на модель, разработанную В. И. Слободчиковым, и указанные ранее тренды инженерного образования, выделяем три ключевые компоненты образовательной среды в контексте формирования готовности обучающихся к общению в будущей профессиональной деятельности.

1. Насыщенность образовательной среды за счет ее обогащения. Данная характеристика конструируемой среды предполагает расширение и обогащение содержания образования. Ключевым параметром создаваемой иноязычной образовательной среды является ее пролонгированность (временная обеспеченность): общение между преподавателем и обучающимися происходит исключительно на иностранном языке как во время занятия, так и вне аудитории, включая цифровые ресурсы (социальные сети, мессенджеры, звонки). Данное правило устанавливается на первом занятии для всех обучающихся вне зависимости от уровня их языковой подготовки. Таким обра-

зом формируется потребность общения на иностранном языке, что непосредственно связано с уровнем мотивации.

Известно, что мотивация играет решающую роль в успешном овладении навыком. Низкая мотивация к иноязычному общению может быть связана не только с отсутствием потребности такого общения, но и с имеющимися коммуникативными барьерами, вызванными психологическими особенностями, недостатком языковых средств и опыта межкультурной коммуникации [11]. Помещение обучающихся в пролонгированную иноязычную образовательную среду создает возможность для получения расширенного языкового опыта, что может повысить уровень мотивации.

Кроме того, в образовательном процессе используется расширенный разноуровневый глоссарий и аутентичные научные статьи по профессиональной тематике. Посредством обогащения образовательной среды создаются возможности для контекстного и профессионально ориентированного обучения.

2. Многообразие образовательной среды. Характерное для создаваемой иноязычной среды многообразие проявляется в разных уровнях иностранного языка (общий, отраслевой, деловой и профессиональный) и формировании соответствующих профессиональных компетенций. Обучение, ориентированное на обучающегося, формирование индивидуальных образовательных траекторий и профессиональных компетенций могут быть обеспечены через данную компоненту образовательной среды.

3. Многофункциональность образовательной среды. Данная компонента предполагает вовлечение обучающихся в различные виды деятельности в соответствии с уровнем иностранного языка и формируемой компетенцией. Данные виды деятельности предполагают активные методы обучения, такие как мозговой штурм, метод кейсов и игровые методы [3]. Создание квазипрофессиональных ситуаций на занятиях иностранного языка, позволяющих использовать языковые навыки в профессиональном общении, представляет собой важную особенность иноязычной образовательной среды.

Идея интеграции профессиональной дисциплины с английским языком при использовании игровых методов может быть продемонстрирована следующим примером. С участием студентов 3-го и 4-го курсов направления подготовки «Машиностроение» была проведена игра-викторина “Engineering brains”. Обучающиеся по очереди доставали карточки из специального банка заданий, содержащего вопросы и варианты ответов по теме дисциплины «Расчет и проектирование сварных конструкций» на английском языке. Правильный ответ, отмеченный в карточке, был виден только читающему. У других студентов было несколько секунд для того, чтобы воспринять информацию на слух, обдумать и выбрать ответ, записать его в бланк ответов. После этого зачитывался правильный ответ, и при необходимости проводилось краткое обсуждение на английском языке. В итоге игры, после нескольких раундов, победитель определялся по наибольшему количеству набранных баллов за правильные ответы. После игры была проведена рефлексия (на английском языке). Обучающиеся отметили, что игра помогает повторить и закрепить знания по технической дисциплине и способствует практике иноязычного общения по профессиональной теме, а также предложили собственные идеи по ее оптимизации.

Посредством многофункциональности образовательной среды может быть осуществлен такой ведущий тренд инженерного образования, как цифровое обучение. Согласно исследованиям, использование видеоконференций (телемоста) оказывает положительное влияние на мотивацию и навыки общения на иностранном языке, помогает преодолеть языковой барьер и повысить уверенность в собственных силах [17]. Подобное погружение в иноязычную образовательную среду может предполагать последующий выход на общение с носителями языка, что поможет в оценке уровня сформированности профессиональной компетенции.

В качестве экспертной оценки первых шагов апробации иноязычной образовательной среды можно представить участие обучающихся третьего курса в XVI Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Проспект Свободный-2020» (Сибирский федеральный университет), в рамках секции “Future technologies and materials”. Обучающиеся представляли к рассмотрению доклады о разработках и применении перспективных материалов и производственных технологий, связанных с энерго- и ресурсосбережением и отвечающих потребностям устойчивого развития. Конференция проходила на английском языке в онлайн-формате; в жюри присутствовали носители языка. Среди участников были студенты 3-го курса направления подготовки «Машиностроение». Они успешно представили свои работы и ответили на вопросы жюри. После конференции, в рамках рефлексии, эти студенты отметили, что чувствовали себя достаточно уверенно, так как общение в иноязычной среде без возможности

использования русского языка (и такие сопутствующие навыки, как, например, умение подобрать описательный оборот вместо неизвестного слова) для них привычно. Также эти студенты продемонстрировали более активную позицию в общении, задавая вопросы и инициируя обсуждение на английском языке с другими участниками.

Заключение

Резюмируя результаты проведенного исследования, подведем его итоги.

1. В соответствии с поставленной целью конкретизировано понятие иноязычной образовательной среды в контексте формирования готовности к иноязычному общению в будущей профессиональной деятельности, представляющей собой динамическую совокупность условий и возможностей, с обозначением ее характеристик (насыщенность за счет обогащения, многообразие и многофункциональность).

2. Выявлены и обоснованы требования к иноязычной образовательной среде как педагогическому условию, способствующему формированию готовности обучающихся к иноязычному общению в будущей профессиональной деятельности, включающие:

1) обогащение образовательной среды за счет расширения и насыщенности содержательной компоненты педагогической системы;

2) пролонгированность иноязычного профессионально ориентированного общения на внеучебное время и электронные образовательные ресурсы;

3) многообразие, обеспечивающееся разноуровневым содержанием (общий, отраслевой, деловой, профессиональный уровни) и способствующее формированию соответствующих компетенций;

4) многофункциональность, позволяющая вовлекать обучающихся в разные виды деятельности, соответствующие уровню иностранного языка.

3. Выдвинутая гипотеза о формировании готовности обучающихся к иноязычному общению в будущей профессиональной деятельности в целесообразно сконструированной иноязычной образовательной среде получила подтверждение в ходе опытно-экспериментальной работы. Экспертная оценка успешности обучающихся в использовании иноязычного профессионально ориентированного языка продемонстрирована в рамках направления подготовки «Машиностроение» при проведении игры-викторины “Engineering brains”, выступлении с докладами на XVI Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Проспект Свободный-2020», проводимой на английском языке, с участием в жюри носителей языка. Обучающиеся не только выполнили доклад на английском языке по своей профессионально ориентированной теме, но и успешно участвовали в дискуссии.

Результаты исследования, в том числе и требования к иноязычной образовательной среде, могут быть использованы в образовательной практике другими исследователями. В качестве перспективы развития идей, изложенных в исследовании, предполагается апробировать телемост с носителями языка для закрепления навыков иноязычного общения.

Литература

1. Всемирная инициатива CDIO. Планируемые результаты обучения (CDIO Syllabus) / ред. А. И. Чучалина, Т. С. Петровская, Е. С. Кулюкина. Томск, 2011. 22 с.
2. Дементьева И. С. Видеоконференции как способ организации иноязычной образовательной среды для будущих инженеров // Развитие науки и практики в глобально меняющемся мире в условиях рисков: сб. материалов VII Междунар. науч.-практ. конф. М., 2021. С. 22–25.
3. Дементьева И. С., Осипова С. И. Выбор методов формирования готовности студентов-будущих инженеров к профессиональному иноязычному общению // Педагогический имидж. 2021. Т. 15, № 1 (50). С. 63–77.
4. Егорова Т. В. Образовательная среда как педагогический феномен // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2013. № 2 (18). С. 51–56.
5. Журавлева С. В. Исторический обзор становления понятия «образовательная среда» в педагогической науке // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 3. С. 48–56.
6. Колл И. Г., Расходова И. А., Шипова Е. О. Сочетание традиционных и инновационных подходов к обучению английскому языку студентов технических направлений // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 3 (105). Ч. 3. С. 55–57.
7. Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г. Интегральный подход к иноязычной образовательной среде как фактору развития функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 2. С. 168–181.
8. Рокитянская К. А., Мизюрова Э. Ю. Формирование межкультурной компетенции средствами иностранного языка в процессе профессиональной подготовки будущих инженеров // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 1. С. 151–156.
9. Сигал Н. Г., Заболотская А. Р. Проектирование креативной образовательной среды в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Вестник НЦБЖД. 2022. № 2 (52). С. 70–81.
10. Симонова О. Б., Котляренко Ю. Ю. Проблемы формирования положительной мотивации к изучению иностранного языка студентов неязыковых специальностей в условиях цифровизации процесса обучения // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 1. URL: https://mir-nauki.com/PDF/11PDMN121.pdf (дата обращения: 13.11.2022).
11. Трегуб Т. В, Илюшин А. С. Формирование концепта мотивации к общению на иностранном языке // Человек и образование. 2019. № 1 (58). С. 35–41.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки

15.03.01 «Машиностроение» (уровень бакалавриата). URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/142/141/16/15 (дата обращения: 13.11.2022).
13. Юсупов В. З., Корнилова Т. В. Сущностные характеристики образовательной среды современной образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62–1. С. 353–356.
14. EF English Proficiency Index. URL: https://www.ef.com/wwen/epi/ (дата обращения: 13.11.2022).
15. Hadgraft R., Koloms A. Emerging learning environments in engineering education // Australasian Journal of Engineering Education. 2020. Vol. 25, iss. 1. P. 3–16.
16. Liyanagunawardena T. R., Adams A. A., Williams S. A. MOOCs: A systematic study of the published literature 2008–2012 // The International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2013. Vol. 14, iss. 3. P. 202–227.
17. Loranc-Paszylk B. Videoconferencing as a tool for developing speaking skills // Issues in teaching, learning and testing speaking in a second language. Springer. 2015. P. 189–203.
18. Zhou C., Kolmos A., Nielsen J. F. D. A Problem and Project-Based Learning (PBL) Approach to Motivate Group Creativity in Engineering Education // International Journal of Engineering Education. 2012. Vol. 28, iss. 1. P. 3–16.

References

1. Vsemirnaya iniciativa CDIO. Planiruemye rezul'taty obucheniya (CDIO Syllabus) [Worldwide CDIO Initiative. Planned Learning Outcomes (CDIO Syllabus)]. Eds. T. A. Chuchalina, T. S. Petrovsky, E. S. Kulyukina. Tomsk, 2011, 22 p. (In Russian).
2. Dementeva I. S. Videokonferencii kak sposob organizacii inoyazychnoj obrazovatel'noj sredy dlya budushchih inzhenerov [Video-conferencing as a way to organize a foreign language educational environment for future engineers]. *Development of science and practice in a globally changing world under the conditions of risks. Collection of materials of the VII International scientific-practical conference.* Moscow, 2021, pp. 22–25. (In Russian).
3. Dementeva I. S., Osipova S. I. Vybor metodov formirovaniya gotovnosti studentov-budushchih inzhenerov k professional'nomu inoyazychnomu obshcheniyu [Choice of formation methods of readiness of students-future engineers for professional foreign language communication]. *Pedagogical Image,* 2021, vol. 15, no. 1 (50), pp. 63–77. (In Russian).
4. Egorova T. V. Obrazovatel'naya sreda kak pedagogicheskij fenomen [Educational environment as a pedagogical phenomenon]. *Bulletin of the Shadrinsk State Pedagogical Institute,* 2013, no. 2 (18), pp. 51–56. (In Russian).
5. Zhuravleva S. V. Istoricheskij obzor stanovleniya ponyatiya «obrazovatel'naya sreda» v pedagogicheskoj nauke [Historical review of the formation of the concept of "educational environment" in pedagogical science]. *Scientific Review. Pedagogical Sciences,* 2016, no. 3, pp. 48–56. (In Russian)
6. Koll I. G., Raskhodova I. A., Shipova E. O. Sochetanie tradicionnyh i innovacionnyh podhodov k obucheniyu anglijskomu yazyku studentov tekhnicheskih napravlenij [Combination of traditional and innovative approaches to teaching english to technical students]. *International Research Journal,* 2021, no. 3 (105), vol. 3. pp. 55–57. (In Russian).
7. Nikitina E. Yu., Afanasyeva O. Yu., Fedotova M. G. Integral'nyj podhod k inoyazychnoj obrazovatel'noj srede kak faktoru razvitiya funkcional'noj gramotnosti budushchego uchitelya inostrannogo yazyka [An integral approach to a foreign language educational environment as a factor in the development of functional literacy of a future foreign language teacher] *Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,* 2022, no. 2, pp. 168–181. (In Russian).
8. Rokityanskaya K. A., Mizyurova E. Yu. Formirovanie mezhkul'turnoj kompetencii sredstvami inostrannogo yazyka v processe professional'noj podgotovki budushchih inzhenerov [Formation of intercultural competence by means of a foreign language in the process of professional training of future engineers] *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy,* 2022, no. 1, pp. 151–156. (In Russian).
9. Sigal N. G., Zabolotskaya A. R. Proektirovanie kreativnoj obrazovatel'noj sredy v processe obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh special'nostej [Designing a creative educational environment in the process of teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties] *Bulletin of the National Center for Railways,* 2022, no. 2 (52), pp. 70–81. (In Russian).
10. Simonova O. B., Kotlyarenko Yu. Yu. Problemy formirovaniya polozhitel'noj motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka studentov neyazykovyh special'nostej v usloviyah cifrovizacii processa obucheniya [Problems of formation of positive motivation for the study of a foreign language of students of non-linguistic specialties in the conditions of digitalization of the learning process]. *World of Science. Pedagogy and psychology,* 2021, no. 1. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/11PDMN121.pdf (accessed 13.11.2022). (In Russian).
11. Tregub T. V., Ilyushin A. S. Formirovanie koncepta motivacii k obshcheniyu na inostrannom yazyke [Formation of the concept of motivation for communication in a foreign language]. *Person and Education,* 2019, no. 1 (58), pp. 35–41. (In Russian).
12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 15.03.01 «Mashinostroenie» (uroven' bakalavriata). [Federal state educational standard of higher education in the field of study 15.03.01 "Engineering" (undergraduate level)]. Available at: http://fgosvo.ru/fgosvo/142/141/16/15 (accessed 13.11.2022). (In Russian).
13. Yusupov V. Z., Kornilova T. V. Sushchnostnye harakteristiki obrazovatel'noj sredy sovremennoj obrazovatel'noj organizacii [Essential characteristics of the educational environment of a modern educational organization]. *Problems of Modern Pedagogical Education,* 2019, no. 62–1, pp. 353–356. (In Russian).
14. EF English Proficiency Index. URL: https://www.ef.com/wwen/epi/ (accessed 13.11.2022). (In English).
15. Hadgraft R., Koloms A. Emerging learning environments in engineering education. *Australasian Journal of Engineering Education,* 2020, vol. 25, iss. 1, pp. 3–16. (In English).
16. Liyanagunawardena T. R., Adams A. A., Williams S. A. MOOCs: A systematic study of the published literature 2008–2012. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning,* 2013, vol. 14, iss. 3, pp. 202–227. (In English).
17. Loranc-Paszylk B. Videoconferencing as a tool for developing speaking skills. Issues in teaching, learning and testing speaking in a second language. Springer, 2015, pp. 189–203. (In English).
18. Zhou C., Kolmos A., Nielsen J. F. D. A Problem and Project-Based Learning (PBL) Approach to Motivate Group Creativity in Engineering Education. *International Journal of Engineering Education,* 2012, vol. 28, iss. 1, pp. 3–16. (In English).

УДК/UDC 373.51+ 372.881.111.1+ 371.64/.69
DOI 10.54509/22203036_2023_1_144
EDN BNUTMC

Игумнова Ольга Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры гуманитарных, социально-экономических и естественно-научных дисциплин, Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказания России,
г. Новокузнецк

Igumnova Olga V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,
Associate Professor, Department of Humanities, Social, Economic and Natural Sciences, Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service, Novokusnetzk

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОГО ЭЛЕКТИВНОГО ЯЗЫКОВОГО КУРСА “LEGAL ENGLISH: LAW, CRIME AND PUNISHMENT” (X–XI КЛАССЫ)

METHODOLOGICAL BACKGROUND OF A TEXTBOOK DESIGN FOR A VOCATION-FOCUSED ELECTIVE LANGUAGE COURSE “LEGAL ENGLISH: LAW, CRIME AND PUNISHMENT” (GRADES X–XI)

Введение. В статье представлено исследование по проблеме организации профессиональной ориентации старшеклассников на этапе их профильного обучения в средней общеобразовательной школе. На данный момент языковые курсы ориентированы на учащихся, демонстрирующих достаточно высокий уровень владения иноязычной коммуникативной компетенцией. Интегрированные профориентационные курсы, в которых иностранный язык используется в качестве содержательной базы для освоения смежных областей гуманитарного знания, а заложенное в нем языковое ядро соответствует базовому уровню иноязычной компетенции, менее представлены на рынке образовательной литературы. Тем не менее наличие таких интегрированных курсов свидетельствует о возможности диверсификации образовательных траекторий старшеклассников как в рамках гуманитарного, так и универсального профиля обучения. Цель статьи — раскрыть этапы проектирования учебного пособия и дать общее представление о методологических подходах и принципах его разработки для профориентационного элективного языкового курса “Legal English: Law, Crime and Punishment”.

Методология. В ходе исследования были использованы эмпирические (изучение нормативных документов, регламентирующих деятельность образовательных организаций среднего общего образования, изучение литературы, обобщение опыта разработки курсов по выбору для среднего общего образования) и теоретические (теоретический анализ, постановка проблемы, конкретизация, обобщение, идеализация, моделирование) методы.

Результаты заключаются в формулировании методологического обоснования разработки учебного пособия (философские основания: диалектический материализм, гуманизм и прагматизм; общетеоретические подходы к отбору учебного материала: системно-функциональный, компетентностный и личностно ориентированный; принципы разработки пособия и его архитектуры, сформулированные в виде нескольких категорий требований к структуре и содержанию учебных материалов). Автором представлены этапы проектирования указанного пособия и принцип размещения в нем информации.

Заключение. Полученные результаты исследования могут быть интересны для разработчиков подобных курсов и призваны решить проблему отсутствия единых требований к учебным пособиям курсов по выбору.

Introduction. The article presents a study on the problem of the organization of the high school students’ career guidance at the stage of their subject-oriented educational program in a secondary school. At the moment, language courses are aimed at students with a fairly high level of linguistic performance. Integrated vocation-focused courses where a foreign language is used as a content base for mastering humanitarian knowledge and skills in similar science fields, and where the language core fits the waystage, are less represented on the courseware market. However, the

availability of such integrated courses indicates the possibility of diversifying the high school students' academic path both within the humanitarian and common training. Thus, the purpose of this article is to reveal the design stages of the textbook and provide an overview of the methodological approaches and principles of its development for the vocation-focused elective language course "Legal English: Law, Crime and Punishment".

Methodology. The study was based on the empirical (the study of normative documents regulating the activities of educational organizations of secondary general education, literature study, the generalization of the experience in developing elective courses for the secondary general education) and theoretical (theoretical analysis, problem statement, specification, generalization, idealization, modeling) methods.

Results. Results include the formulation of a methodological basis for the development of a textbook (philosophical underpinnings: dialectical materialism, humanism and pragmatism; general-theoretical approaches to the selection of learning material: system-activity, competence- and person-centered one; the textbook design principles and its architecture couched in the form of several categories of requirements for the structure and content of learning materials). The author submits the design stages of this textbook and the principle of information layout in it.

Conclusion. Factual findings may be of interest to such course designers, and are intended to solve the problem of the deficiency of standard requirements for the textbooks of elective courses.

Ключевые слова: профессиональная ориентация старшеклассников, интегрированный профориентационный языковой курс, проектирование учебного пособия, методологические подходы и принципы разработки учебного пособия.

Keywords: high school students' career guidance, integrated vocation-focused language course, textbook design, methodological approaches and principles of the textbook development.

Введение

Завершающий этап среднего общего образования, согласно действующей нормативно-правовой базе[1,2,3], представлен уровневой моделью обучения, в которой углубленная (профильная) направленность учебного процесса выполняет профориентационную функцию и подготавливает старшеклассников к сознательному выбору дальнейшего пути собственной профессионализации.

В основной образовательной программе (далее — **ООП**) предпрофессиональное погружение в сферу предстоящей деятельности, как правило, носит линейный характер и зависит от особенностей школьной образовательной среды, в первую очередь от предметов, подлежащих углубленному изучению (рис. 1).

Рис. 1. Проектирование углубленного содержания обучения

[1] Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.10.2022). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/66c0c83e63d34f08870033f56479217971de7ae4/.

[2] Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 (с изменениями на 12 августа 2022 года). URL: file:///D:/Издания%20мои/На%20стадии%20подготовки/Проф%20обр%20в%20Рос%20и%20за%20рубежом/октябрь%202022/FGOS_soo_____17_05_2012_N_413.pdf.

[3] О направлении методических рекомендаций (вместе с Методическими рекомендациями для общеобразовательных организаций по открытию классов психолого-педагогической направленности в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования) : письмо Минпросвещения России от 30.03.2021 № ВБ-511/08. URL: https://sudact.ru/law/pismo-minprosveshcheniia-rossii-ot-30032021-n-vb-51108/.

Практика показывает, что языковые курсы в X–XI классах либо подготавливают к сдаче единого государственного экзамена по иностранному языку [12], либо знакомят учеников со сферами предстоящей профессиональной деятельности [4; 9; 15; 18; 19; 22; 28]. Анализ имеющихся в открытом доступе элективных языковых курсов для старшеклассников выявил следующие перспективные направления работы и проблемные зоны их использования в образовательном процессе.

1. Все элективные курсы по иностранному языку предназначены для учащихся, чья иноязычная компетенция соответствует уровню B1 (не ниже среднего), а лучше — B2 (выше среднего) уровню по общеевропейской шкале компетенции владения иностранным языком. Ученик, освоивший язык на пороговом (A1) и надпороговом (A2/B1) уровнях, заведомо будет менее успешен на данных курсах.

2. Идет активное внедрение предметно-языкового интегрированного обучения (далее — **CLIL**) в средней школе [2; 6; 7; 11; 13; 16], изначально разрабатывавшегося для высшей школы [5; 21; 25; 27]. Концепция CLIL также ориентирована на наличие у школьников хорошей языковой подготовки, соответствующей уровням B1/B2 — B2. Помимо этого, CLIL базируется на идее сотрудничества двух учителей (иностранного языка и профилирующей предметной области). Соответственно, соруководитель-предметник также должен обладать достаточной языковой и коммуникативной компетенциями для осуществления иноязычного (билингвального) обучения старшеклассников [24]. Таким образом, CLIL больше подходит к школам, практикующим изучение отдельных дисциплин на иностранном языке.

Небольшое количество проанализированных работ использует иностранный язык для изучения смежных областей знаний, например информатика — иностранный язык [1], иностранный язык — информатика, география, история, обществознание [17].

Принимая во внимание тот факт, что углубление в гуманитарном профиле осуществляется не только по иностранному языку, но и по другим дисциплинам, считаем необходимым предусмотреть в ООП курсы по выбору, опирающиеся на базовый уровень владения иностранным языком. В указанных курсах иноязычная информация выступает в роли инструмента познания и расширения представлений об иной избираемой области деятельности.

В качестве элективных подобные языковые курсы также могут быть использованы для универсального профиля обучения с целью диверсификации и индивидуализации образовательных траекторий старшеклассников, уточнения ими своих профессиональных интересов и формирования представлений о возможных направлениях послешкольного обучения. Таким образом, базовый уровень владения иностранным языком становится не препятствием на пути профессионализации учащихся, но средством интеграции в предметное поле профессиональной деятельности. В этой связи целесообразно разрабатывать интегрированные курсы. Под интегрированным характером элективных курсов понимается взаимосвязанное обучение двум предметным областям. В нашем случае — иностранному языку и правоведению. Стоит указать, что такие курсы имеют ряд преимуществ:

1) освоение предметного содержания не требует повышенного уровня владения иностранным языком;

2) поскольку иностранный язык является средством овладения новой информацией по избранному профилю обучения, акцент смещается с необходимости повышения языковой грамотности на практику применения имеющихся знаний в новой сфере деятельности;

3) иностранный язык становится способом знакомства с разными юридическими системами и развития критического мышления при сопоставлении и выявлении сходств и различий отечественной и зарубежной правовых систем;

4) данные курсы краткосрочны;

5) выполняя общеобразовательную и общекультурную функции, они способствуют поддержанию познавательного интереса к двум предметным областям знаний, стимулируют интерес к освоению дополнительного материала и дают возможность скорректировать свое представление о мире труда и собственном месте в нем;

6) сведения о прохождении курса в аттестате размещаются безоценочно в разделе «Спецкурсы без оценки. Индивидуальный проект», но могут косвенным образом повлиять на общий уровень как языковой, так и профильной подготовки старшеклассников.

К перечисленным плюсам указанных факультативов следует добавить, что они оказывают положительное влияние на формирование и поддержание готовности учеников к профессиональному самоопределению.

Возвращаясь к доступной источниковой базе, отметим, что в средней школе формирование представлений о такой области знаний, как правоведение в основном строится на русскоязычной основе [3; 8; 14; 20]. Языковые курсы для указанной области знаний больше всего харктерны для высшей

школы. Встречающиеся элективные языковые курсы знакомят своих участников с общей проблематикой, свойственной юриспруденции. Они не раскрывают особенностей профессии сотрудника уголовно-исполнительной системы (далее — **УИС**). Разработка профориентационного элективного языкового курса для школьников, нацеленных на выбор профессии, связанной с УИС, является одним из способов решения выявленной проблемы. Успешность реализации указанного курса зависит от учебно-методического сопровождения, в первую очередь — от учебного пособия.

В связи с этим цель нашей статьи — раскрыть этапы проектирования учебного пособия и дать общее представление о методологических подходах и принципах разработки учебного пособия для профориентационного элективного языкового курса "Legal English: Law, Crime and Punishment".

Методология

В соответствии с указанной целью статьи были отобраны методы выполнения исследования: эмпирические (изучение нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность образовательных организаций среднего общего образования, изучение литературы, обобщение опыта разработки курсов по выбору для среднего общего образования) и теоретические (теоретический анализ, постановка проблемы, конкретизация, обобщение, идеализация, моделирование). Указанные методы легли в основу этапов проектирования учебного пособия.

Первый этап — *эмпирический.* На основании изученной документации правового характера проведен анализ педагогической практики организации учебного процесса на завершающем этапе общего образования. Уточненена специфика разработки элективных курсов для современной средней школы и проведен обзор рынка учебной литературы в соответствии с социальным заказом школы (организация образовательной деятельности с учетом функционирования класса, ориентированного на выбор дальнейшего юридического образования — сфера уголовно-исполнительного права).

Второй этап — *теоретический.* На основании полученных данных был определен тип элективного курса — интегрированный профориентационный. Проведен отбор методологических подходов к реализации электива (системно-функциональный, компетентностный и личностно ориентированный). Дана краткая характеристика учебного пособия как методического ядра курса [26]. Определена цель применения курса в ООП — формирование профессионально-трудовых, общекультурных, ценностно-мировоззренческих и информационно-коммуникативных компетенций старшеклассников [23]. Выделены принципы организации учебного материала и работы с ним.

Третий этап *(теоретико-прикладной)* включал собственно проектирование учебного пособия для реализации профориентационного элективного курса "Legal English: Law, Crime and Punishment". На этом этапе:

— определено оптимальное количество модулей курса, целевой компонент каждого модуля, его языковое ядро;

— выделены приоритетные виды речевой деятельности старшеклассников на занятии;

— сформулирована система учебных заданий и определена их взаимосвязь с ранее изученным и изучаемым материалом в базовом курсе иностранного языка и с профилеобразующими дисциплинами гуманитарного профиля (право, обществознание);

— определен профессиографический блок каждого модуля элективного курса.

Результаты

В результате всех этапов проектирования учебного пособия "Legal English: Law, Crime and Punishment" мы получили следующие результаты методологического характера.

Уровневый подход к методологии исследования (рис. 2) позволил уточнить философские основания для разработки учебного пособия от его идеи до принципов построения учебного пособия и его применения в образовательном процессе.

При проектировании пособия мы исходили из следующих постулатов: любое содержание выполняет свою социализирующую, профориентационную, воспитательную функции, если оно отражает современные требования общества к результатам обучения — с одной стороны, и учитывает активность учащегося в самом образовательном процессе — с другой. Следовательно, содержание учебного пособия должно отражать характеристики профессионального труда правоведа, юриста и сотрудника УИС, а также способствовать активным действиям старшеклассников по овладению предметным содержанием курса и развитию его универсальных учебных действий (далее — **УУД**). Заложенная в идее гуманизма субъектность учащихся направлена на удовлетворение их образовательных, в том числе и профессиональных, интересов. В то же самое время материалы пособия должны отражать прагматическую направленность — знакомство учащихся со сферой предстоящей профессиональной

Рис. 2. Методологические основания проектирования учебного пособия "Legal English: Law, Crime and Punishment"

(уголовно-правовой, уголовно-исполнительной) деятельности и особенностями изучения иностранного языка в высшей школе.

Указанная философская позиция определила приоритетные методологические подходы к разработке пособия "Legal English: Law, Crime and Punishment" и сформировала его общую концепцию.

1. Изложение материала должно носить системный характер. Системность реализуется вертикально и горизонтально. Вертикальный характер предполагает размещение модулей информации в логике от общего (что такое право) к частному (уголовно-исполнительная система зарубежных стран и служебные обязанности сотрудника УИС). Горизонтальный характер системности представлен последовательностью работы с учебным материалом внутри каждого модуля: деление материала на информационные блоки, последовательность предъявления заданий. Предлагаемые задания совмещают в себе общее знакомство с материалом, с осознанием его профессиографического потенциала и параллельное совершенствование языковой базы учащихся (их лексико-грамматических навыков), развитие их иноязычной коммуникативной компетенции, накопление знаний профессионально ориентированного характера.

2. Функциональность (прагматичность) учебных материалов должна быть отражена в развитии метапредметных умений старшеклассников (УУД): умений систематизировать понятия, делать обобщения, формулировать свое отношение к изучаемому явлению, планировать самостоятельную работу в рамках изучаемого материала.

3. Компетентностный подход также реализуется через систему учебных заданий. Он, как упоминалось выше, направлен на развитие личностных, регулятивных, коммуникативных и познавательных УУД и на развитие иноязычной компетенции (ее лингвострановедческой, социокультурной, дискурсивной и стратегической субкомпетенций).

4. Личностно ориентированный подход к обучению предполагает учет возрастных и психологических особенностей учащихся X–XI классов, их опыта иноязычной коммуникации, профильно направленных интересов и стимулирует старшеклассников осуществлять самостоятельный поиск дополнительной информации по изучаемым разделам пособия.

Будучи основным элементом учебно-познавательной деятельности старшеклассников, проектируемое учебное пособие должно соответствовать нескольким категориям требований.

Первая категория связана с концептуальными основами. Учебное пособие должно способствовать:

– формированию профессиографических навыков старшеклассников: назвать профессию, уточнить ее место в уголовно-правовой сфере деятельности, определить предмет и продукт труда, охарактеризовать рабочее место, выделить требования к личностным (например, организованность, бдительность, ответственность) и профессионально значимым качествам сотрудника, в которых психофизиологические параметры имеют решающее значение (стрессоустойчивость и концентрация внимания, высокая работоспособность, устойчивость к монотонной работе, хорошая память, умение работать в команде и т. п.);

– систематизации знаний из области уголовного, уголовно-исполнительного права, криминологии и формированию общего представления об избираемой сфере деятельности, ее значимости для общества;

– развитию исследовательских умений (осуществлять поиск дополнительной информации, оценивать содержание полученных сведений, систематизировать и обобщать их) и пониманию роли иностранного языка при осуществлении информационно-аналитической работы профессионально направленного характера;

– формированию представлений о профессиональной языковой картине мира (уголовно-правовое направление: термины, терминоэлементы, в том числе заимствованные из латинского языка, нетерминологическая лексика, характеризующая сферу уголовно-правовых отношений) и развитию социолингвистической субкомпетенции участников учебного процесса (уместное применение лексико-грамматических навыков в новых ситуациях общения);

– расширению лингвострановедческих знаний учащихся X–XI классов (набор фоновой и безэквивалентной лексики, реалий);

– развитию социокультурной субкомпетенции школьников (речевой этикет) и их социокультурного кругозора (своеобразие языковой картины мира носителей языка);

– повышению читательской грамотности учащихся;

– развитию дискурсивной субкомпетенции старшеклассников (наличие целостности, логичности, связности и содержательности устного выступления, умения следить и вступать в диалог);

– формированию стратегической субкомпетенции иноязычной компетенции учеников: использование вербальных (клише) и невербальных средств фиксации информации и умения их декодирования в виде монологического высказывания.

Второе направление требований гласит: учебное пособие не должно дублировать курс иностранного языка, свойственного юридическим факультетам образовательных организаций высшего образования и юридическим колледжам [10].

Третий блок требований закрепляет обязательную опору на имеющийся опыт освоения иноязычного материала учениками, поэтому учебное пособие должно:

– базироваться на предметных знаниях учащихся по иностранному языку, праву, обществознанию;

– ориентироваться на среднестатистического ученика, способного усвоить иноязычный программный материал на основе имеющегося багажа лексико-грамматических навыков;

– мотивировать старшеклассников к самостоятельной работе по применению полученных новых сведений в ситуациях, приближенных к профессиональным, но в условиях иноязычного общения;

– иметь модульно-блочную структуру [6], при этом каждый блок является отдельной единицей, но в совокупности все блоки формируют общее представление о специфике предмета и условий труда и функциональных обязанностей сотрудника УИС;

– соответствовать принципу избыточности учебного материала (заданий к нему) для возможности более гибкого планирования образовательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей, уровня развития и образовательных потребностей учеников.

Далее следуют требования к архитектуре пособия. Они сформулированы на базе действующих общедидактических и частнодидактических принципов организации учебного процесса. Таким образом, пособие “Legal English: Law, Crime and Punishment” должно состоять из учебных блоков и заданий языкового и деятельностного характера с учетом принципов:

– общедидактических – сознательности и активности, доступности и посильности, развивающего обучения, учета психолого-возрастных особенностей учащихся, наглядности;

– частнодидактических – текстоцентричного построения информации, многократного повторения материала, управления речевой деятельностью;

– коммуникативного обучения, предполагающих субъект-субъектность взаимодействия.

Архитектура учебного пособия может быть представлена в графической формуле расширяющихся кругов (рис. 3). Смысл строения модулей: каждый модуль является основой для расширения представлений о специфике уголовно-правовых (в том числе уголовно-исполнительных) правоотношений.

В разрабатываемом учебном пособии "Legal English: Law, Crime and Punishment" нами определено 6 модулей: «Введение в право», «Уголовное право», «Преступность несовершеннолетних», «Наказание и исправление», «Исправительные учреждения в англоговорящих странах», «Профессия сотрудника уголовно-исполнительной системы».

Внутреннее деление информации в модуле является типичным для всех шести модулей:

— блок ориентации по материалам модуля (цель и ожидаемые результаты работы с учебным материалом, основные рубрики модуля);

— базовый текст, сопровождаемый заданиями на развитие читательской грамотности, заданиями на формирование профессиографических навыков учащихся и рекомендаций для самостоятельного изучения дополнительного материала по затрагиваемой тематике;

— блок отработки языкового материала;

— блок развития умений устной коммуникации;

— блок самопроверки (языковой аспект — терминосфера предстоящей профессиональной деятельности; коммуникативный аспект — стимулирование неподготовленной монологической речи; профессиографический аспект — профессиографические навыки, полученные по теме).

Задания внутри каждого модуля могут носить как типичный характер, например при отработке языковых явлений, организации устной коммуникации (работа с пословицами, цитатами выдающихся личностей), так и новый, несвойственный другим модулям вид заданий, но отражающий суть изучаемого профессионально ориентированного материала.

Заключение

На основании проведенного анализа нормативно-правовых актов, касающихся деятельности образовательных организаций среднего общего образования, педагогической литературы и обобщения опыта разработки курсов по выбору для среднего общего образования были выявлены основные тенденции в композиции профилеобразующих дисциплин и учебно-методического сопровождения профилизации. Полученные данные помогли обнаружить достоинства и недостатки имеющихся в распоряжении средней школы элективных курсов, выявить возможности применения языковых курсов для осуществления профориентации по смежным областям знания.

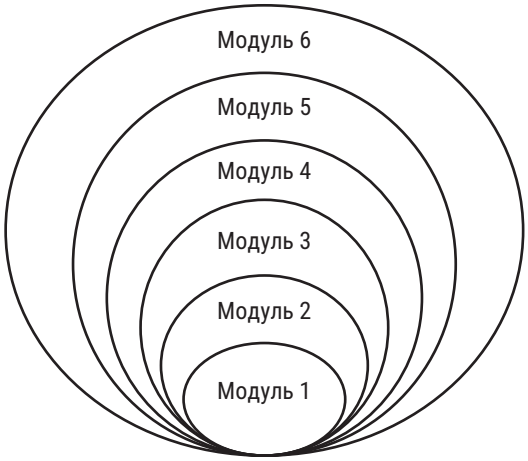


Рис. 3. Архитектура учебного пособия

Мы считаем необходимым разрабатывать профориентационные элективные языковые курсы интегрированнанного характера. Эффективность реализации подобных курсов обеспечивается рядом сформулированных нами требований к учебному пособию, являющемуся методическим ядром курсов. Структура учебного пособия и его содержательная наполненность опираются на отобранные и обоснованные нами методологические основания.

Представленные результаты исследования могут быть интересны для проектировщиков подобных курсов и призваны решить проблему отсутствия единых требований к учебным пособиям курсов по выбору.

Литература

1. Eremeeva G., Antonova P., Antonova L. The Development of the Elective Course on the Theory of Kolmogorov Complexity in English for Senior Students of Physical and Mathematical Profile // Bulletin of Science and Practice. 2018. Vol. 4, № 2. P. 403–408.
2. Белоусов А. С. Модель предметно-языкового интегрированного обучения как средства профессиональной ориентации учащихся старших классов гуманитарного профиля обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 2. С. 420–431.
3. Дмитриева О. Г. Рабочая программа по предмету: обществознание (Элективный курс «Актуальные вопросы обществознания») 10–11 класс. URL: https://nsportal.ru/shkola/obshchestvoznanie/library/2018/11/07/rabochaya-programma-po-predmetu-obshchestvoznanie (дата обращения: 20.10.2022).
4. Дороднева Н. В., Ставникова И. С. Особенности изучения русского и английского менталитетов на элективном курсе по иностранному языку (на примере английских и русских фразеологизмов, репрезентирующих образ женщины и муж-

чины) // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 2-2. С. 311–315.
5. Каспржак А. Г. Проблема выбора: элективные курсы в школе. М., 2004. 160 с.
6. Колесников А. А. Методика разработки современного учебного пособия для иноязычного профориентационного курса по выбору // Ценности и смыслы. 2018. № 5 (57). С. 140–151.
7. Колесников А. А. Профориентационное обучение как особое направление в интегрированном языковом образовании // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 40–48.
8. Кротова Э. В. Элективный курс по праву для 10 и 11 классов общеобразовательных школ. URL: https://урок.рф/library/elektivnij_kurs_po_pravu_dlya_10_i_11_klassov_obsheo_155146.html (дата обращения: 15.11.2022).
9. Кураева А. В. Элективные курсы по иностранному языку как условие определения индивидуальной образовательной траектории обучающегося // Вопросы педагогики. 2020. № 1-1. С. 114–116.
10. Лесохина Т. Б., Зыртылоглу Е. В., Колесникова Ю. К. Профильное обучение в нефилологических классах: требования к элективному курсу иностранного языка // Актуальные проблемы социальной коммуникации: материалы третьей Всерос. науч.-практ. конф. Нижний Новгород, 2012.
11. Люлюшин А. А., Степашкина О. И. Элективные языковые CLIL-курсы как средство профессиональной ориентации учащихся на старшей ступени основного общего образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021 Т. 26, № 195. С. 153–163.
12. Медведева И. В. Методика разработки элективных курсов по иностранному языку // Академия педагогических идей «Новация». Серия: Студенческий научный вестник. 2018. № 1. С. 228–232.
13. Обдалова О. А., Минакова Л. Ю. Проектная деятельность в реализации предметно-языкового интегрированного обучения в школе // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 72–79.
14. Пешкова Л. А. Рабочая программа элективного курса «Право в жизни человека» 10–11 класс. URL: https://nsportal.ru/shkola/pravo/library/2021/04/15/rabochaya-programma-elektivnogo-kursa-pravo-v-zhizni-cheloveka-10–11 (дата обращения: 14.11.2022).
15. Поддубская О. Н. Элективный курс по иностранному языку как составляющая инновационной системы профильного обучения в старших классах общеобразовательной школы // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. № 4-2. С. 234–242.
16. Поляков О. Г., Белоусов А. С. Элективный курс на иностранном языке и профессиональная ориентация учащихся старших классов (на примере гуманитарного профиля) // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 64–71.
17. Салтыкова М. В. Эффективное использование интернет-ресурсов в развитии исследовательских навыков обучающихся в рамках элективного курса // Вестник Белгородского института развития образования. 2021. Т. 8, № 1 (19). С. 88–98.
18. Сафонова В. В., Сысоев П. В. Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 2005. № 2. С. 7–16.
19. Сафонова В. В. Английский язык. Элективные курсы. «Культуроведение Великобритании. Культуроведение США». 10–11 классы. М., 2004. 176 с.
20. Сизикова Ю. А. Рабочая программа элективного курса «Право» 10 класс. URL: https://multiurok.ru/files/rabochaia-programma-elektivnogo-kursa-pravo-10-kla.html (дата обращения: 15.11.2022).
21. Сиротова А. А., Сергеева М. Г., Даллакян А. В. Проектирование предметно-языкового интегрированного пособия для студентов естественно-научных специальностей // Казанский педагогический журнал. 2019. № 3. С. 12–16.
22. Соловова Е. Н. Гид-переводчик: элективный курс по английскому языку: 10–11-е классы. М., 2007. 215 с.
23. Трубина Г. Ф. Роль элективных курсов иностранного языка в формировании социально ориентированной личности учащихся // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 2 (51). С. 194–196.
24. Хакимуллина Н. И., Салехова Л. Л. Формирование лингво-информационной компетенции школьника в процессе билингвального обучения информационно-коммуникационным технологиям // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1. С. 227.
25. Халяпина Л. П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6, № 20. С. 46–52.
26. Харисова Л. А. Современный российский учебник: терминологический обзор // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 3 (47). С. 16–21.
27. Цимерман Е. А., Алмазова Н. И. Профессионально-ориентированное пособие по английскому языку с элементами CLIL для студентов-менеджеров // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6, № 20. С. 72–79.
28. Шайхутдинова Т. Н. Особенности элективного курса по стилистическому анализу художественного текста на иностранном языке // Педагогическое образование. 2022. Т. 3, № 3. С. 262–267.

References

1. Eremeeva G., Antonova P., Antonova L. The Development of the Elective Course on the Theory of Kolmogorov Complexity in English for Senior Students of Physical and Mathematical Profile. *Bulletin of Science and Practice,* 2018, vol. 4, no. 2, pp. 403–408. (In English).
2. Belousov A. S. Model' predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya kak sredstva professional'noy oriyentatsii uchashchikhsya starshikh klassov gumanitarnogo profilya obucheniya [The Model of Content and Language Integrated Learning as a Mean of Career Guidance of Secondary School Students of the Humanities Classes]. *Tambov University Review. Series: Humanities,* 2022, vol. 27, no. 2, pp. 420–431. (In Russian).
3. Dmitriyeva O. G. Rabochaya programma po predmetu: obshchestvoznaniye (Elektivnyy kurs «Aktual'nyye voprosy obshchestvoznaniya») 10–11 klass [Work Program on the Subject: Social Studies (Elective Course "Topical Issues of Social Studies") grade 10–11]. Available at: https://nsportal.ru/shkola/obshchestvoznanie/library/2018/11/07/rabochaya-programma-po-predmetu-obshchestvoznanie (accessed 20.10.2022).(In Russian).
4. Dorodneva N. V., Stavnikova I. S. Osobennosti izucheniya russkogo i angliyskogo mentalitetov na elektivnom kurse po inostrannomu yazyku (na primere angliyskikh i russkikh frazeologizmov, reprezentiruyushchikh obraz zhenshchiny i muzhchiny) [Peculiarities of Studying Russian and English Mentality at the Englsh Language Elective Course (on the Example of Russian and English Phraseological Units Representing the Image of Woman and Man)]. *Modern High Technologies,* 2016, no. 2-2, pp. 311–315. (In Russian).
5. Kasprzhak A. G. Problema vybora: elektivnyye kursy v shkole [The problem of choice: elective courses at school]. Moscow, 2004, 160 p. (In Russian).
6. Kolesnikov A. A. Metodika razrabotki sovremennogo uchebnogo posobiya dlya inoyazychnogo proforiyentatsionnogo kursa po

vyboru [Methodological Basis of Developing a Modern Tutorial for a Vocational Foreign Language Elective Course]. *Values and Meanings,* 2018, no. 5 (67), pp. 140–151. (In Russian).
7. Kolesnikov A. A. Proforiyentatsionnoye obucheniye kak osoboye napravleniye v integrirovannom yazykovom obrazovanii [Career Guidance in Teaching Foreign Languages]. *Foreign languages in School,* 2021, no. 5, pp. 40–48. (In Russian).
8. Krotova E. V. Elektivnyy kurs po pravu dlya 10 i 11 klassov obshcheobrazovatel'nykh shkol [Elective Course in Law for Grades 10 and 11 of Secondary Schools]. Available at: https://урок.рф/library/elektivnij_kurs_po_pravu_dlya_10_i_11_klassov_obsheo_155146.html (accessed 15.11.2022). (In Russian).
9. Kurayeva A. V. Elektivnyye kursy po inostrannomu yazyku kak usloviye opredeleniya individual'noy obrazovatel'noy trayektorii obuchayushchegosya [Elective Courses in a Foreign Language as a Condition for Determining the Individual Educational Trajectory of a Student]. *Questions of Pedagogy,* 2020, no. 1-1, pp. 114–116. (In Russian).
10. Lesokhina T. B., Zyrtyloglu E. V., Kolesnikova Yu. K. Profil'noye obucheniye v nefilologicheskikh klassakh: trebovaniya k elektivnomu kursu inostrannogo yazyka [Specialized Training in Non-Philological Classes: Requirements for an Elective Foreign Language Course]. *Current Problems of Social Communication. Proceedings of the Third All-Russian Scientific and Practical Conference.* Nizhniy Novgorod, 2012. (In Russian).
11. Lyulyushin A. A., Stepashkina O. I. Elektivnyye yazykovyye CLIL-kursy kak sredstvo professional'noy oriyentatsii uchashchikhsya na starshey stupeni osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elective Language CLIL Courses as a Means of Vocational Guidance for Students at the Upper Stage of Basic General Education]. *Tambov University Review: Series Humanities,* 2021. vol. 26, no. 195, pp. 153–163. (In Russian).
12. Medvedeva I. V. Metodika razrabotki elektivnykh kursov po inostrannomu yazyku [The Methodology for the Development of Elective Courses in a Foreign Language]. *All-Russian media academy pedagogical ideas "NOVATION". Series: Student Scientific Bulletin,* 2018, no. 1, pp. 228–232. (In Russian).
13. Obdalova O. A., Minakova L. Yu. Proyektnaya deyatel'nost' v realizatsii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya v shkole [Project Activity in the Implementation of Subject-Language Integrated Learning at School]. *Foreign languages in School,* 2021, no. 5, pp. 72–79. (In Russian).
14. Peshkova L. A. Rabochaya programma elektivnogo kursa «Pravo v zhizni cheloveka» 10–11 klass [The Work Program of the Elective Course "Law in Human Life" grade 10–11.]. Available at: https://nsportal.ru/shkola/pravo/library/2021/04/15/rabochaya-programma-elektivnogo-kursa-pravo-v-zhizni-cheloveka-10–11 (accessed 14.11.2022). (In Russian).
15. Poddubskaya O. N. Elektivnyy kurs po inostrannomu yazyku kak sostavlyayushchaya innovatsionnoy sistemy profil'nogo obucheniya v starshikh klassakh obshcheobrazovatel'noy shkoly [Elective Course in a Foreign Language as a Component of the Innovative System of Professional Education in the Upper Grades of a Secondary School]. *Modern Studies of Social Issues,* 2017, vol. 8, no. 4-2, pp. 234–242. (In Russian).
16. Polyakov O. G., Belousov A. S. Elektivnyy kurs na inostrannom yazyke i professional'naya oriyentatsiya uchashchikhsya starshikh klassov (na primere gumanitarnogo profilya) [Elective Course in a Foreign Language and Professional Orientation of High School Students (on the Example of a Humanitarian Profile)]. *Foreign languages in School,* 2021, no. 5, pp. 64–71. (In Russian).
17. Saltykova M. V. Effektivnoye ispol'zovaniye internet-resursov v razvitii issledovatel'skikh navykov obuchayushchikhsya v ramkakh elektivnogo kursa [Developing School Students' Research Skills through the Internet Resources within an Elective Course]. *Bulletin of BelIED,* 2021, vol. 8, no. 1 (19), pp. 88–98. (In Russian).
18. Safonova V. V., Sysoyev P. V. Elektivnyy kurs po kul'turovedeniyu SShA v sisteme profil'nogo obucheniya angliyskomu yazyku [The elective course in American Cultural Studies in the System of Specialized English Language Teaching]. *Foreign languages in School,* 2005, no. 2, pp. 7–16. (In Russian).
19. Safonova V. V. Angliyskiy yazyk. Elektivnyye kursy. «Kul'turovedeniye Velikobritanii. Kul'turovedeniye SShA». 10–11 klassy [English. Elective courses. «Cultural Studies of Great Britain. Cultural Studies of the USA»]. Moscow, 2004, 176 p. (In Russian).
20. Sizikova Yu. A. Rabochaya programma elektivnogo kursa «Pravo» 10 klass [Working Program of the Elective Course «Law» 10th grade]. Available at: https://multiurok.ru/files/rabochaia-programma-elektivnogo-kursa-pravo-10-kla.html (accessed 15.11.2022). (In Russian).
21. Sirotova A. A., Sergeyeva M. G., Dallakian A. V. Proyektirovaniye predmetno-yazykovogo integrirovannogo posobiya dlya studentov estestvenno-nauchnykh spetsial'nostey [Designing a CLIL Study Guide for Students of Science Majors]. *Kazan Pedagogical Journal,* 2019, no. 3, pp. 12–16. (In Russian).
22. Solovova E. N. Gid-perevodchik: elektivnyy kurs po angliyskomu yazyku: 10–11-e klassy [Guide-Interpreter: Elective Course in English: Grades 10–11]. Moscow, 2007, 215 p. (In Russian).
23. Trubina G. F. Rol' elektivnykh kursov inostrannogo yazyka v formirovanii sotsial'no oriyentirovannoy lichnosti uchashchikhsya [Elective Foreign Language Courses as a Means to Form Socially-Oriented Individual Students]. *The World of Science, Culture and Education,* 2015, no. 2 (51), pp. 194–196. (In Russian).
24. Khakimullina N. I. Salekhova L. L. Formirovaniye lingvo-informatsionnoy kompetentsii shkol'nika v protsesse bilingval'nogo obucheniya informatsionno-kommunikatsionnym tekhnologiyam [Developement of Lingua Information Competency of Students in the Process of Bilingual Education of Information and Communication Technologies]. *Modern Problems of Science and Education,* 2013, no. 1, pp. 194–196. (In Russian).
25. Khalyapina L. P. Sovremennyye tendentsii v obuchenii inostrannym yazykam na osnove idey CLIL [Current Trends in Teaching Foreign Languages on the Basis of CLIL]. *Teaching Methodology in Higher Education,* 2017, vol. 6, no. 20, pp. 46–52. (In Russian).
26. Kharisova L. A. Sovremennyy rossiyskiy uchebnik: terminologicheskiy obzor [Modern Russian Textbook: A Terminological Overview]. *Professional Education in Russia and Abroad.* 2022, no. 3 (47), pp. 16–21. (In Russian).
27. Tsimerman E. A., Almazova N. I. Professional'no-oriyentirovannoye posobiye po angliyskomu yazyku s elementami CLIL dlya studentov-menedzherov [CLIL Elements in Professionally-Oriented Textbook for Students Majoring in Management]. *Teaching Methodology in Higher Education,* 2017, vol. 6, no. 20, pp. 72–79. (In Russian).
28. Shaykhutdinova T. N. Osobennosti elektivnogo kursa po stilisticheskomu analizu khudozhestvennogo teksta na inostrannom yazyke [Features of the Elective Course in Stylistic Analysis of Literary Text in a Foreign Language]. *Pedagogical Education in Russia,* 2022, vol. 3, no. 3, pp. 262–267. (In Russian).

УДК/UDC 378.14
DOI 10.54509/22203036_2023_1_153
EDN BOBDNF

Мазниченко Марина Александровна
доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры педагогического и психолого-педагогического образования, Сочинский государственный университет, г. Сочи

Дубовицкая Татьяна Дмитриевна
доктор психологических наук, профессор,
заведующая кафедрой психологии и дефектологии,
Сочинский государственный университет, г. Сочи

Maznichenko Marina A.
Doctor of Pedagogical Sciences, Docent,
Professor at the Department of Pedagogical and Psychological-pedagogical Education,
Sochi State University, Sochi

Dubovitskaya Tatiana D.
Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Head of the Department of Psychology and Defectology,
Sochi State University, Sochi

АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ПЛОЩАДОК НА БАЗЕ УНИВЕРСИТЕТОВ

ANALYSIS OF THE ACTIVITIES OF FEDERAL INNOVATION PLATFORMS BASED AT UNIVERSITIES

Введение. В целях модернизации и развития системы отечественного образования формируется инновационная инфраструктура, представленная федеральными и региональными инновационными площадками, создаваемыми на базе образовательных организаций, реализующих инновационные образовательные проекты и программы. Предоставление статуса таких площадок и ежегодная оценка их деятельности осуществляются на основании экспертизы. Цель статьи — изложить результаты экспертизы отчетов о деятельности федеральных инновационных площадок на базе вузов, проведенной учеными Сочинского государственного университета.

Методология. Исследование проведено посредством методов анализа научной литературы по проблемам оценки инновационной деятельности в сфере профессионального образования, экспертной оценки отчетной документации федеральных инновационных площадок, сравнительного анализа содержания и результатов инновационных образовательных проектов вузов РФ по направлениям «Педагогическое образование» и «Туризм»; SWOT-анализа (выявление сильных и слабых сторон реализуемых инновационных проектов).

Результаты. Экспертная оценка отчетной документации позволила выделить общие содержательные направления инновационной деятельности вузов: разработка и внедрение инновационных инструментов и технологий в проектирование и реализацию основных и дополнительных образовательных программ; разработка и реализация новых образовательных программ; создание организационных моделей объединения ресурсов образовательных организаций и предприятий реального сектора экономики. Сильными сторонами проектов выступает создание востребованных научно-методических продуктов. Слабыми сторонами — недостаточная проработка нормативно-правового и кадрового обеспечения реализации инновационных проектов, узкий круг партнеров, слабая информационная кампания. При сравнении результатов экспертизы отчетов 2020 и 2022 гг. можно констатировать рост научной составляющей отчетов, расширение масштабов апробации и внедрения результатов инновационных проектов, распространения накопленного опыта, акцент на цифровизацию и формирование опережающих профессиональных компетенций, приоритет разработки дополнительных образовательных программ перед основными.

Заключение. Для успешной инновационной деятельности вуза важны налаживание продуктивного сотрудничества с широким кругом социальных партнеров (образовательных организаций, работодателей), соблюдение баланса между внедрением в образовательный процесс научных разработок ученых данного вуза и других организаций, между текущей

и инновационной образовательной деятельностью университета.

Introduction. In order to upgrade and develop the system of national education, an innovative infrastructure is being formed, represented by federal and regional innovative platforms created on the basis of educational organizations, implementing innovative educational projects and programs. The granting of the status of such platforms and the annual evaluation of their activities are carried out by the Ministry of Education and Science on the basis of expertise. The article is aimed to present the results of examination of reports on the activity of federal innovative sites on the basis of universities, conducted by scientists of Sochi State University.

Methodology. The study was conducted using methods of analysis of scientific literature on the problems of evaluation of innovation activity in the field of vocational education, expert evaluation of reporting documentation of federal innovation platforms, comparative analysis of the content and results of innovative educational projects of Russian universities in the areas of "Pedagogical Education" and "Tourism", SWOT-analysis (identification of strengths and weaknesses of implemented innovative projects).

Results. Expert evaluation of the reporting documentation allowed to identify general content areas of innovation activities of universities: development and implementation of innovative tools and technologies in the design and implementation of basic and additional educational programs; development and implementation of new educational programs; creation of organizational models of pooling of resources of educational organizations and enterprises of the real sector of economy. The strong side of the projects is the creation of popular scientific and methodical products. The weaknesses are insufficient development of regulatory and legal personnel to implement innovative projects, a narrow range of partners, and a weak information campaign. Comparing the results of examination reports in 2020 and 2022 one could note the growth of the scientific component of the reports, the expansion of the scope of testing and implementation of the results of innovative projects, the dissemination of experience, the focus on digitalization and the formation of advanced professional competencies, priority of development of additional educational programs over main ones.

Conclusion. For implementing successful innovation activities of the university it is important to establish productive cooperation with a wide range of social partners (educational organizations, employers) in compliance with the balance between the introduction in the educational process of scientific developments of scientists of the university and other organizations, between the current and innovative educational activity of the university.

Ключевые слова: инновационная инфраструктура российского образования, федеральные и региональные инновационные площадки, инновационная деятельность университетов, инновационные образовательные проекты, экспертиза отчетов федеральных инновационных площадок, SWOT-анализ.

Keywords: innovative infrastructure of Russian education, federal and regional innovation platforms, innovation activities of universities, innovative educational projects, examination of reports of federal innovation platforms, SWOT-analysis.

Введение

Инновационное развитие образовательных организаций и организация в них инновационной деятельности выступают предметом научных исследований отечественных (Т. П. Афанасьева, В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян, М. М. Поташник, Л. М. Струкова, Л. А. Харисова, Т. М. Шукаева и др. [1; 5; 9; 11; 13]) и зарубежных (Л. Дэ. Калувэ, Э. Маркс, М. Петри [3] и др.) ученых.

Инновационному развитию и инновационной деятельности профессиональных образовательных организаций посвящены работы В. А. Антропова, Е. С. Малиновского [10], Н. В. Коноплиной, В. С. Лазарева [4], Н. А. Лебедевой, С. С. Алексеевой [7], З. В. Лукашени [8], Н. А. Сабанчиева [12], M. McKelvey, O. Zaring O. [16], T. O. Kowang, Ch. S. Long, A. Rasli [15] и др.

Актуальной научной проблемой выступает разработка критериев и показателей оценки инновационной деятельности образовательной организации, в том числе университета. Л. П. Белю разработан алгоритм формирования интегрального критерия оценки инновационного развития профессиональных образовательных организаций, который может быть применен при моделировании и прогнозировании их развития [2]. Н. А. Лебедевой критерии оценки инновационного развития вуза рассмотрены с позиций процессного подхода [6]. Я. Р. Шехановой, Г. А. Цветковым предложена система сбалансированных показателей управления инновационным потенциалом вуза [14]. Ю. С. Тюнниковым описаны критерии оценки готовности педагогов образовательной организации к инновационной деятельности [17].

В соответствии с Приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 22.03.2019 № 21н «Об утверждении Порядка фор-

мирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования» для реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования формируется инновационная инфраструктура, в состав которой включены федеральные и региональные инновационные площадки. Такие площадки могут создаваться на базе образовательных организаций общего, среднего профессионального, высшего, дополнительного профессионального образования, дополнительного образования детей и взрослых. Инновационными площадками признаются образовательные организации, реализующие инновационные проекты и программы, имеющие существенное значение для обеспечения развития системы образования[1]. Ежегодно Министерством просвещения Российской Федерации (для образовательных организаций общего и среднего профессионального образования, дополнительного образования детей) и Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (для образовательных организаций высшего и дополнительного профессионального образования) проводится конкурс на получение статуса федеральной инновационной площадки. На конкурс образовательная организация подает заявку с описанием планируемого к реализации инновационного образовательного проекта или программы. Заявки оцениваются экспертами из числа ведущих ученых и практиков в соответствующей образовательной области. Инновационным проектам и программам, набравшим высокие экспертные оценки, присваивается статус федеральной инновационной площадки. Организации, на базе которых созданы такие площадки, ежегодно предоставляют в соответствующее министерство отчет о деятельности федеральной инновационной площадки (ФИП), который также направляется для экспертной оценки. Каждый отчет оценивают два независимых эксперта по заданным критериям: соответствие финансового, кадрового и нормативно-правового обеспечения запланированным параметрам, степень выполнения календарного плана-графика мероприятий, запланированных функций организациями-соисполнителями, степень удовлетворенности обучающихся и их родителей (законных представителей) качеством оказанных образовательных услуг, внешние эффекты от реализации инновационного образовательного проекта, практическая значимость инновационных решений, качество информационной кампании сопровождения деятельности ФИП, степень внедрения и распространения результатов деятельности ФИП, устойчивость полученных результатов, полнота выполнения обязательств, возможность их масштабирования.

С 2020 года к экспертной оценке заявок вузов на присвоение статуса ФИП и отчетов о деятельности ФИП по направлениям «Туризм» и «Педагогическое образование» привлекаются ученые Сочинского государственного университета (СГУ). Это связано с тем, что Сочинский государственный университет – один из лидеров подготовки кадров для сферы туризма и обеспечивающих отраслей. На базе университета с 2015 года функционирует федеральное учебно-методическое объединение вузов Российской Федерации по укрупненной группе «Сервис и туризм». Преподаватели вуза систематически участвуют в разработке проектов федеральных государственных образовательных стандартов по укрупненной группе «Сервис и туризм». Также в университете сложилась сильная научно-педагогическая школа, так как в состав университета в 1997 году вошел филиал Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, осуществляется подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре по научно-педагогическим специальностям. Преподаватели СГУ имеют опыт экспертной деятельности в сфере туризма и педагогики: выступают экспертами всероссийских конкурсов «Моя страна – моя Россия», «Мастера гостеприимства», «Сердце отдаю детям», «Я исследователь»; олимпиады «Я – профессионал», чемпионатов Ворлдскиллс; являлись экспертами по внедрению примерной программы воспитания в школах Ростовской области; экспертами Красноярского краевого фонда науки и др.

В 2022 году экспертами по оценке заявок и отчетов выступили ведущие ученые вуза: Татьяна Дмитриевна Дубовицкая, заведующая кафедрой психологии и дефектологии, доктор психологических наук, профессор; Светлана Викторовна Гриненко, профессор кафедры управления и технологий в туризме и рекреации, доктор экономических наук, профессор; Марина Александровна Мазниченко, профессор кафедры педагогического и психолого-педагогического образования, доктор педагогических наук, доцент; Анна Рудольфовна Давыдович, декан факультета туризма

[1] Приказ Минобрнауки России от 22.03.2019 № 21н «Об утверждении Порядка формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования» [Электронный ресурс]. URL: https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-22032019-n-21n-ob-utverzhdenii/.

и сервиса, руководитель ФИП «Бизнес-инкубатор вуза как драйвер генерирования инноваций для сферы туризма», кандидат экономических наук, доцент.

Экспертами были оценены 2 заявки и 32 отчета по направлениям «Туризм», «Педагогическое образование», «Экономика и менеджмент», «Иная инновационная деятельность».

Цель настоящей статьи — изложить результаты проведенной экспертизы.

Методология

Для достижения цели применялись следующие методы:

— анализ и обобщение научной литературы по проблемам инновационной деятельности в сфере образования;

— экспертная оценка заявок вузов на получение статуса федеральной инновационной площадки;

— экспертная оценка отчетов федеральных инновационных площадок;

— сравнительный анализ содержания и результатов деятельности федеральных инновационных площадок на базе вузов Российской Федерации по направлениям «Педагогическое образование» и «Туризм»;

— выявление сильных и слабых сторон реализуемых инновационных проектов;

— обобщение опыта реализации инновационных образовательных проектов Сочинским государственным университетом.

Результаты

Анализ тематики заявок показал, что их содержание направлено на разработку новых педагогических инструментов и средств, инновационных программ дополнительного профессионального образования, направленных на формирование у обучающихся востребованных на современном рынке труда и опережающих компетенций, связанных с цифровизацией, проектной деятельностью, построением эффективных коммуникаций, командной работой; на усиление практикоориентированности образовательных программ, привлечение работодателей к их разработке и реализации; на разработку новых востребованных электронных образовательных ресурсов. Так, одна из заявок — «Учебно-тренинговый центр «Туризм и гостеприимство»: проектная площадка» — направлена на разработку и внедрение методики вовлечения студентов в проектную деятельность, результатом которой выступит цифровая площадка с информацией о туристских ресурсах региона. Такой подход позволяет комплексно решить четыре важных задачи высшего туристского образования: развитие у студентов и преподавателей проектных компетенций, обеспечение практикоориентированности образования, развитие в вузе инновационной деятельности по заказу предприятий реального сектора экономики, профориентация школьников на профессии сферы туризма. Проект включает повышение квалификации преподавателей общего, профессионального и высшего образования по организации проектной деятельности обучающихся в сфере туризма с применением цифровых инструментов, что будет способствовать цифровизации образовании в регионе и повышению его качества.

Анализ отчетов федеральных инновационных площадок за 2022 год показал, что в ряде вузов Российской Федерации ведется активная инновационная деятельность, позволяющая совершенствовать качество образовательного процесса, налаживать эффективное взаимодействие с работодателями и социальными партнерами, объединять усилия нескольких вузов в рамках сетевого взаимодействия, вовлекать в инновационную деятельность обучающихся, расширять спектр реализуемых программ дополнительного образования, модернизировать содержание основных и дополнительных образовательных программ в соответствии с трендами развития рынка труда, запросами отрасли.

Ключевыми векторами инновационных образовательных проектов по направлению «Туризм» выступают:

— разработка и внедрение инновационных инструментов и технологий в проектирование и реализацию основных и дополнительных профессиональных образовательных программ для специалистов туристской отрасли, в частности цифровых инструментов, технологий виртуальной и дополненной реальности, промышленного туризма как средства профориентации. Так, результатом одного из проектов стало создание и внедрение программно-аппаратных средств для разработки виртуальных туров. Результатом другого проекта стала разработка и внедрение нового механизма формирования дополнительных профессиональных образовательных программ для специалистов туристской отрасли — «радар компетенций». Механизм позволяет строить и корректировать матрицы актуальных и форсайт-компетенций, которые университет получает от профессиональной среды, государства и общества в процессе постоянно действующей обратной связи и мониторинга, и на основе данных матриц формировать трансфор-

мируемые модульные программы дополнительного образования с учетом индивидуальной образовательной логистики.

— Разработка и реализация новых программ дополнительного профессионального образования для специалистов туристской отрасли. Так, результатом одного их проектов стала разработка и реализация программы повышения квалификации «Менеджмент экскурсионной деятельности в сфере сельского и промышленного туризма». Результат другого проекта — более 40 пилотных образовательных программ для туристского бизнеса с применением различных форматов обучения (очного, дистанционного, смешанного), индивидуальных треков обучения, инструментария менторства, тьюторства, наставничества и коуч-консультирования.

— Создание организационных моделей объединения ресурсов образовательных организаций и предприятий реального сектора экономики (кластеры, образовательные сети) для решения актуальных задач подготовки кадров для сферы туризма. Так, в экспертируемых отчетах упоминается создание кластера промышленных предприятий региона, участвующих в организации промышленного туризма для повышения их конкурентоспособности и инвестиционной привлекательности, профориентации молодежи.

Примерно те же содержательные векторы отмечены и в отчетах по направлению «Педагогическое образование»:

— разработка новых средств и технологий подготовки будущих и практикующих педагогов:

• психолого-педагогическое песочное моделирование для развития интуитивных составляющих творческого мышления, стрессоустойчивости, разрешения психологических проблем обучающихся и преподавателей, возникающих в современной психологически напряженной социальной ситуации, стимулирования саморазвития, формирования благоприятного психологического климата, гармонизации межличностных отношений;

• новые форматы методического сопровождения начинающих педагогов: тимбилдинги, арт-путешествия и др.;

• методика организации проектной деятельности будущих педагогов на базе научно-образовательного центра, способствующей формированию профессиональных умений в области проектирования социокультурной среды развития детей (создание лэпбуков, сценариев мультфильмов о родном городе, макетов оформления групп детского сада и т. п.);

• новая система преподавания педагогики и психологии в психолого-педагогических классах.

— Разработка диагностических средств, проведение мониторинговых исследований: в частности разработка программы диагностики и проведение социологического исследования политической активности и политического участия студентов.

— Разработка инновационных программ подготовки будущих и практикующих педагогов:

• смарт-программы дополнительного профессионального образования для молодых специалистов системы дошкольного образования с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, направленные на подготовку молодых специалистов к работе в инклюзивной образовательной среде, с детьми-инофонами и т. п.;

• типовые модули в учебный план подготовки будущих учителей начальных классов, позволяющие овладеть навыками работы с разными типами учебных трудностей младших школьников;

• онлайн-курс «Педагогический дизайн урока», реализуемый полностью в цифровом формате и направленный на овладение искусством педагогического дизайна, создания новых, в т. ч. электронных, образовательных продуктов.

— Модели создания инновационных элементов образовательной инфраструктуры:

• интерактивного образовательно-консультационного центра (консалтингового кампуса), способствующего успешной профессиональной адаптации молодых воспитателей детского сада;

• научно-образовательного центра, на базе которого организуется проектная деятельность будущих педагогов;

• координационного центра противодействия терроризму и экстремизму в студенческой среде и др.

— Создание объединений вуза с образовательными организациями для решения актуальных задач подготовки будущих педагогов:

• партнерская сеть, объединяющая федеральный университет и общеобразовательные организации, в которых созданы профильные психолого-педагогические классы, с целью ранней профориентации на педагогические профессии;

• модель организации социального партнерства вуза с различными социальными институтами, национально-культурными организациями, конфессиональными структурами с целью профилактики экстремистской идеологии в студенческой среде.

Сильными сторонами проектов выступает создание востребованных научно-методических продуктов:

технологии, методики, программы дополнительного профессионального образования, массовые онлайн-курсы. В частности, онлайн-курс «Педагогический дизайн урока», разработанный в рамках одного из реализуемых инновационных образовательных проектов, освоили 11 956 обучающихся полностью в цифровом формате.

Слабыми сторонами проектов выступают недостаточная проработка нормативно-правового обеспечения (локальных нормативных актов, обеспечивающих деятельность ФИП), кадрового обеспечения (повышение квалификации исполнителей инновационного образовательного проекта), финансового обеспечения, недостаточное внимание количественной оценке удовлетворенности обучающихся.

В отдельных отчетах отмечены узкий круг партнеров, на базе которых внедряются созданные в ходе реализации проекта инновационные образовательные разработки или слабая информационная кампания сопровождения деятельности ФИП.

Однако имеются и сильные в этом отношении отчеты, отмечающие широкий круг соисполнителей проекта, включая объединения работодателей (Российский союз туриндустрии, Союз экскурсоводов России, Российская гостиничная ассоциация, Ассоциация «Безопасность туризма» и др.), общественные организации (Экологическая палата России, Ассоциация малых туристских городов, Альянс туристических агентств), организации сферы туризма (Туристическая компания «Интерс», Круизный центр «Инфофлот» и др.).

При сравнении результатов экспертизы отчетов в 2020 и в 2022 гг. следует констатировать рост научной составляющей отчетов, расширение масштабов апробации и внедрения результатов инновационных проектов, распространение накопленного опыта, акцент на цифровизацию и формирование опережающих профессиональных компетенций, приоритет разработки дополнительных образовательных программ перед основными.

Экспертная оценка показала востребованность инновационных образовательных проектов, способствующих развитию университетов как центров непрерывного профессионального образования. Такие проекты в настоящее время реализуются рядом российских университетов в статусе федеральной инновационной площадки. Так, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева реализует инновационный образовательный проект «Комплексное научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития молодых педагогов системы дошкольного образования в условиях цифровизации образования». Проект предполагает создание на базе университета инновационной инфраструктуры — интерактивного образовательно-консультационного центра и информационно-методической среды, способствующих успешной профессиональной адаптации молодых воспитателей детского сада посредством консультирования, профессиональной супервизии, экспертного сопровождения образовательных инициатив, проведения научно-практических (профессиональные мастерские, проблемные семинары, тренинги, творческие встречи с авторами учебников и др.) и методических (семинары, вебинары, мастер-классы, курсы повышения квалификации) мероприятий по запросу молодых педагогов; разработки учебно-методических рекомендаций в помощь начинающим педагогам; разработки и реализации адресных инновационных образовательных программ, в том числе на основе дистанционных и цифровых технологий.

Успешный опыт разработки и реализации инновационных образовательных проектов, способствующих развитию университета как центра непрерывного образования, накоплен Сочинским государственным университетом. В настоящее время университетом в статусе федеральной инновационной площадки реализуются два инновационных проекта.

Первый проект — **«Центр дизайна карьеры специалистов инклюзивного образования в опорном вузе: модель и программы Life-long learning»** — рассчитан на пять лет (2021–2025 гг.) и направлен на развитие университета как центра непрерывного профессионального образования специалистов инклюзивного образования. Проект предполагает создание на базе вуза инновационной инфраструктуры — Центра дизайна карьеры специалистов инклюзивного образования. Миссия центра — создание условий для того, чтобы инклюзивное образование не становилось источником негативных эмоций и проблем у педагогов, обучающихся, родителей инклюзивных групп и классов (конфликты, буллинг, психологические перегрузки и эмоциональное выгорание учителей и т. п.), а максимально реализовывало свой потенциал в сфере воспитания, обучения, социализации как детей с особыми образовательными потребностями (с ограниченными возможностями здоровья, одаренных, с поведенческими и эмоциональными нарушениями, девиантными формами поведения, одаренных, мигрантов, находящихся в трудной жизненной ситуации и др.), так и их сверстников, а также в сфере личностного и профес-

сионального развития педагогов и других специалистов, работающих в сфере инклюзии.

Направления деятельности центра:

— мониторинг рынка услуг инклюзивного образования в регионе, его кадровой обеспеченности, потребностей в специалистах и корректировка на этой основе структуры и содержания реализуемых основных и дополнительных образовательных программ для восполнения кадрового дефицита;

— составление на основе научной литературы, профессиональных стандартов, опросов работодателей и участников инклюзивного образовательного процесса матриц компетенций специалистов инклюзивного образования;

— разработка диагностических комплексов и диагностика профессиональных компетенций, инклюзивной готовности и инклюзивной культуры специалистов инклюзивного образования, выявление профессиональных дефицитов;

— разработка и реализация основных и дополнительных образовательных программ по запросам образовательных организаций и специалистов;

— психологическое, методическое, правовое консультирование специалистов инклюзивного образования, оказание помощи в разрешении психологических и профессиональных проблем;

— помощь будущим и практикующим специалистам инклюзивного образования в построении индивидуальных образовательных, профессиональных траекторий, программ личностного и профессионального роста;

— экспертиза инновационных инклюзивных образовательных программ и проектов, реализуемых образовательными организациями региона;

— выполнение научных исследований по заказу образовательных организаций, в т. ч. направленных на обобщение и описание инновационного педагогического опыта в сфере образовательной инклюзии;

— организация формального и неформального общения, обмена опытом между специалистами инклюзивного образования — будущими и практикующими, начинающими и опытными («Неделя педагогических инноваций», мастер-классы, экскурсии, научно-практические конференции), развивающих форм досуга;

— выявление проблем, возникающих у участников инклюзивного образовательного процесса (детей, родителей, педагогов), и содействие в их решении;

— обобщение и распространение лучших практик инклюзивного образования.

В результате реализации проекта Сочинский государственный университет стал местом, куда уже работающие в сфере инклюзии специалисты и желающие в ней работать приходят, чтобы получить необходимую профессию или дополнительную профессиональную квалификацию, познакомиться с новыми знаниями и опытом успешно работающих специалистов, обменяться опытом с коллегами по решению возникающих проблем, представить свой опыт, найти единомышленников, подобрать мотивированных и квалифицированных специалистов в свою организацию, получить помощь и поддержку в решении возникающих проблем.

Так, на программы магистратуры, спектр которых постоянно меняется и расширяется («Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования», «Нейродефектология и комплексное сопровождение лиц с нарушениями в развитии», «Практическая и прикладная психология в образовании», «Менеджмент многоуровневой образовательной организации», «Социальная педагогика и медиация» и др.), приходят, как правило, уже работающие в сфере инклюзии специалисты. Кто-то из них имеет базовое педагогическое образование, но ему недостает инклюзивных компетенций. Кто-то организовал свой малый бизнес либо занимается индивидуальной консультационной или коррекционно-педагогической, коррекционно-психологической практикой и приходит за новыми знаниями и опытом. Кто-то хочет обобщить накопленный инновационный педагогический опыт с научных позиций, чтобы он стал достоянием других педагогов.

Многие параллельно с магистерской осваивают программы дополнительного образования, спектр которых также широк: «Основы психолого-педагогической работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра», «Организация социально-педагогической работы с родителями обучающихся с девиантным поведением (на основе сетевого взаимодействия)», «Комплексное сопровождение обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования», «Инклюзивная культура тьютора» и др.

Проведенная диагностика показала, что многим специалистам, работающим в условиях инклюзии, недостает не только профессиональных компетенций, но и инклюзивной культуры, обеспечивающей безусловное принятие различных категорий детей с особыми образовательными потребностями, желание работать с ними, эмпатийную готовность, готовность позитивно воспринимать и преодолевать возникающие проблемы и трудности. С целью развития

инклюзивной культуры организуется такая форма работы, как киноклуб, в рамках которой учителям даются рекомендации по просмотру фильмов, демонстрирующих успешные инклюзивные практики, проводятся коллективные обсуждения таких фильмов, организуются дискуссии по просмотренным фильмам в телеграм-канале. В частности, значимое влияние на мотивацию педагогов к работе в условиях инклюзии оказывают такие фильмы, как «Все звездочки на Земле» (Индия, 2007), «Писатели свободы» (США, 2007), «Перед классом» (Великобритания, 2008), «Чудо» (США, 2017), «Сотворившая чудо» (США, 1962), «Великан» (США, 1998), «Класс коррекции» (Россия, 2014) и др.

Высокий интерес у специалистов инклюзивного образования вызывает ежегодное мероприятие «Неделя педагогических инноваций», на котором педагоги-практики представляют свой опыт коллегам и студентам — будущим педагогам, дают открытые уроки и мастер-классы, выступают с презентациями, проводят экскурсии в инновационные образовательные организации.

В рамках реализации инновационного образовательного проекта преподавателями СГУ проводятся элективные курсы для старшеклассников с целью выявления и привлечения в вуз молодежи, имеющей способности и желание работать в сфере инклюзивного образования.

Второй инновационный образовательный проект, реализуемый Сочинским государственным университетом в статусе федеральной инновационной площадки, — **«Бизнес-инкубатор вуза как драйвер генерирования инноваций для сферы туризма»** — направлен на развитие непрерывного образования в сфере туризма и гостеприимства, на развитие предпринимательских компетенций у будущих и практикующих специалистов сферы туризма и гостеприимства, так как именно малый и средний бизнес становятся драйверами инновационного развития туристских регионов.

Проект также включает создание на базе университета инновационной инфраструктуры — бизнес-инкубатора, мини-офиса «Бизнес-идеи и бизнес-практики в туризме». В рамках проекта:

— разработана и внедрена в программы бакалавриата новая дисциплина «Проектная и инновационная деятельность в туризме» и учебно-методический комплекс по данной дисциплине;

— подготовлено и издано учебное пособие «Проектная и инновационная деятельность в туризме. Проектный практикум»;

— разработан и реализован в образовательных организациях г. Сочи элективный курс для обучающихся 10–11-х классов «Проектная и инновационная деятельность в туризме. Проектный практикум». В рамках освоения курса старшеклассники приобретают опыт генерирования инновационных идей и выполнения инновационных и бизнес-проектов для сферы туризма и гостеприимства;

— подготовлена команда наставников для сопровождения инновационных проектов обучающихся и специалистов туристской отрасли;

— организована летняя проектная школа «Основы предпринимательства в сфере туризма»;

— проведен Форум молодых предпринимателей «SOCHI-STARTUP 2021», на котором представлены выполненные инновационные образовательные проекты;

— сформирована база бизнес-проектов для малого и среднего предпринимательства в сфере туризма, разработанных обучающимися и специалистами сферы туризма.

Заключение

Экспертная оценка отчетов ФИП позволила заключить, что для успешной инновационной деятельности вуза важны налаживание продуктивного сотрудничества с широким кругом социальных партнеров (образовательных организаций, работодателей), соблюдение баланса между внедрением в образовательный процесс научных разработок ученых данного вуза и других организаций, между текущей и инновационной образовательной деятельностью университета. Актуальными и востребованными в современном российском высшем образовании являются инновационные образовательные проекты, способствующие превращению университетов в центры непрерывного образования одной или нескольких профессиональных отраслей.

Литература

1. Афанасьева Т. П., Струкова Л. М. Модель поддержки системных нововведений дошкольных образовательных организаций // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2020. № 4 (73). С. 47–54.
2. Белю Л. П. Формирование системы критериев и ограничений при определении инновационного развития вуза // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–2. С. 14.
3. Калувэ Л. Д., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения. Калуга, 1993. 239 с.
4. Коноплина Н. В., Лазарев В. С. Развитие педагогического вуза: методология, теория, опыт. Екатеринбург, 2010. 284 с.
5. Лазарев В. С. Управление инновационными проектами в школе // Народное образование. 2021. № 3 (1486). С. 103–113.

6. Лебедева Н. А. Управление инновационным развитием вуза на основе процессного подхода // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–2. С. 37.
7. Лебедева Н. А., Алексеева С. С. Маркетинг как инструмент инновационного развития вуза в условиях высокой конкуренции // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2–2. С. 447.
8. Лукашеня З. В. Консалтинг как педагогическая технология инновационного развития высшего учебного заведения // Гуманитарные технологии в современном мире: материалы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. М., 2017. С. 22–24.
9. Мартиросян Б. П. Оценка инновационной деятельности школы. М., 2003. 276 с.
10. Малиновский Е. С., Антропов В. А. Инновационное развитие профессиональной образовательной организации // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 2. С. 4–8.
11. Поташник М. М. Таких школ не бывает? // Региональное образование: современные тенденции. 2019. № 1 (37). С. 16–26.
12. Сабанчиев Н. А. Инновационное развитие ВУЗА // Вестник Московского института государственного управления и права. 2016. № 14. С. 97–100.
13. Харисова Л. А., Шукаева Т. М. Восприимчивость учреждений общего образования к новшествам и методы ее повышения. Казань, 2011. 305 с.
14. Шеханова Я. Р., Цветков Г. А. Стратегическое управление инновационным потенциалом вуза на основе системы сбалансированных показателей // Проблемы экономики, финансов и управления производством. 2016. № 39. С. 106–110.
15. Kowang T. O., Long Ch. S., Rasli A. Innovation Management and Performance Framework for Research University in Malaysia // International Education Studies. 2015. Vol. 8, № 6. P. 32–45.
16. McKelvey M., Zaring O. Co-delivery of social innovations: Exploring the university's role in academic engagement with society // Industry and Innovation. 2018. Vol. 25 (6). P. 594–611.
17. Tyunnikov Yu. S. Interrelation of evaluation and self-evaluation in the diagnostic procedures to assess teachers' readiness for innovation // European Journal of Contemporary Education. 2016. № 2 (16). P. 248–256.

References

1. Afanasyeva T. P., Strukova L. M. Model' podderzhki sistemnyh novovvedenij doshkol'nyh obrazovatel'nyh organizacij [System innovation support model preschool educational organizations]. *Municipal Education: Innovations and Experiments,* 2020, vol. 4, no. 73, pp. 47–54. (In Russian).
2. Belyu L. P. Formirovanie sistemy kriteriev i ogranichenij pri opredelenii innovacionnogo razvitiya vuza [Criteria and limits formation for the innovation evolution of the university]. *Modern Problems of Science and Education,* 2015, no. 1–2, pp. 14. (In Russian).
3. Kaluve L. D., Marx E., Petri M. Razvitie shkoly: modeli i izmeneniya [School Development: Models and Changes]. Kaluga, 1993, 239 p. (In Russian).
4. Konoplina N. V., Lazarev V. S. Razvitie pedagogicheskogo vuza: metodologiya, teoriya, opyt [Development of pedagogical university: methodology, theory, experience]. Ekaterinburg, 2010, 284 p. (In Russian).
5. Lazarev V. S. Upravlenie innovacionnymi proektami v shkole [Managing innovative projects at school]. *Public Education,* 2021, no. 3 (1486), pp. 103–113. (In Russian).
6. Lebedeva N. A. Upravlenie innovacionnym razvitiem vuza na osnove processnogo podhoda [University process driven innovative development management]. *Modern Problems of Science and Education,* 2015, no. 1–2, pp. 37. (In Russian).
7. Lebedeva N. A., Alekseeva S. S. Marketing kak instrument innovacionnogo razvitiya vuza v usloviyah vysokoj konkurencii [Marketing skils for innovative development of the university in a highly competitive market]. *Modern Problems of Science and Education,* 2015, no. 2–2, pp. 447. (In Russian).
8. Lukashenya Z. V. Konsalting kak pedagogicheskaya tekhnologiya innovacionnogo razvitiya vysshego uchebnogo zavedeniya [Consulting as pedagogical technology of innovative development of higher education institution]. *Humanitarian Technologies in the Modern World. Proceedings of the V All-Russian Scientific-Practical Conference with International Participation.* Moscow, 2017, pp. 22–24. (In Russian).
9. Martirosyan B. P. Ocenka innovacionnoj deyatel'nosti shkoly [Evaluation of innovation activity of the school]. Moscow, 2003, 276 p. (In Russian).
10. Malinovskij E. S., Antropov V. A. Innovacionnoe razvitie professional'noj obrazovatel'noj organizacii [Innovative development of professional educational organizations]. *Vocational Education and the Labor Market,* 2017, no. 2, pp. 4–8. (In Russian).
11. Potashnik M. M. Takih shkol ne byvaet? [There are no such schools?]. *Regional Education: Modern Trends,* 2019, no. 1 (37), pp. 16–26. (In Russian).
12. Sabanchiev N. A. Innovacionnoe razvitie vuza [Innovative Development of the University]. *Vestnik of the Moscow Institute of Public Administration and Law,* 2016, no. 14, pp. 97–100. (In Russian).
13. Kharisova L. A., Shukaeva T. M. Vospriimchivost' uchrezhdenij obshchego obrazovaniya k novshestvam i metody ee povysheniya [Susceptibility institutions of general education the innovations and methods of its improvement]. Kazan, 2011, 305 p. (In Russian).
14. Shehanova Y. R., Tsvetkov G. A. Strategicheskoe upravlenie innovacionnym potencialom vuza na osnove sistemy sbalansirovannyh pokazatelej [Strategic management of innovative potential of universities based on the balanced scorecard]. *Problems of Economy, Finance and Production Management,* 2016, no. 39, pp.106–110. (In Russian).
15. Kowang T. O., Long Ch. S., Rasli A. Innovation Management and Performance Framework for Research University in Malaysia. *International Education Studies,* 2015, vol. 8, no. 6, pp. 32–45. (In English).
16. McKelvey M., Zaring O. Co-delivery of social innovations: Exploring the university's role in academic engagement with society. *Industry and Innovation,* 2018, vol. 25 (6), pp. 594–611. (In English).
17. Tyunnikov Yu. S. Interrelation of evaluation and self-evaluation in the diagnostic procedures to assess teachers' readiness for innovation. *European Journal of Contemporary Education,* 2016, no. 2 (16), pp. 248–256. (In English).

УДК/UDC 378
DOI 10.54509/22203036_2023_1_162
EDN BOIVDM

Овчинникова Людмила Павловна
доктор педагогических наук, профессор,
Самарский государственный университет путей сообщения (СамГУПС), г. Самара

Ovchinnikova Lyudmila P.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Samara State Transport University, Samara

Михелькевич Валентин Николаевич
доктор технических наук, профессор, Самарский государственный технический университет (СамГТУ), г. Самара

Mikhel'kevich Valentin N.
Doctor of Technical Sciences, Professor,
Samara State Technical University (SSTU), Samara

ЦЕЛЕВАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПО ВИДУ ИНЖЕНЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

TARGETED PROFESSIONAL TRAINING OF TRANSPORT UNIVERSITY STUDENTS BY TYPE OF ENGINEERING ACTIVITY

Введение. Традиционные системы инженерного образования, имея предметно-отраслевую ориентацию и содержательно-деятельностную основу, не уделяют достаточного внимания подготовке студентов к выполнению конкретных видов профессиональной деятельности. Они ограничиваются формированием нескольких обязательных профессиональных компонентов по видам инженерной деятельности на базовом уровне. В то же время известно, что на отдельных этапах жизненного цикла инжиниринга сложных наукоемких технических транспортных объектов инженеры одной и той же специальности выполняют различные виды инженерной деятельности (проектную, научно-исследовательскую, производственно-технологическую, организационно-управленческую), имеющие существенные отличия не только по содержанию и характеру труда, по совокупностям умений и навыков его выполнения, но и по жестким требованиям к психофизиологическим качествам и свойствам личности субъекта профессиональной деятельности.

Не уделяется должного внимания и процессу профессионального самоопределения студентов по видам их будущей / планируемой инженерной деятельности. Оно считается сугубо личным делом будущего специалиста. Впоследствии эти недостатки негативно отражаются на становлении трудовой карьеры выпускников, вызывают миграцию молодых специалистов из-за неудовлетворенности содержанием инженерной деятельности.

Методология. Данное исследование обосновывает необходимость раннего профессионального самоопределения студентов по видам инженерной деятельности (до начала прохождения ими производственных практик и выполнения учебных курсовых и дипломных проектов) и применения разработанной технологии дифференцированного формирования у студентов транспортного вуза личностно ориентированных по видам инженерной деятельности профессиональных компетенций. Рассматривается разработанная методика научно обоснованного подхода к выбору студентами вида своей будущей / планируемой инженерной деятельности в процессе профессионального самоопределения.

Результаты. Методика позволяет учитывать индивидуальные интересы и потребности личностного саморазвития студента, его доминирующие профессионально значимые качества, психологическую типологию личности и психофизиологические возможности, а также ограниченный комфорт окружающей среды, характерный для избираемого вида деятельности.

Заключение. Достоинством педагогической технологии дифференцированного формирования у студентов транспортного вуза личностно ориентированных по видам инженерной деятельности профессиональных компетенций является то, что она реализуется в рамках действующего учебного плана и не требует введения дополнительных учебных дисциплин и материально-технических затрат.

Introduction. Traditional systems of engineering education, having a subject-branch orientation and a content-activity basis, do not pay sufficient attention to preparing students to perform specific types of professional activities. They are limited to the formation of several mandatory professional components by types of engineering activities at the basic level. At the same time, it is known that at certain stages of the life cycle of engineering of complex high-tech technical transport facilities, engineers of the same specialty perform various types of engineering activities (design, research, production and technological, organizational and managerial activities) that have significant differences not only in the content and nature of work, in sets of skills and skills of its implementation, but also according in strict requirements for the psychophysiological qualities and personality properties of the subject of professional activity.

Due attention is not paid to the process of professional self-determination of students by the types of their future or planned engineering activities. It is considered a purely personal matter of a future specialist. Subsequently, these shortcomings have a negative impact on the formation of the graduates' career, cause the migration of young professionals due to dissatisfaction with the content of engineering activities.

Methodology. The study substantiates the need for early professional self-determination of students based on types of engineering activities (before they begin practical training and completion of academic course and diploma projects) and the application of the developed technology of differentiated formation of personally oriented professional competencies among students of a transport university according to the types of engineering activities. The developed methodology of a scientifically based approach to students' choice of the type of their future or planned engineering activity in the process of professional self-determination is considered.

Results. The methods applied allow one to take into account interests and needs of a student's personal self-development, his or her dominant professional qualities, psychological individual typology and psychophysiological possibilities, as well as limited comfort of the environment characteristic of the chosen activity.

Conclusion. The advantage of the pedagogical technology of differentiated formation of personally oriented professional competencies based on types of engineering activities among students of a transport university is that it is implemented within the framework of the current curriculum and does not require the introduction of additional academic disciplines and material and technical costs.

Ключевые слова: студенты транспортного вуза, дифференцированное обучение, виды инженерной деятельности, профессиональные компетенции, миграция молодых специалистов.

Keywords: transport university students, differentiated training, types of engineering activity, professional competencies, young specialists' migration.

Введение

Инженерный труд как специфическая разновидность социально значимого интеллектуального труда специалистов с высшим образованием на современном этапе развития науки и техники имеет сложную содержательно-деятельностную структуру [1; 2]. Это обусловлено, с одной стороны, высочайшим уровнем развития научно-технического прогресса в сфере транспортного производства технических средств и технологий, а с другой — сущностью и природой инженерного труда. Ведь содержание и объем знаний, состав профессиональных компетенций инженера конкретной специализации и профиля можно представить в виде некой субстанции, расположенной в трехмерном пространстве интеллектуальной деятельности инженера П-О-Ф, где в качестве координаты П принята предметная область профессиональной деятельности инженера (автоматизация производственных процессов, строительные материалы, электрические машины и др.); координата О — отрасль производства, отрасль народного хозяйства, в которой реализуется труд инженера (железнодорожный транспорт, строительство, автомобилестроение и др.); координата Ф — инженерная функция / вид профессиональной деятельности специалиста в многокомпонентной структуре труда (проектная, научно-исследовательская, производственно-технологическая, организационно-управленческая) [3].

В Российской Федерации, равно как и в других странах с развитой промышленной инфраструктурой, подготовка инженерных кадров осуществляется на предметно-отраслевой основе. Соответственно, и федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, и основные образовательные программы и учебные планы подготовки специалистов по конкретным специальностям и направлениям подготовки бакалавров предусматривают подготовку студентов — будущих инженеров в конкретной предметной среде и конкретной отрасли производства. Вместе с этим новейшая история высшего образования содержит сведения об инициативных и даже широкомасштабном опыте подготовки инженерных кадров по видам профессиональной деятельности. Так, прошедшая в Женеве в 1969 г.

Международная конференция «Роль инженера в обществе» приняла аргументированные рекомендации о подготовке в технических вузах инженерных кадров по видам их будущей профессиональной деятельности. В свое время профессором Г. Л. Таукач в фундаментальном научном труде «Теория инженерных специализаций: организационно-технологическое проектирование инженерной деятельности и систем подготовки и повышения квалификации инженеров-строителей» впервые была описана многокомпонентная структура инженерного труда и показана практическая целесообразность подготовки инженеров по видам / функциям профессиональной деятельности [4]. В 80–90-х годах прошлого века в Российской Федерации реализовывалась общегосударственная программа целевой интенсивной / индивидуальной подготовки специалистов (ЦИПС) для ведущих отраслей народного хозяйства. Основная цель этой программы заключалась в целевой подготовке (по индивидуальным заказам машиностроительных, авиационных, оборонных, автомобилестроительных и энергетических предприятий) элитных инженерных кадров, способных разрабатывать, изготавливать и эксплуатировать инновационную наукоемкую и высокотехнологичную продукцию – объекты интеллектуальной собственности, конкурентоспособные на мировом рынке. Методами и средствами достижения этих целей являлись: использование интенсивных и креативных педагогических технологий; введение в учебные планы новых (для того времени) обязательных учебных дисциплин (основы инженерного творчества; системный анализ; история науки и техники; информационные технологии и др.); индивидуальный отбор студентов на целевую подготовку в соответствии с их личностными качествами: непрерывное и активное участие предприятий-заказчиков в организации обучения будущих специалистов. Поскольку при индивидуальном целевом заказе на подготовку заранее известны виды их предстоящей профессиональной деятельности, то предприятия-заказчики при заключении договоров-контрактов предъявляли требования к вузам по обеспечению подготовки и по виду планируемой инженерной деятельности выпускника [5; 6].

Многочисленные публикации того времени свидетельствуют, что система ЦИПС функционировала успешно и эффективно, однако в начале 90-х гг. прекратила свое существование из-за перехода страны на рыночную экономику и свободный рынок труда. Современные системы подготовки инженерных кадров, имеющие предметно-отраслевую ориентацию, уделяют недостаточное внимание их подготовке к выполнению конкретных видов профессиональной деятельности и ограничиваются лишь формированием у студентов нескольких так называемых обязательных профессиональных компетенций [7]. Стереотипно считается, что профессиональное самоопределение студентов является сугубо личным делом обучающегося и находится в зоне его личной ответственности, что выбор вида своей будущей профессиональной деятельности выпускник вуза совершает либо в процессе трудоустройства на предприятии, либо в процессе последующей трудовой деятельности.

Позднее профессиональное самоопределение выпускников технических вузов, смещение этого процесса на послевузовский, начальный трудовой этап их деятельности имеет серьезные негативные социальные риски. Социологические исследования причин высокой миграции (увольнение с предприятия, переход на работу с одного подразделения на другое в том же предприятии и т. п.) выпускников технических вузов, в частности городов Санкт-Петербурга и Самары, за первые пять лет после окончания вузов на промышленных предприятиях этих городов свидетельствуют, что более 40 % миграций происходит из-за либо неудовлетворенности содержанием и характером вида инженерного труда, который они вынужденно или неосознанно избрали при трудоустройстве, либо условий окружающей среды, в которой реализуется этот труд, либо по психофизиологическим возможностям и ограничениям организма специалиста. Миграция / увольнение молодого специалиста с предприятия наносит ущерб всем субъектам социума. Предприятие несет убытки из-за упущенной выгоды, из-за простоя образовавшегося вакантного места инженера, из-за дополнительных трудовых и материальных затрат на поиск и конкурсный отбор претендентов на вакантное место. Сам молодой специалист лишается зарплаты и других социальных благ предприятия, испытывает повышенную эмоционально-психологическую, а иногда и стрессовую нагрузку при поиске на свободном рынке труда нового места работы. Государство несет ущерб от невыплаты налоговых отчислений неработающего уволившегося молодого специалиста и риск выплаты ему пособия по безработице. Решение важнейшей социальной проблемы – ликвидации или значительного сокращения миграций молодых специалистов из-за неудовлетворенности содержанием вида инженерного труда или условиями, в которых реализуется эта деятельность, – авторы усматривают в раннем профессиональном самоопределении по видам деятельности

и в организации дополнительной специализированной подготовки старшекурсников по избранным ими видам инженерной деятельности [7–9].

Цель исследования состояла в обосновании необходимости раннего профессионального самоопределения студентов по виду инженерной деятельности (до начала прохождения производственных практик и выполнения учебных курсовых и дипломных проектов) и разработки технологии дифференцированного формирования профессиональных компетенций по видам инженерной деятельности.

Методология

При проведении исследований авторы опирались на основополагающие теоретико-методологические положения современной отечественной и зарубежной педагогики по проектированию педагогических систем и инновационных образовательных технологий и использовали методы системного, ретроспективного и компаративного анализа [11–13].

Причины возникновения и существования разнообразия видов инженерной деятельности/инженерных функций при разработке, проектировании, изготовлении и эксплуатации сложных наукоемких транспортных технологических объектов, их сущность и содержание легко усматриваются и образно воспринимаются при рассмотрении жизненного цикла инжиниринга сложного наукоемкого технического объекта (локомотива, пассажирского вагона, высокоскоростного состава и т.п.). Оговоримся, что инжиниринг — это системная, целостная совокупность последовательно и преемственно реализуемых видов инженерного труда по проектированию, изготовлению и эксплуатации сложных технических объектов [10]. Он начинается с зарождения идеи создания нового конкурентоспособного на мировом рынке технического объекта или кардинального усовершенствования уже существующего технического объекта, утратившего свой ресурс или теряющего свою конкурентоспособность, и заканчивается на последнем этапе инжиниринга / первом этапе реинжиниринга полной заменой существующего технического объекта на разработанный новый или усовершенствованный технический объект нового поколения.

В некоторых научных публикациях и учебных пособиях процесс инжиниринга технических объектов представляется графически в виде непрерывной вертикальной, восходящей вверх диалектической спирали, один виток которой отражает все этапы жизненного цикла инжиниринга технического объекта одного n-го поколения.

Рассмотрим в качестве примера процесс инжиниринга сложного наукоемкого транспортного технического объекта, содержащего в своей структуре десять характерных содержательно-деятельностных этапов, представленных в таблице 1. В левой колонке этой таблицы перечислены все последовательно и преемственно реализуемые этапы инжиниринга, а в правой колонке — соответствующие им виды профессиональной деятельности инженеров. Из таблицы видно, что

Таблица 1

Виды профессиональной деятельности инженеров на отдельных этапах инжиниринга сложного наукоемкого транспортного объекта

Этапы жизненного цикла технического объекта		Виды профессиональной деятельности
1	Зарождение и обоснование идеи создания нового или усовершенствования существующего технического объекта	Исследовательская, поисковая, маркетинговая
2	Поиск оптимального решения проблемы создания инновационного объекта	Исследовательская, моделирующая
3	Конструирование технического объекта	Конструкторско-технологическая
4	Проектирование технического объекта	Проектировочная
5	Изготовление узлов и деталей спроектированного технического объекта	Технологическая, организационно-управленческая
6	Сборка и монтаж технического объекта	Сборочно-монтажная, организационно-управленческая
7	Наладка и испытание изготовленного инновационного технического объекта	Деятельность по наладке и испытаниям технических объектов
8	Управление автоматизированными «человеко-машинными системами»	Операторская, эксплуатационная
9	Эксплуатация и обслуживание технических объектов на промышленном предприятии	Эксплуатационно-технологическая, организационно-управленческая
Реинжиниринг: поиск и обоснование идей усовершенствования технического объекта		Исследовательская, поисковая, маркетинговая

в процессе инжиниринга сложного наукоемкого транспортного технического объекта специалистам одной и той же номенклатурной специальности, например специальность «Подвижной состав железных дорог», приходится выполнять большое число к тому же разнообразных инженерных функций, различные виды профессиональной деятельности (исследовательские, проектировочные, конструкторско-технологические, операторские, организационно-управленческие и другие).

В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по подготовке технических специалистов эти виды деятельности аппроксимированы, укрупнены и представлены всего четырьмя номинациями: научно-исследовательская, проектная, эксплуатационно-технологическая, организационно-управленческая [14].

В контексте исследуемой проблемы важно знать и учитывать, что отдельные виды профессиональной деятельности инженеров одной и той же специальности, например «Подвижной состав железных дорог», существенно различаются между собой:

а) содержанием деятельности, совокупностью умений и навыков для качественного и продуктивного выполнения функций;

б) совокупностью требований к предпочтительным личностным профессионально значимым качествам специалиста;

в) предпочтениями, а в некоторых транспортных организациях и требованиями к психологической типологии личности инженера;

г) условиями окружающей среды, в которой трудится специалист.

Транспортные вузы имеют благоприятные условия профессиональной подготовки выпускников по видам инженерной деятельности, так как в них обучаются в основном студенты по целевому заказу транспортных предприятий, организаций и учреждений ОАО «Российские железные дороги». В СамГУПС, например, число студентов-целевиков технических специальностей составляет более 85 %. При этом многие предприятия-заказчики заранее указывают, на каких должностях и какими видами инженерной деятельности будут заниматься молодые специалисты — выпускники вуза.

В соответствии с предложенной нами технологией углубленной специализированной подготовки по виду инженерной деятельности студенты в течение первых двух лет обучения, то есть к началу 5-го семестра, самоопределяются с выбором вида своей будущей / планируемой инженерной деятельности. Если некоторые студенты к этому времени самостоятельно на предыдущих этапах обучения и своего жизненного пути не сумели самоопределиться с этим выбором, то преподаватель выпускающей кафедры оказывает им психолого-педагогическую поддержку по научно обоснованному выбору вида деятельности с учетом индивидуальных интересов и потребностей студентов в личностном саморазвитии, с учетом их психофизиологических возможностей и ограничений (различные условия окружающей среды: при работе в стационарных офисах, в движущихся поездах, на открытом воздухе, а также влияние на организм человека различного уровня тепловых, шумовых, электромагнитных и других воздействий). Не менее значимый фактор, который студентам необходимо учитывать при выборе будущей (планируемой) профессиональной деятельности, — это индивидуальные личностно-психологические свойства (характер, темперамент, стрессоустойчивость, тип мышления, эмоционально-волевой потенциал), поскольку разные виды деятельности требуют от исполнителя соответствующих личностных качеств.

На кафедре «Вагоны» СамГУПС разработана и успешно апробирована педагогическая технология дифференцированного формирования у студентов транспортного вуза личностно ориентированных профессиональных компетенций по видам инженерной деятельности. Здесь следует отметить, что под термином «личностно ориентированная профессиональная компетенция по виду инженерной деятельности» понимается и принимается один из четырех кластеров обязательных профессиональных компетенций, который соответствует избранному конкретным студентом в процессе профессионального самоопределения виду будущей / планируемой деятельности.

Большая практическая ценность этой технологии повышенной специализированной подготовки студентов к выполнению планируемого / будущего вида инженерной деятельности состоит в том, что она реализуется в рамках действующего учебного плана и временного регламента, не требует введения дополнительных учебных дисциплин за счет инновационного индивидуального и дифференцированного подходов к содержанию и организации производственных практик студентов на предприятиях и учебных курсовых и дипломных проектов. По этой технологии поток студентов из двух академических групп дифференцируется на три подгруппы функциональных инженерных специализаций в соответствии с высказанными пожеланиями, базирующимися на осознанном профессиональном самоопределении: подгруппа

ФИС.П — специализирующаяся на проектной и научно-исследовательской деятельности; подгруппа ФИС.Э — на производственно-технологической деятельности; ФИС.У — на организационно-управленческой деятельности.

Профессиональная инженерная специализация, другими словами — формирование личностно ориентированных по видам профессиональной деятельности профессиональных компетенций, осуществляется в течение длительного времени обучения студентов с 5-го по 10-й семестр включительно. Наибольший удельный вес в формировании личностно ориентированных по видам инженерной деятельности профессиональных компетенций вносят функционально ориентированные производственные практики [15]. В методических пособиях по этим производственным практикам излагаются задачи и методы освоения умений и навыков всех четырех видов обязательных профессиональных компетенций на базовом уровне всеми студентами, а на высоком и расширенном уровне — дифференцированно, студентами подгрупп и функциональных специализаций ФИС.П, ФИС.Э и ФИС.У [15]. При организации функционально ориентированных практик выпускающие кафедры также используют дифференцированный подход к выбору баз практик и рабочих мест практикантов. В соответствии с видами инженерной специализации студентами выполняются учебные курсовые и дипломные проекты, которые вносят большой вклад в формирование профессиональных, в том числе личностно ориентированных, компетенций. Это обеспечивается за счет того, что в методических пособиях по выполнению курсовых проектов содержатся не только задачи и методики практического освоения знаний учебной дисциплины, но и так называемый спецвопрос, в котором заложена взаимосвязь между теоретическими и прикладными задачами изучаемой дисциплиной и видом инженерной деятельности.

Высокая эффективность и целесообразность технологии дифференцированного формирования личностно ориентированных профессиональных компетенций транспортного вуза по видам инженерной деятельности была подтверждена результатами проведенного констатирующего и формирующего экспериментов в 2019–2020 годах. Показано, что за счет их реализации число студентов со сформированными личностно ориентированными компетенциями на высоком и повышенном уровнях увеличилось до 86–88 % (от выборки) [15]. Таким образом, описанная выше технология углубленной специализированной целевой профессиональной подготовки выпускников транспортного вуза представляет собой одно из оптимальных решений актуальной социально-дидактической проблемы рационального и гуманного управления интеллектуальными ресурсами общества.

Заключение

Традиционные системы инженерного образования, имеющие предметно-отраслевую ориентацию, уделяют недостаточно внимания профессиональной подготовке студентов к выполнению конкретных видов инженерной деятельности (проектной, научно-исследовательской, производственно-технологической, организационно-управленческой), а также процессу профессионального самоопределения студентов по видам их будущей / планируемой инженерной деятельности. Впоследствии этот недостаток негативно отражается на становлении трудовой карьеры выпускников в первые годы их трудовой деятельности и, в частности, обусловливает большое число миграций молодых специалистов из-за неудовлетворенности содержанием вида инженерной деятельности, вынужденно, неосознанно либо недостаточно обоснованно избранной выпускником вуза при своем первом трудоустройстве. Устранение возникшего социально-дидактического противоречия между существующим в традиционной системе инженерного образования недостаточным уровнем профессиональной подготовки студентов к выполнению конкретных видов инженерной деятельности и потребностью в раннем профессиональном самоопределении студентов с последующей углубленной специализированной подготовкой по видам инженерной деятельности и составляет сущность исследуемой проблемы.

Представлена методика научно обоснованного подхода к выбору студентами в процессе профессионального самоопределения вида своей будущей / планируемой инженерной деятельности, учитывающая его индивидуальные интересы и потребности в саморазвитии, его доминирующие личностные профессионально значимые качества, психологическую типологию личности, а также условия окружающей среды, в которой будет реализовываться избранный вид труда. Создана и апробирована инновационная педагогическая технология дифференцированного формирования у студентов транспортного вуза личностно ориентированных профессиональных компетенций по видам инженерной деятельности, эффективность и целесообразность которой подтверждена результатами опытно-экспериментальных исследований.

Литература

1. Ахметзянова Г.Н., Валеева Н. Ш., Багатеева А. Ю. Особенности и проблемы современного инженерного образования // Казанский педагогический журнал. № 1. 2020. С. 70–74
2. Дружинина Е. Н. Целевое обучение и рынок труда: проблемы и перспективы (на примере Уральского государственного педагогического университета) // Вестник Белгородского института развития образования. 2020. Т. 7. № 3 (17). С. 6–12.
3. Половинкин А. И. Основы инженерного творчества: учеб. пособие. М., 2014. 368с.
4. Галицков С.Я., Михелькевич В. Н. Функциональная специализация инженерного труда: монография. Самара, 166 с.
5. Василенко В. А. Активизация вузовского партнерства в профессиональной подготовке кадров // THEORIA: педагогика, экономика, право. 2021. № 4 (5). С. 13–22. DOI: 10.51635/27129926_2021_4_13.
6. Научные основы взаимосвязи профессионального образования и производства: монография / И. М. Айтуганов, Ю. А. Дьячков, Е. А. Корчагин, Е. Л. Матухин, Р. С. Сафин, Т. В. Сучкова. 2009. 275с.
7. Аникин В. М., Пойзнер Б. Н., Соснин Э. А. Целевое обучение как целенаправленная система деятельности//Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 3. С. 35–49.
8. Кравцов П. Г., Михелькевич В. Н. Организационно-методическое обеспечение функционально-ориентированной подготовки специалистов в структуре регионального образовательного кластера// Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2015. № 2(26). С. 99–107.
9. Овчинникова Л. П., Чугунова С. В. Профессиональное самоопределение по видам деятельности студентов высшей инженерной школы// Высшее и среднее профессиональное образование как основа профессиональной социализации обучающихся: материалы 13-ой Междунар. науч.- практич. конфер. под общей ред. Р. С. Сафина, Е. А. Корчагина. 2019. С. 108–112.
10. Николенко В. Ю. Базовый курс системной инженерии: учеб. пособие-2-е изд. перераб. и доп. М., 2018. 330 с.
11. Современные образовательные технологии: учеб пособие под ред. Н. В. Бордовской. М., 2018. 432 с.
12. Дубровина О. И. Психология труда, инженерная психология и эргономика: учебное пособие. Тюмень, 2015. 224 с.
13. Склярова О. Н. Самостоятельная деятельность-путь формирования профессионально-личностных компетенций курсантов военного вуза// Современные наукоемкие технологии. 2020. № 6–2. С. 374–379. URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38119 (дата обращения: 01.10.2022).
14. Приказ Минобрнауки России от 27.03.2018 № 215 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — специалитет по специальности 23.05.03 Подвижной состав железных дорог" (зарегистрировано в Минюсте России 13.04.2018 № 50773). URL: https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-ot-27.03.2018-N-215/ (дата обращения: 14.01.2021 г.).
15. Половинкина А. Ю., Овчинникова Л. П., Михелькевич В. Н. Оценка сформированности профессиональных компетенций у студентов транспортного вуза// Известия Самарского научного центра РАН. 2020. Т. 22. № 75. С. 75–80.

References

1. Akhmetzyanova G. N., Valeeva N. Sh., Bagateeva A. Yu. Osobennosti i problemy sovremennogo inzhenernogo obrazovanija [Features and problems of modern engineering education]. *Kazan Pedagogical Journal,* 2020, no. 1, pp. 70–74. (In Russian).
2. Druzhinina Ye. N. Celevoe obuchenie i rynok truda: problemy i perspektivy (na primere Ural'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta) [Targeted training and job market: problems and prospects (illustrated by Ural State Pedagogical University)]. *Bulletin of the Belgorod Institute for Educational Development,* 2020, Vol. 7, no. 3 (17), pp. 6–12. (In Russian).
3. Polovinkin A. I. Osnovy inzhenernogo tvorchestva: ucheb. posobie [The foundation of engineering creativity: a manual]. M., 2014, 368 p. (In Russian).
4. Galitskov S.Ya., Mikhel'kevich V. N. Funkcional'naya specializaciya inzhenernogo truda: monografiya [Functional specialization of engineering work: a monograph]. Samara, 2005, 166 p. (In Russian).
5. Vasilenko V. A. Aktivizaciya vuzovskogo partnyorstva v professional'noj podgotovke kadrov. [Fostering of university partnership in professional training of personnel]. *THEORIA: pedagogika, ekonomika, pravo.* 2021, № 4 (5), pp.13–22. DOI: 10.51635/27129926_2021_4_13. (In Russian).
6. Aituganov I. M., D'yachkov Yu.A., Korchagin E. A., Matukhin E. L., Safin R. S., Suchkova T. V. Nauchnye osnovy vzaimosvyazi professional'nogo obrazovaniya i proizvodstva: monografiya [Scientific foundation of interrelation between professional training and production: a monograph]. Kazan, 2009, 275 p. (In Russian).
7. Anikin V. M., Poizner B. N., Sosnin E. A. Nauchnye osnovy vzaimosvyazi professional'nogo obrazovaniya i proizvodstva: monografiya [Targeted training as a purposeful system of activity]. *Higher Education in Russia,* 2019, Vol. 28, № 3, pp. 35–49. (In Russian).
8. Kravtsov P. G., Mikhel'kevich V. N. Organizacionno-metodicheskoe obespechenie funkcional'no-orientirovannoj podgotovki specialistov v strukture regional'nogo obrazovatel'nogo klastera [Organizational and methodological support of function-oriented training of specialists in the structure of the regional educational cluster]. *Vestnik of Samara State Technical University. Series "Psychological and Pedagogical Sciences",* 2015, no 2(26), pp. 99–107. (In Russian).
9. Ovchinnikova L. P., Chugunova S. V. Professional'noe samoopredelenie po vidam deyatel'nosti studentov vysshej inzhenernoj shkoly [Activity based professional self-determination of students of higher engineering schools]. *Higher and Secondary Vocational Education as a Basis for Professional Socialization of Students: Materials of the 13th International Scientific and Practical Conference, ed. by R. S. Safin, E. A. Korchagin,* 2019, pp.108–112. (In Russian).
10. Kuznetsova I. Yu. Bazovyj kurs sistemnoj inzhenerii: ucheb. posobie-2-e izd. pererab. i dop. [Basic Course of Systems Engineering: Textbook-2nd ed.], 2018, no. 4(24). DOI: 10.15393/j5.art.2018.4324. (In Russian).
11. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii: ucheb posobie pod red. N. V. Bordovskoj [Modern educational technologies: a manual ed. by N. V. Bordovskaya. M., 2018, 432 p. (In Russian).
12. Dubrovina O. I. Psihologiya truda, inzhenernaya psihologiya i ergonomika: uchebnoe posobie [Psychology of Work, Engineering Psychology and Ergonomics: Textbook], Tyumen', 2015, 224 p.
13. Nikolaenko V. Yu. Samostoyatel'naya deyatel'nost'-put' formirovaniya professional'no-lichnostnyh kompetencij kursantov voennogo vuza// Sovremennye naukoemkie tekhnologii [A basic course of system engineering: a manual — the 2nd revised and expanded edition]. M., 2018, 330 p. (In Russian).
14. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 27.03.2018 № 215 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya — specialitet po special'nosti 23.05.03 Podvizhnoj sostav zheleznyh dorog" (zaregistrirovano v Minyuste Rossii 13.04.2018 № 50773) [Order of the Ministry of Education dated 27.03.2018 N 215 "On approval of the federal state educational standard of higher education in the field 23.05.03 Railway Rolling Stock" (registered in the RF Ministry of Justice 13.04.2018 N 50773)]. Avaibale at: https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-ot-27.03.2018-N-215/ (accessed: 14.01.2021). (In Russian).
15. Polovinkina A.Yu., Ovchinnikova L. P., Mikhel'kevich V. N. Ocenka sformirovannosti professional'nyh kompetencij u studentov transportnogo vuza [Evaluation of transport university students' professional competencies]. *Izvestia of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences,* 2020, Vol. 22, no. 75, pp. 75–80.

МАТЕРИАЛЫ VII МЕЖДУНАРОДНОГО МОЛОДЕЖНОГО НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ФОРУМА «RE:ПОСТ (ПАТРИОТИЗМ, ОБРАЗОВАНИЕ, СТУДЕНЧЕСТВО): ПОВЕДЕНИЕ В ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ И ЦИФРОВАЯ КУЛЬТУРА МОЛОДЕЖИ»

MATERIALS OF THE SEVENTH INTERNATIONAL YOUTH SCIENCE AND EDUCATION FORUM "RE:POST: PATRIOTISM, EDUCATION, STUDENTSHIP: BEHAVIOR IN THE VIRTUAL SPACE AND DIGITAL CULTURE OF YOUTH"

УДК/UDC 159.9
DOI 10.54509/22203036_2023_1_169
EDN BOUVVL

Аршинова Елена Владимировна
старший преподаватель кафедры психологических наук, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Янко Евгений Владимирович
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологических наук, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Пфетцер Алена Алексеевна
начальник центра развития образовательных технологий АО «Кузбасский технопарк», г. Кемерово

Arshinova Yelena V.
Senior lecturer of the Department of psychological Sciences, Kemerovo State University, Kemerovo

Yanko Eugene V.
PhD in Psychology, Assistant Professor, Department of Psychological Sciences, Kemerovo State University, Kemerovo

Pfettser Alena A.
Head of the Center for the Development of Educational Technologies, Kuzbass Technopark JSC, Kemerovo

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF DEONTOLOGICAL PRINCIPLES OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A PSYCHOLOGIST IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

Введение. В статье рассмотрена проблема формирования деонтологического комплекса будущего профессионала в образовательной среде и отмечена возрастающая необходимость становления деонтологических принципов при оказании психологической помощи в цифровом пространстве.

Методология. В качестве методов иследования использован анализ внутренней нормативной, отчет-

ной и аналитической документации Кемеровского государственного университета по заявленной проблеме.

Результаты. Определены деонтологические принципы профессиональной деятельности в цифровой среде, выделены основные характеристики деонтологического комплекса профессионала и предложены психолого-педагогические рекомендации для формирования деонтологического комплекса профессионала во время обучения в вузе.

Заключение. Отмечена возрастающая необходимость создания необходимых образовательных условий для формирования деонтологического комплекса будущего профессионала как основы профессиональной деятельности специалистов деонтологического профиля в личном взаимодействии и в цифровой среде.

Introduction. The article considers the problem of the formation of the deontological complex of a future professional in the educational environment and notes the growing need for the formation of deontological principles when providing psychological assistance in the digital space.

Methodology. The analysis of internal regulatory, reporting and analytical documentation of the Kemerovo State University on the research problem was used as methods for collecting information.

Results. The deontological principles of professional activity in the digital environment are determined, the main value-semantic characteristics of the deontological complex of the professional personality are identified, and psychological and pedagogical recommendations are proposed for the formation of the deontological complex of a professional in the process of studying at a university.

Conclusion. The growing need to create the necessary educational conditions for the formation of the deontological complex of the future professional as the basis for the professional activity of deontological specialists in personal interaction and in the digital environment is noted.

Ключевые слова: студент деонтологического профиля, деонтологические принципы, деонтологический комплекс профессионала, профессиональная деятельность, цифровая среда, образовательная среда.

Keywords: student of deontological profile, deontological principles, professional deontological complex, professional activity, digital environment, educational environment.

Введение

В настающее время оказание психологической помощи в цифровой среде приобретает все большую актуальность и популярность. Развитие цифровой среды, повышение качества аппаратной и программной составляющей коммуникации людей посредством Интернета привело к тому, что взаимодействие людей на расстоянии стало возможно не только в плане общения, но в плане дистанционной психологической помощи. Все большую популярность приобретают различные методы дистанционной психологической диагностики, консультирования, психотерапии, психологического терапевтического обучения [10]. В связи с этим вновь и вновь встает вопрос о деонтологической составляющей психологической работы в цифровой среде.

Эта проблема не только актуальная, но и крайне сложная. В той или иной мере вопросы деонтологии, психологической этики, биоэтики не разрешены и офлайн. Имея длительный опыт подготовки студентов деонтологического профиля, можем констатировать, что воспитание у будущих профессионалов глубоко интернализированных основополагающих принципов этики психологической деятельности представляет собой серьезные трудности. Студент может прекрасно разбираться в профильных дисциплинах, участвовать в студенческой научной жизни и иметь при этом абсолютно абстрактные, не привязанные к профессиональной жизни, обрывочные представления о деонтологическом аспекте своей будущей профессиональной деятельности. Деонтологический комплекс профессионала является основой и вершиной развития профессионала психолога, социального работника, дефектолога, врача, юриста. Проблемы сохранения тайны, особого отношения к человеку, уважение и потребность помочь, безоценочное отношение и свойственное только специалистам деонтологического профиля принятие личности другого человека и многое другое не могут быть отвлеченными, абстрактными, не привязанными к жизни проблемами, это суть деятельности любого специалиста деонтологического профиля.

Методология

В качестве методов сбора информации использован анализ внутренней нормативной, отчетной и аналитической документации Кемеровского государственного университета по проблеме исследования.

Анализ образовательных стандартов, основной профессиональной образовательной программы (ОПОП), учебных планов, содержание отдельных предметов показывает, что формирование деонтологического комплекса будущего профессионала занимает маргинальное место как по содержанию, так

и по количеству часов. Более того, в предложенных образовательными стандартами компетенциях нет ни одной отражающей личностные деонтологические качества профессионала. Данная проблема приобретает особое звучание при внедрении инновационных (цифровых) методов психологической помощи и требует своего научного и научно-практического разрешения.

Результаты

Деонтологические профессии требуют от индивида образованности, соблюдения определенных профессиональных и морально-этических принципов по отношению к своему субъекту деятельности, непрерывного процесса личностного и профессионального развития. Все это возможно лишь при условии ценностного отношения к профессии, когда профессиональная деятельность является не только средством поддержания уровня благосостояния, но и способствует процессу самореализации на основе соответствующих мотивов, смыслов, ценностей [4].

Профессии психолога, социального работника, дефектолога строятся на деонтологических принципах, поэтому особое значение для нас имеет развитие ценностно-смысловой сферы и нравственно обусловленного поведения студентов — будущих специалистов.

По мнению А. В. Серого и М. С. Яницкого, в структуре профессионально важных качеств специалистов деонтологического профиля ценностно-смысловые ориентации занимают основополагающее и интегрирующее значение [9; 12]. Будущие специалисты, входя в среду профессиональной деятельности, профессионального общения и ценностей, в процессе воспитания приобретают новые качества. Главным механизмом такого преобразования становится интернализация профессиональных ценностей. Преподаватели вуза и специалисты, участвующие в учебном процессе, выступают носителями профессиональных ценностей и, кроме непосредственного обучения, всеми своими поступками, словами, образом мышления влияют на становление личности студента. Ряд исследований показывает, что профессиональные ценности формируются в практической деятельности [1]. В ходе трудовой деятельности студенты активно взаимодействуют с профессионалами, перенимая у них сформировавшееся отношение к профессиональной деятельности, усваивая ценности и смыслы работы. Интернализация будет протекать успешно только в совместной деятельности, где ценности и смыслы из категории абстрактных знаний посредством интернализации становятся личностными образованиями студента, формируя его отношение к профессиональной деятельности.

Реализация успешной практической деятельности предполагает, что студент в процессе обучения должен приобретать особые индивидуальные качества личности в ее ценностно-смысловой сфере. По мнению А. Ф. Бондаренко, «…для практикующего психолога проблематика, связанная с этической стороной его деятельности, является, по существу, предельно широкой: это целая совокупность задач, мотивов, смыслов и ценностей, мировоззренческая, теоретическая и социокультурная по своему диапазону; это область, охватывающая личностные структуры психолога в целом, а не просто затрагивающая тот или иной способ решения конкретных затруднений или противоречий, с которыми он может столкнуться в профессиональной деятельности <…> значимость этической проблематики определяется тем, что она играет ведущую роль в формировании особого — деонтологического — менталитета целой профессиональной группы» [3, с. 64–65].

Более того, ценностно-смысловое содержание деятельности специалиста выступает не только фоном, которое определяет деонтологическое отношение, но и является инструментом деятельности специалистов деонтологического профиля. Например, по мнению Б. Д. Карвасарского, личность психолога и психотерапевта является главным психотерапевтическим фактором в системе «психолог — клиент», без которого утрачивается сам смысл подготовки специалистов деонтологического профиля [5].

Мы считаем, что данное положение актуально для всех специальностей деонтологического профиля.

Профессии деонтологического профиля являются классическим примером социальных специальностей. Специфика этого вида профессий состоит в том, что они обслуживают целостный процесс социализации личности. Здесь профессиональная деятельность направлена на человека как на цель, на формирование его социальных качеств. Именно эти виды профессиональной деятельности являются областями существования и развития общечеловеческих ценностей. Как отмечает Е. А. Климов, особенностью специальностей типа «человек — человек» является двойная подготовка — «человековедческая» и еще некоторая специальная [6, с. 5–14].

По нашему мнению, именно «человековедческий» фактор является центральным звеном ценностно-смыслового аспекта деятельности типа «человек — человек». Именно здесь реализуются ценности твор-

чества, которые придают смысл данной профессиональной деятельности.

Таким образом, для специалиста деонтологического профиля наиболее важным является особый уклад личности, где большое значение имеет ориентация на высшие, гуманистические ценности, безусловное принятие другого человека, профессиональное чувство любви и долга и, в конечном счете, отношение к другому человеку как высшей ценности. Соответственно, успешность профессионального обучения зависит не только от формирования знаний, умений и навыков, но и воспитания у будущих специалистов таких личностных характеристик, как принятие профессиональных ценностей, профессиональной культуры, и в дальнейшем осмысленность профессиональной деятельности. Ценностно-смысловой подход в образовании позволяет сформировать образ будущего профессионала, где основой деятельности является деонтологический подход к работе, разработка перспективы личностного и профессионального развития специалиста и создание нравственной системы оценки профессиональной деятельности.

Становление такой личности профессионала является актуальной проблемой и должно выступать как основная задача подготовки специалиста на всех этапах воспитательно-образовательного процесса. Согласно И. В. Шамову, деонтологический профиль будущего профессионала включает в себя следующие психологические характеристики:

1. Профессиональное чувство «любви» к клиенту, готовность жертвовать своим временем, силами в интересах человека, его безусловное принятие, способность к «коперниковскому повороту», то есть способность поставить себя на место другого человека, стремление оказать помощь *ad artis* (по высшим меркам искусства).

2. Профессиональное чувство долга — в работе исходить только из интересов клиента, посвящать свою жизнь высоким целям помощи людям.

3. Потребность в постоянном саморазвитии и самосовершенствовании — специалист, остановившийся в своем развитии, выступает живой преградой между потребностью клиента и современными достижениями гуманитарных наук [2; 11].

Таким образом, профессиональная деятельность специалистов в сфере помощи человеку опосредована нравственными критериями и морально-этическими принципами, и эффективная реализация профессионально значимых личностных качеств профессионала будет определяться ценностно-смысловым аспектом этой деятельности. Отсюда следует, что центральное место в структуре этих качеств принадлежит ценностно-смысловым образованиям.

Содержательные характеристики такого комплекса нами представляются следующим образом. Сформированный деонтологический комплекс профессионала характеризуется:

1) высокими показателями общей осмысленности жизни, осмысленности и удовлетворенности процессом жизни;

2) потребностью в самореализации и продуктивности жизни, осмысленностью прошлого, настоящего и будущего, целостностью восприятия жизни;

3) определенностью целей профессиональной деятельности, уверенностью, взвешенностью при принятии решений и личностной зрелостью (личная ответственность, интернальный локус контроль, терпимость к различным проявлениям человеческой самобытности);

4) ответственностью за события своей жизни и умение контролировать и проектировать свое будущее;

5) преобладанием гуманистических ценностей, ориентированных на ценности самоактуализации личности;

6) высокими показателями творческой направленности и эмоционально-насыщенного взаимодействия с другими людьми;

7) гибкостью поведения в реализации своих ценностей, достижении целей и флексибильностью во взаимодействии с окружающим миром.

Самое главное в проведенном теоретическом анализе и в исследовании документов, что представленные характеристики являются актуальными не только в оказании психологической помощи в непосредственном контакте с человеком, но и работе в цифровой среде. Однако соблюдение деонтологических принципов в цифровой среде добавляет особые свойственные только интернет-пространству профессиональные требования:

1) навыки работы на компьютере на уровне уверенного пользователя;

2) знание нормативно-правовых аспектов соблюдения конфиденциальности и защиты данных в интернет-среде;

3) знание и использование методов эффективной защиты компьютерного оборудования от вирусов и DDoS-атак;

4) применение методов сохранения конфиденциальности информации в цифровой среде;

5) соблюдение существующих требований предупреждения утечки данных.

В связи с обозначенной проблемой нами были изучены образовательные стандарты, учебные планы, основные образовательные профессиональные программы, что позволило разработать ряд выводов и предложений по повышению деонтологической компетентности студентов деонтологического профиля обучения.

Современная образовательная система и образовательные стандарты не в полной мере учитывают потребность в формировании деонтологического комплекса у будущих профессионалов. Соответственно, полученные нами результаты позволяют предложить ряд конкретных рекомендаций по повышению эффективности обучения и воспитания студентов деонтологического профиля подготовки Кемеровского государственного университета.

1. Внесение изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования для студентов деонтологического профиля подготовки. Универсальные и общепрофессиональные компетенции должны удовлетворять потребность в формировании деонтологического комплекса будущего профессионала:

— способность к взаимодействию с субъектом деятельности на основе профессиональной этики и нравственных принципов;

— способность понимать социальную значимость своей будущей профессии и нести ответственность за свои решения в процессе профессиональной деятельности;

— способность соблюдать деонтологические принципы как в непосредственной психологической деятельности, так и в интернет-среде.

2. Привлечение студентов к профессиональной деятельности в процессе обучения в вузе по типу создания на платформе университета (института) различных школ, студий, лабораторий, студенческих сообществ, программ с целью вовлечения будущих профессионалов в практическую профессиональную деятельность под кураторством сотрудников института.

Будущие специалисты, входя в среду профессиональной деятельности, профессионального общения и ценностей, в процессе воспитания приобретают новые качества. Главным механизмом такого преобразования становится интернализация профессиональных ценностей.

3. Вовлечение студентов в добровольческую (волонтерскую) деятельность по оказанию социально-психологической помощи разным категориям населения [7].

4. Создание в вузе дискуссионных клубов по морально-этическим проблемам с целью воспитательно-образовательной работы со студентами деонтологического профиля подготовки.

Дискуссия проходит в форме обсуждений, споров, столкновений разных точек зрения, обмена суждениями, идеями, мнениями; активным личным участием и отстаиванием своей позиции, что приводит к формированию у студентов ценностной установки к будущей профессиональной деятельности, профессиональной рефлексии, критического мышления; помогает сформировать профессиональные компетенции, направленные на образование морально-этического комплекса будущего профессионала. В рамках дискуссионного обсуждения студентам социально-психологического института предлагаются следующие этические проблемы:

— Проблема переноса и контрпереноса в психотерапии.

— Этические проблемы эвтаназии.

— Ошибки врача.

— Этические проблемы проведения абортов.

— Этические проблемы косметологической хирургии.

— Этические проблемы пересадки органов и трансплантологии, и др.

При обсуждении морально-этических проблем можно использовать разные формы проведения дискуссий: круглый стол, форум-обсуждение, мозговой штурм, дебаты, судебное разбирательство, метод Сократа и др.

5. Введение в дисциплины первого курса (Введение в профессию, Профессиональная этика, Этические основы социальной работы, и др.) занятий по квалификационным стандартам (ознакомление с трудовыми функциями, трудовыми действиями, необходимыми умениями, необходимыми знаниями, квалификационными требованиями), а также циклы тем по деонтологическим принципам будущей профессии с учетом профессиональной деятельности, а также и в цифровой среде.

Информированность о будущей профессиональной деятельности позволит снизить информационный «голод», нивелировать «разочарование» в выбранной профессии, сформировать образ «профессионала» и установку на профессиональную деятельность.

6. Включение в основную профессиональную образовательную программу дисциплин (Профессиональное развитие личности, Практикум по психологии профессиональной деятельности, Введение в профессию, Деонтология социальной работы, Профессиональная этика и др.) для формирования

деонтологического комплекса будущего профессионала у студентов деонтологического профиля подготовки.

Заключение

Таким образом, мы можем сказать, что образовательная среда вуза выступает как необходимое условие для личностного развития студентов и формирования необходимых профессиональных ценностей и смыслов, которые могут реализоваться в профессиональной деятельности специалистов деонтологического профиля как в личном взаимодействии, так и в цифровой среде. Соответственно, внедрение предложенных нами рекомендаций в воспитательно-образовательный процесс позволит создать необходимые условия для формирования личностных и профессиональных ценностно-смысловых характеристик; сформировать у студентов деонтологического профиля подготовки — деонтологического комплекса будущего профессионала, ориентированного на ценности профессиональной деятельности, способствующие появлению соответствующих смыслов как базовой характеристики личности будущего профессионала [1–3; 8; 9].

Литература

1. Аршинова Е. В., Билан М. А. Динамические аспекты интернализации профессиональных ценностей будущих специалистов деонтологического профиля. DOI: 10.21603/2078-8975-2018-4-106-116 // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 4. С. 106–116.
2. Ценностные составляющие Я-образа студентов деонтологического профиля подготовки в процессе обучения в вузе / Е. В. Аршинова, М. А. Билан, О. А. Браун, Е. В. Янко. DOI: 10.21603/2078-8975-2020-22-2-387-396 // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22, № 2. С. 387–396.
3. Бондаренко А. Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика // Московский психотерапевтический журнал. 1993. Т. 2, № 1. С. 64–65.
4. Деформация свойств системы идентичности в процессе профессионального выгорания специалистов деонтологического профиля / О. А. Браун, М. Г. Аркузин, Е. В. Аршинова, М. А. Билан. DOI: 10.21603/2078-8975-2019-21-3-685-694 // Вестник Кемеровского государственного университета. 2019. Т. 21, № 3. С. 685–694.
5. Карвасарский Б. Д. Психотерапия. СПб., 2002. 672 с.
6. Климов Е. А. Человек как субъект труда и проблемы психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 5–14.
7. Рассохина И. Ю., Аршинова Е. В., Билан М. А. Волонтерская деятельность как средство формирования профессионально значимых компетенций студентов вуза // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 2 (26). С. 41–49.
8. Серый А. В., Яницкий М. С., Харченко Е. В. Ценностно-смысловые аспекты психологической работы со студенческой молодежью, находящейся в кризисной ситуации // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 2. С. 40–49.
9. Серый А. В. Осмысленное отношение к профессиональной деятельности как условие развития профессионально значимых качеств психологов-практиков // Вестник Кемеровского Государственного Университета. 2005. № 2 (22). С. 160–164.
10. Текст как средство дистанционного психологического консультирования: язык и смысловое содержание тематических блогов / В. И. Солдатова, М. С. Яницкий, А. В. Серый, А. Г. Фомин // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Т. 23, № 3 (87). С. 729–739.
11. Шамов И. А. Врач и больной. М., 1986. 168 с.
12. Постнеклассическая педагогическая психология: ценностно-смысловой тренд / М. С. Яницкий, А. В. Серый, М. С. Иванов, А. А. Утюганов, Н. Р. Хакимова. Кемерово, 2017. 202 с.

References

1. Arshinova Ye. V., Bilan M. A. Dinamicheskie aspekty internalizacii professional'nyh cennostej budushchih specialistov deontologicheskogo profilya [Dynamic aspects of the internalization of professional values in students of deontology]. DOI: 10.21603/2078-8975-2018-4-106-116. *Bulletin of Kemerovo State University,* 2018, no.4, pp. 106–116. (In Russian).
2. Arshinova Ye. V., Bilan M. A., Braun O. A., Yanko E. V. Cennostnye sostavlyayushchie Ya-obraza studentov deontologicheskogo profilya podgotovki v processe obucheniya v vuze [Value Components of the Self-Image of Students of a Deontological Profile of Training at University]. DOI: 10.21603/2078-8975-2020-22-2-387-396. *Bulletin of Kemerovo State University,* 2020, vol. 22, no. 2, pp. 387–396. (In Russian).
3. Bondarenko A. F. Lichnostnoe i professional'noe samoopredelenie otechestvennogo psihologa-praktika [Personal and professional self-determination of a domestic psychologist-practitioner]. *Moscow Psychotherapeutic Journal,* 1993, vol. 2, no. 1, pp. 64–65. (In Russian).
4. Braun O. A., Arkuzin M. G., Arshinova Ye. V., Bilan M. A. Deformaciya svojstv sistemy identichnosti v processe professional'nogo vygoraniya specialistov deontologicheskogo profilya [Deformation of properties of identity system in the process of professional burnout in specialists of the deontological profile]. DOI: 10.21603/2078-8975-2019-21-3-685-694. *Bulletin of Kemerovo State University,* 2019, vol. 21, no. 3, pp. 685–694. (In Russian).
5. Karvasarsky B. D. Psihoterapiya [Psychotherapy]. St. Petersburg, 2002, 672 p. (In Russian).
6. Klimov E. A. Chelovek kak sub"ekt truda i problemy psihologii [Man as a subject of labor and problems of psychology]. Voprosy Psychologii, 1984, no. 4, pp. 5–14. (In Russian).
7. Rassokhina I., Arshinova Y., Bilan M. Volonterskaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya professional'no znachimyh kompetencij studentov vuza [Volunteer activities as means of students' professional competence formation]. *Professional Education in Russia and Abroad,* 2017, no. 2 (26), pp. 40–49. (In Russian).
8. Seryy A. V., Kharchenko E. V., Yanitsky M. P. Cennostno-smyslovye aspekty psihologicheskoj raboty so studencheskoj molodezh'yu, nahodyashchejsya v krizisnoj situacii [Valuable and semantic aspects of psychological work with the student"s youth which is in the crisis situation]. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University,* 2014, no. 2 (18), pp. 40–48. (In Russian).
9. Seryy A. V. Osmyslennoe otnoshenie k professional'noj deyatel'nosti kak uslovie razvitiya professional'no znachimyh kachestv psihologov-praktikov [A meaningful attitude to professional activity as a condition for the development of professionally significant qualities of practicing psychologists]. *Bulletin of Kemerovo State University,* 2005, no. 2 (22), pp. 160–164. (In Russian).
10. Soldatova V. I., Yanitskiy M. S., Seryy A. V., Fomin A. G. Tekst kak sredstvo distancionnogo psihologicheskogo konsul'tirovaniya: yazyk i smyslovoe soderzhanie tematicheskih blogov [Text

as a Means of Remote Psychological Counseling: Language and Semantics of Feature Blogs]. *Bulletin of Kemerovo State University,* 2021, vol. 23, no. 3 (87), pp. 729–739. (In Russian).
11. Shamov I. A. Vrach i bol'noj [Doctor and patient]. Moscow, 1986, 168 p. (In Russian).
12. Yanitskiy M. S., Seryy A. V., Ivanov M. S., Utyuganov A. A., Khakim ova N. R. Postneklassicheskaya pedagogicheskaya psihologiya: cennostno-smyslovoj trend [Post-non-classical pedagogical psychology: value-semantic trend]. Kemerovo, 2017, 202 p. (In Russian).

УДК/UDC 159.923.5
DOI 10.54509/22203036_2023_1_175
EDN BPLCYK

Канина Наталья Анатольевна
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологических наук, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Кривцова Евгения Владимировна
кандидат психологических наук, доцент кафедры социологических наук, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Смагина Светлана Сергеевна
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологических наук, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Kanina Natalya A.
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychological Sciences, Kemerovo State University, Kemerovo

Krivtsova Evgenia V.
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Sociological Sciences, Kemerovo State University, Kemerovo

Smagina Svetlana S.
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychological Sciences, Kemerovo State University, Kemerovo

ОСОБЕННОСТИ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ И ИНТЕРНЕТ-ПРЕДПОЧТЕНИЙ СТУДЕНТОВ, СКЛОННЫХ К ЗАВИСИМОСТИ ОТ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР И СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

FEATURES OF COPING BEHAVIOR STRATEGIES AND INTERNET PREFERENCES OF STUDENTS PRONE TO COMPUTER GAMES AND SOCIAL NETWORKS ADDICTION

Введение. Статья посвящена исследованию интернет-предпочтений склонных к зависимости студентов, а также их выбору стратегий совладающего поведения. Анализируется выбор конструктивных и деструктивных стратегий совладающего поведения у студентов, склонных к зависимости от компьютерных игр и социальных сетей и не склонных к ней. Выявляются особенности взаимосвязи между компьютерной зависимостью и совладающим поведением студентов.

Методология. Научный анализ проблемы проводится в соответствии с принципами деятельностного подхода к личности. Использовались теоретические методы (анализ источников по проблеме исследования, систематизация, обобщение данных). Конкретными методами изучения особенностей интернет-предпочтений и стратегий совладающего поведения студентов, склонных к зависимости от компьютерных игр и социальных сетей, являются метод опроса (в форме анкетирования), психодиагностические методы (Тест-опросник степени увлеченности компьютерными играми А. В. Гришиной; Опросник скрининговой диагностики компьютерной зависимости Л. Н. Юрьевой и Т. Ю. Больбот; Копинг-тест Р. Лазаруса); статистические методы (метод сравнения средних величин по t-критерию Стьюдента, однофакторный дисперсионный анализ, корреляционный анализ).

Результаты. Проведенное исследование свидетельствует, что студенты, склонные к интернет-зависимости от социальных сетей, чаще используют

копинг-поведение, ориентированное на социальную поддержку, а студенты, склонные к зависимости от компьютерных игр, чаще используют копинг, ориентированный на избегание и дистанцирование. Установлены особенности взаимосвязи между компьютерной зависимостью и копинг-поведением студентов: чем выше показатели неконструктивного совладающего поведения, тем выше показатели интернет-зависимости.

Заключение. Полученные результаты свидетельствуют о важности индивидуального подхода, внедряемого в образовательных учреждениях и способствующего предупреждению возникновения интернет-зависимости студентов посредством обучения конструктивным копинг-стратегиям и успешному решению трудных жизненных ситуаций. Современные тенденции общества неизбежно приведут к увеличению интернет-зависимости, имеющей неоднозначные последствия для развития личности, что обусловливает актуальность внедрения комплексного психолого-педагогического подхода для профилактики интернет-зависимости студентов.

Introduction. The article is devoted to the study of the Internet preferences of students prone to Internet addiction, as well as their choice of strategies for coping behavior. The article discusses the features of coping behavior strategies of students prone to addiction to computer games and social networks. The choice of constructive and destructive strategies of coping behavior among students prone to Internet addiction and not prone to it is analyzed. Features of the relationship between computer addiction and coping behavior of students are revealed.

Methodology. The scientific analysis of the problem is carried out in accordance with the principles of the activity approach to the personality. Theoretical methods were used (analysis of sources on the research problem, systematization, generalization of data). Specific methods for studying the features of Internet — preferences and coping behavior strategies of students prone to addiction to computer games and social networks are the survey method (in the form of a questionnaire), psychodiagnostic methods (Test-questionnaire assessing the degree of enthusiasm for computer games by A. V. Grishina, Questionnaire for screening diagnostics of computer addiction by L. N. Yurieva and T. Yu. Bolbot, Coping — Lazarus test), statistical methods (method of comparing average values for Student's t-test, one-way analysis of variance, correlation analysis).

Results. The study shows that students prone to Internet addiction to social networks more often use coping focused on social support, and students prone to addiction to computer games more often use coping focused on avoidance and distancing. The features of the relationship between computer addiction and coping behavior of students are traced: the higher the indicators of non-constructive coping behavior, the higher the indicators of computer addiction.

Conclusion. The obtained results testify to the importance of an individual approach introduced into the practice of educational institutions, which contributes to the prevention of students' computer addiction by teaching constructive coping strategies and successfully solving difficult life situations. Modern trends in society will inevitably lead to an increase in Internet addiction, which has ambiguous consequences for the development of the individual, which determines the relevance of introducing a comprehensive psychological and pedagogical approach to prevent students' Internet addiction.

Ключевые слова: интернет-предпочтения, интернет-зависимость, копинг-поведение, копинг-стратегии, студенты.

Keywords: Internet preferences, Internet addiction, coping behavior, coping strategies, students.

Введение

Современная жизнь неразрывно связана с компьютерными и информационными технологиями. Компьютерные и интернет-технологии охватили и проникли во все сферы человеческой деятельности, в образование, профессиональную деятельность и межличностное общение. Возможности Интернета позволяют использовать его как инструмент не только для познания, но и для общения. Значительная часть контактов осуществляется с помощью информационных технологий. Мультимедийность, открытость, доступность, анонимность, дешевизна делают интернет-пространство способом массового общения людей, объединенных различными интересами. Для коммуникации в Интернете используются специальные интернет-форумы, блоги, мессенджеры, социальные сети и видеоигры. Виртуальная коммуникация становится преобразованием современного общества. Такое стремительное усовершенствование информационных технологий оказывает серьезное влияние на современную молодежь. Вовлеченность сегодняшних юношей в ту жизнь, которая происходит за экраном их компьютеров и телефонов (в социальных сетях, компьютерных играх), приводит к частичной замене реального общения на виртуальное. Взаимодействие с Интернетом привело к расширению внутреннего психического мира человека, где он воспринимает компьютер как продолжение своей личности в этом

«пространстве», отражающем его вкусы и интересы. Нередко это состояние настолько захватывает личность, что происходит растворение собственного «Я» и отождествление с личностью персонажа на экране (виртуальная идентичность). Как было отмечено выше, Интернет обладает широкими техническими возможностями для общения и позволяет сравнительно легко найти людей со схожими интересами. Общение в Сети начать психологически проще, чем в реальной жизни. С помощью онлайн-коммуникации люди удовлетворяют большой круг своих потребностей: в общении (спасение от одиночества, получение психологической поддержки), в сохранении существующих отношений (с партнером, друзьями, родственниками), в принадлежности к сообществу (поиск новых друзей), в информации (о людях, событиях, возможностях), в развлечении или отдыхе.

Онлайн-коммуникация обладает следующими особенностями: повышенная вербальная активность, неологизмы, отсутствие обычных норм и этикета общения (присутствие собственной культуры и этики), мозаичность коммуникации и эмоциональность. Мозаичность онлайн-коммуникации состоит в ее частой недолговременности и непоследовательности — человек обменивается короткими сообщениями с одним человеком и быстро переходит к другому. Таким образом коммуникация принимает форму непоследовательного повествования или мозаики, состоящей из отдельных сообщений. Еще одной особенностью сетевого общения является обилие вербальной информации при недостатке невербалики, т.е. мимики, движений, голоса. С учетом, что невербальные показатели играют большую роль в общении, их отсутствие в сетевой коммуникации компенсируется специальными средствами — эмотиконами, с помощью которых происходит дополнение смысла основного высказывания, уточнение его экспрессивно-интонационной окраски. Выход из онлайн-коммуникации отличается от выхода из традиционных форм общения. Отсутствие специальных фраз или движений для того, чтобы прервать коммуникацию, своеобразная «легкость» выхода из нее также является особенностью общения в Интернете. Существует также возможность предоставления о себе только определенной информации. В Интернете исчезает необходимость ориентироваться на внешнюю оценку, выглядеть в соответствии с социальными нормами. В Сети личность может сменить свою идентичность и представить себя не тем, кем является на самом деле: мужчина может представиться женщиной и, наоборот, можно сменить свой настоящий возраст, увлечения, место жительства и т.д. В социальных сетях или онлайн-приложениях чаще всего можно просмотреть историю своей переписки, а если человеку неудобно общаться именно сейчас, то он может отложить обмен сообщениями на некоторое время и вернуться к ним в любой удобный для себя момент. Так устраняются некоторые коммуникативные барьеры, присущие живому общению — социальные ритуалы приветствия и прощания, необязательно быстрое вербальное реагирование. Кроме того, исчезают возрастные, статусные, гендерные и имущественные барьеры, барьеры внешней привлекательности, недостаточной коммуникативной компетентности. Возникает вопрос, как увлеченные интернет-коммуникацией пользователи будут «возвращаться» к традиционным формам «живого общения»?

Наряду с новыми возможностями, онлайн-коммуникация несет свои психологические риски. В настоящее время изучение человека, его поведения, особенностей возможно лишь при рассмотрении личности воедино с ее жизнью в цифровом пространстве. В современных исследованиях особо актуально встает вопрос о психологических последствиях цифровизации, в частности о влиянии онлайн-коммуникации на личность пользователей, о феноменах виртуальной идентичности, интернет-зависимости, кибербуллинга. Некоторые исследователи (Ю. В. Фомичева, Е. Р. Беляева, О. К. Тихомиров) доказывают положительный эффект увлеченностью интернет-средой как способом эмоциональной разрядки, развития мышления, овладения логическими операциями, работы с символами; удовлетворением психологических потребностей. На негативные последствия влияния увлеченностью интернет-средой указывали А. Е. Войскунский, А. Г. Шмелев, С. А. Шапкин, О. Н. Арестова, Л. Н. Бабанин, Ю. М. Евстигнеева, М. С. Иванов и другие, особенно при условии возникновения компьютерной зависимости.

Помимо повышенного интереса к социальным сетям, молодежь продолжает увлекаться компьютерными играми. С совершенствованием компьютеров совершенствуются и компьютерные игры, увеличивая базу поклонников, или «геймеров». Улучшение графики и музыкального сопровождения, усложнение игрового процесса и углубление сюжета являются основными факторами, которые способствует привлечению к компьютерным играм новых пользователей и удержанию их продолжительное время. Привлекательность компьютерных игр у юношей связана с возможность создания своего идеального виртуального мира и погружения в него. Игровое онлайн-

общение, являясь частью глобального интернет-общения, приобретает качественное своеобразие, присущее самой виртуальной реальности, но обладает теми же особенностями, присущими сетевому общению.

Психологические особенности увлеченности компьютерными играми описываются рядом исследователей в области киберпсихологии (психологии компьютерной игры). В настоящее время существует множество психологических исследований, связанных с игровой компьютерной деятельностью. Исследуется влияние игр на психику человека, на когнитивные процессы, описываются признаки компьютерной зависимости, поднимаются вопросы привлекательности компьютерных игр. Ряд исследователей (И. В. Бурмистров, А. Г. Шмелев, Ю. В. Фомичева, И. В. Бурлаков, Ю. М. Евстигнеева) отмечают следующие мотивы обращения к играм: самовыражение, самопознание, саморазвитие, обучение определенным знаниям и умениям (интеллектуальные игры), стремление к власти, отреагирование негативных эмоций, желание избавиться от жизненных проблем и препятствий, снять стресс, смоделировать другой мир, свободный от проблем повседневной жизни; удовлетворение эмоционально-эстетических и исследовательских потребностей, творчество, хобби, социализация, желание повеселиться и другие. Позитивное влияние компьютерных игр на развитие личности (на самосознание; на развитие компонентов познавательных процессов: логического мышления, запоминания и воспроизведения большого объема информации, внимательности, сосредоточенности, образного и пространственного мышления; на снижение уровня стресса и депрессии; на возможность справиться с имеющейся агрессией у человека посредством вымещения в виртуальном мире; на развитие способности эффективно действовать в нестандартной кризисной обстановке) отмечали А. Г. Шмелев, И. В. Бурмистров, Ю. В. Фомичева, И. В. Бурлаков, Ю. Д. Бабаева. Однако исследователи отмечают и негативные психологические последствия увлеченности компьютерными играми: агрессивное состояние после окончания игры (В. С. Собкин, Ю. М. Евстигнеева), негативное воздействие на эмоциональную сферу, способности к установлению и поддержанию продолжительных социальных контактов, когнитивные способности, а также трансформацию системы ценностей и мотивационной сферы (С. А. Шапкин), снижение учебной успеваемости; отсутствие других увлечений и хобби, готовность нарушить закон ради игры (Г. Э. Брынин).

Таким образом, чрезмерная увлеченность компьютерными играми и интернет-коммуникацией имеет неоднозначные психологические последствия, которые затрагивают когнитивную, эмоциональную, поведенческую сферы развития личности. Кроме того, возрастание популярности и необходимости Интернета приводит к проблеме интернет-зависимости. Проблема психологической зависимости от компьютерной деятельности активно разрабатывается современными авторами (О. Н. Арестовой, Ю. Д. Бабаевой, Г. Э. Брыниным, А. Е. Войскунским, Н. В. Дмитриевой, В. А. Лоскутовой, О. В. Смысловой, К. Янг, И. Гольдбергом, М. Орзак). В настоящее время «интернет-зависимость» (компьютерная зависимость) понимается как патологическое пристрастие человека к работе или проведению времени за компьютером, интернетом (К. Янг, И. Гольдберг). Такая зависимость может включать следующие виды аддиктивного поведения: зависимость от игр, аукционов, лотерей (интернет-гемблеры); зависимость от разработок программ, поиска баз данных (интернет-трудоголики), зависимость от виртуального секса (интернет-сексоголики), зависимость от сайтов знакомств, зависимость от интернет-покупок, зависимость от интернет-коммуникации (интернет-аддикты отношений). При наличии компьютерной зависимости наблюдается деградация социальных связей личности, социальных качеств (дружелюбия, открытости, сострадания), появляется избыточная агрессивность, антисоциальное поведение, происходит нарушение процессов самосознания, самооценки. Психологическими симптомами интернет-зависимости исследователи называют: навязчивое желание проверять почту, соцсети, постоянное ожидание следующего выхода в Интернет, жалобы окружающих, желание тратить деньги на интернет-среду, нежелание отвлечься от Интернета, негативные эмоциональные проявления при вынужденном отвлечении, постоянные размышления об Интернете; стремление проводить в Интернете больше времени, неспособность спланировать время окончания интернет-деятельности, эйфория за компьютером, раздражение вне компьютера, невозможность остановиться, ощущение пустоты, депрессии, пренебрежение семьей, друзьями, спортом, хобби, ложь другим, проблемы с работой, обучением, сном и выполнением повседневных обязанностей, потребность в увеличении времени для достижения удовольствия, совершение попыток отказаться от Интернета. Ряд авторов выделяют стадии формирования зависимости от компьютерных игр (Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот): стадию легкой увлеченности, увлеченности, психологической зависимости

(изменение иерархии ценностей и самооценки, изоляция от социальных контактов во внешнем мире, стремление улучшить свои игровые показатели, признаки депрессивного состояния или агрессивного поведения, аутоагрессии), стадия привязанности с постепенным угасанием игровой активности и ослаблением стойкого увлечения. Другие авторы (М. С. Иванов) считают, что каждому классу игры соответствует конкретная психологическая зависимость, обладающая своей природой и механизмом образования. Таким образом, интернет-зависимость является негативным вариантом трансформации личности. В литературе, на наш взгляд, наиболее разработана проблема интернет-зависимости подростков, но недостаточно исследований интернет-зависимости студентов.

На протяжении жизни каждый человек сталкивался с ситуациями, переживаемыми им как трудные. Анализ поведения, направленного на преодоление трудностей, в психологии осуществляется в рамках исследований копинг-механизмов. Под «копингом» чаще всего в исследованиях понимается адаптивное, совладающее поведение, или психологическое преодоление (С. К. Нартова-Бочавер, Е. А. Сергиенко), а также как один из способов психологической защиты, который используется для ослабления напряжения (Н. Хаан); как относительно постоянная предрасположенность отвечать на стрессовые события определенным образом (А. Дж. Беллингс, Р. Х. Мус), как динамический процесс, специфика которого определяется как ситуацией, так и столкновением субъекта с внешним миром (Р. С. Лазарус, С. Фолькман). В теории преодоления Р. С. Лазарус различает два процесса: временное облегчение (смягчение страданий от стресса путем когнитивной защиты) и двигательные реакции (реальное поведение, действия, направленные на уменьшение существующей опасности).

В настоящее время современными исследователями признается, что копинг-процесс возникает когда происходит ситуация, в которой личность сталкивается с новыми требованиями социальной среды, для которых существующий ответ не является подходящим (Н. Хаан, С. К. Нартова-Бочавер, Ю. Н. Мураткина). Копинг-процесс понимается как поиск и осуществление адаптивного ответа личности на стрессогенные требования социальной среды и с учетом существующего опыта и новых обстоятельств. Предназначение копинга состоит в лучшей адаптации человека к ситуации. Ряд авторов в понятие «копинг» включают большой спектр человеческой активности, в который входят и бессознательные психологические защиты, и целенаправленное преодоление трудных ситуаций. Соотношение копинг-поведения и психологической защиты до сих пор является дискуссионным и представляет методологическую и теоретическую трудность. В настоящем исследовании мы разводим понятия копинг-стратегии и психологической защиты. Совладание нами понимается как взаимодействие с окружающей средой, а защита считается внутриличностным процессом. Некоторые авторы (А. Ю. Егоров) придерживаются единства совладания и защиты, при котором психологическая защита создает направление копингу, который формируется позже и закрепляется в процессе накопления жизненного опыта. Диапазон используемых копинг-стратегий во многом зависит от сложившихся в раннем детстве типов психологической защиты, «задает коридор» для формирования последующего копинг-поведения. Выделяются две основные функции копинг-поведения: разрешение проблемы, составляющей суть противоречия (что, на наш взгляд, сложно добиться защитными механизмами, часть которых работает бессознательно) и регулирование негативного эмоционального состояния (что вполне возможно защитными механизмами). На основании этих функций ряд авторов выделяют объективные (связаны с получением определенного результата и достижением цели) и субъективные (связаны с психологическим благополучием и с сохранением эмоционального самочувствия) критерии эффективности копинг-поведения. По нашему мнению, копинг-стратегии представляют собой сознательные усилия личности, предпринимаемые для совладания со стрессовыми ситуациями, порождающими тревогу. Выбор конкретного типа стратегии обусловлен обстоятельствами и зависит от личностных особенностей, направленности личности, ценностных ориентаций, социальных установок, отношения к себе и окружающим и и многого другого. Ряд авторов выделяют копинг-стратегии — адаптивные, относительно адаптивные, неадаптивные, конструктивные, деструктивные.

Методология

Исследование с целью выявления особенности интернет-предпочтений и стратегий совладающего поведения студентов, склонных к зависимости от компьютерных игр и социальных сетей, было проведено в 2021–2022 годах на базе социально-психологического института Кемеровского государственного университета. При описании результатов также использовались данные, полученные в наших более ранних исследованиях (М. В. Колосова, Н. А. Канина, 2020) и в студенческих работах, выполненных под нашим руководством. Научный анализ проблемы

исследования проводится в соответствии с теоретико-методологическими положениями представителей деятельностного подхода к личности, с основными положениями культурно-исторической теории Л. С. Выготского (о роли знаковой системы в психическом развитии), с основными принципами теории игры Д. Б. Эльконина; положениями теорий о влиянии интернет-зависимости на человека (А. Е. Войскунского, Ю. Д. Бабаевой, М. С. Иванова, А. В. Гришиной, Л. Н. Юрьевой, Т. Ю. Больбот), а также с основными положениями теории совладающего поведения отечественных и зарубежных психологов (С. К. Нартовой-Бочавер, Р. М. Грановской, Т. Л. Крюковой, Р. С. Лазаруса).

В исследовании проверялось предположение о том, что существуют особенности в выборе копинг-стратегий студентов, склонных к интернет-зависимости от социальных сетей и склонных к зависимости от компьютерных игр. Предполагалось наличие взаимосвязи между интернет-зависимостью и неконструктивным совладающим поведением студентов.

В исследовании приняли участие 110 человек в возрасте 18–21 год (78 девушек, 32 юношей), студентов разных направлений подготовки социально-психологического института КемГУ («Психология», «Организация работы с молодежью», «Социология», «Социальная работа»).

Методами исследования выступили:

1. Теоретические методы (анализ источников по проблеме исследования, систематизация, обобщение данных).

2. Психодиагностические методы: Тест-опросник степени увлеченности компьютерными играми» А. В. Гришиной, Опросник скрининговой диагностики компьютерной/интернет-зависимости Л. Н. Юрьевой и Т. Ю. Больбот, Копинг-тест Р. С. Лазаруса.

3. Опросный метод (в форме анкетирования) для выявления интернет-предпочтений студентов, специфики увлеченности интернет-средой. Анкетный опрос проводился с помощью самостоятельно разработанной анкеты. Вопросы носили открытый и закрытый характер.

4. Статистические методы обработки результатов (метод сравнения средних величин по t-критерию Стьюдента, однофакторный дисперсионный анализ, корреляционный анализ Пирсона).

Результаты

В проведенном исследовании по результатам анкетирования были выявлены интернет-предпочтения студентов, продолжительность и специфика их интернет-деятельности. Было установлено, что продолжительность интернет-деятельности студентов в будний день в среднем варьируется от 5 до 9 часов (распределение ответов составило от 2 до 12 часов). Большинство испытуемых (47 % опрошенных, 52 человека) проводят в Интернете 5–6 часов в день или 7–8 часов (50 % опрошенных, 55 человек). Продолжительность интернет-деятельности в выходной день у студентов в среднем увеличивается и варьируется от 5 до 18 часов. Большинство ответивших (50,4 %) находятся в Интернете в выходной день 7–8 часов (56 человек), а 38 % опрошенных (42 человека) — 9–10 часов. И только единичные студенты 4 % (4 человека) — 11–12 и более часов.

Интернет-деятельностью по результатам опроса является: написание постов (назвали 16 % опрошенных), общение в соцсетях, чатах (назвали 100 %), «скроллинг» (3 %), чтение новостей (27 %), поиск интересной информации (57 %), чтение художественной литературы (51 %), поиск и чтение информации для учебы (100 %), просмотр видеоуроков (4,5 %), просмотр развлекательного видео (TikTok) (97 %), просмотр видео для саморазвития (20 %), просмотр мультфильмов (11 %), прослушивание медитаций (2 %), музыки (90 %), компьютерные игры (88 %), просмотр электронной почты (94,5 %), просмотр художественных фильмов (100 %), просмотр интернет-магазинов (11 %), просмотр геолокаций, карт (18 %), просмотр мемов (смешных картинок) (11 %), творческая деятельность (6 %), изучение английского (2 %). Таким образом, преобладающими предпочтениями интернет-деятельности у студентов является общение в чатах и социальных сетях, поиск интересной информации, поиск и чтение учебной информации, чтение художественной литературы, просмотр развлекательного видео, просмотр художественных фильмов, почты, компьютерная игровая деятельность (табл. 1).

В результате анкетирования также выявлено следующее процентное распределение времени в течение дня на выполнение интернет-деятельности у студентов (табл. 1). Больше всего времени (в %) студенты тратят на на общение в соцсетях, чатах — от 5 до 65 % времени в течение дня. Причем интернет-общение большинства студентов (72 опрошенных, 65 %) составляет от 5 до 20 % от всей интернет-деятельности в день, и только у 16 человек (14 %) данная деятельность занимает в день 50–65 % (склонность к зависимости от интернет-коммуникации). Также много времени в течение дня у студентов занимает поиск информации для учебы — от 5 до 40 %, просмотр развлекательного видео — от 10 до 30 %, просмотр муль-

Таблица 1

Интернет-предпочтения студентов

Интернет-предпочтения	Доля испытуемых, выбравших интернет-деятельность	Средние значения затраченного времени на интернет-деятельность в течение дня (%)
Написание постов	16 %	11 %
Общение в соцсетях, чатах	100 %	28 %
Скроллинг	3 %	7 %
Чтение новостей	27 %	8 %
Поиск интересной информации	57 %	16 %,
Чтение художественной литературы	51 %	15 %
Поиск и чтение информации для учебы	100 %	25 %
Просмотр видеоуроков	4,5 %,	7 %
Просмотр развлекательного видео	97 %	16 %
Просмотр видео для саморазвития	20 %	12 %,
Просмотр мультфильмов	11 %	13 %
Прослушивание медитаций	2 %	5 %
Прослушивание музыки	90 %	15 %
Компьютерные игры	88 %	20 %
Просмотр электронной почты	94,5 %	1 %
Просмотр художественных фильмов	100 %	30 %
Просмотр интернет-магазинов	11 %	10 %
Просмотр геолокаций, карт	18 %	1 %
Просмотр мемов (смешных картинок)	11 %,	8 %
Творческая деятельность	6 %	5 %
Изучение английского	2 %	15 %

тфильмов — от 10 до 30 %, компьютерные игры — от 5 до 60 % (в среднем около 20 %), просмотр художественных фильмов — от 10 до 70 %. Таким образом, студенты преимущественно в интернет-среде в течение дня общаются в соцсетях и чатах, ищут и читают информацию, играют в компьютерные игры, смотрят художественные фильмы (табл. 1).

В ходе анкетного опроса также было выяснено, что у испытуемых, которые увлекаются компьютерными играми, наиболее предпочитаемыми являются массовые ролевые игры (56 % опрошенных), многопользовательские боевые онлайн-арены (Dota) (16 % опрошенных), массовые онлайн-шутеры (стрельбы) (16 % опрошенных), игры-стратегии (37 % опрошенных), онлайн-симуляторы (шахматы, танки, футбол) (15,5 % опрошенных). Было выявлено, самой любимой интернет-деятельностью у большинства испытуемых является общение в «ВКонтакте» (52 % опрошенных), Telegram (37 % опрошенных), WhatsApp (9 %), Instagram (8 %), просмотр фильмов, видео YouTube (40,5 %), компьютерные игры (29 %).

Выявление склонности к интернет-зависимости проводилось с помощью методики «Скрининговая диагностика компьютерной зависимости» Л. Н. Юрьевой, Т. Ю. Больбот, позволяющей выявить компьютерную (в том числе интернет-) зависимость. Выявлено отсутствие риска интернет-зависимости (менее 16 баллов) у 54 студентов (49 % испытуемых). Стадия увлеченности, склонности к зависимости, «прилипания» к зависимости, аттачмента (эмоциональной привязанности) (от 16 до 22 баллов) выявлена у 39 человек (35 % испытуемых). Первая стадия зависимости выявлена у 16 человек (23–37 баллов), что составляет 14 % испытуемых, вторая стадия зависимости (более 38 баллов) выявлена у 1 человека (1 %). Полученные данные соотносятся с данными, полученными другими исследователями. Средние значения находятся в пределах стадии увлеченности (табл. 2).

Также нами выявлялась склонность к игровой компьютерной зависимости с помощью методики «Тест-опросник степени увлеченности компьютерными играми» А. В. Гришиной. В данной методике мы изменили формулировку одного высказывания и, соответственно, показателя («родительского отношения» на «отношение близких»). Расчетный показатель степени увлеченности компьютерными играми находится на среднем уровне (табл. 3), то есть студенты преимущественно интересуются определенными видами компьютерных игр и не теряют контроль над частотой игровых сеансов.

Таблица 2

Описательные статистические показатели, полученные по методике «Скрининговая диагностика компьютерной зависимости»

Показатели	Среднее	Медиана	Минимум	Максимум	Ст. отклонение
Зависимость от социальных сетей и компьютерных игр	19,9	20	11	43	5,21

Таблица 3

Описательные статистические показатели, полученные по Тесту-опроснику степени увлеченности компьютерными играми

Показатели	Среднее	Медиана	Минимум	Максимум	Ст. отклонение
Эмоциональное отношение	11	10	5	26	5,17
Уровень самоконтроля	23	20,5	9	54	11,01
Уровень целевой направленности	9,2	8,5	3	18	5,36
Отношение близких	3,6	3	1	11	2,17
Предпочтение виртуального общения	10,4	13	2	18	4,54
Уровень увлеченности компьютерными играми	16,3	16,1	6,4	30,9	6,58

Естественный уровень игровой интернет-деятельности (от 6 до 11 баллов), который не имеет негативных последствий, выявлен у 53 человек (48 % испытуемых). Средний уровень (от 12 до 21 балла) выявлен у 41 студента (37 %). Стадия зависимости (от 22 до 37 баллов) выявлена у 16 студентов (14 %), постоянно стремящихся повысить уровень результатов игры. Также мы проанализировали высокие и низкие значения по каждому показателю игровой зависимости. Высокие показатели по шкале эмоционального отношения к компьютерным играм были выявлены у 37 испытуемых (33 %), что свидетельствует о высоком уровне эмоциональной привлекательности компьютерных игр. Остальные студенты (67 %) имеют низкие показатели, которые указывают, что игра является одним из досуговых занятий. Высокие показатели по шкале самоконтроля имеют 39 испытуемых (35 %), что свидетельствует о низком уровне самоконтроля и раздражении при вынужденном отвлечении от игры, неспособности спланировать окончание игры. Большинство студентов (65 %) имеют низкие показатели, что свидетельствует о наличии самоконтроля над процессом игры. Высокие показатели по шкале целевой направленности (постоянного стремления к достижению более высоких результатов в игре) выявлены у 31 испытуемого (28 %). Для остальных испытуемых игра выступает как средство досуга и не является самоцелью. Высокие оценки по шкале «отношения близких» выявлены у 10 испытуемых (9 %), что говорит о негативном отношении близких к увлечению компьютерными играми. Высокие оценки по шкале «предпочтение виртуального общения» были выявлены у 51 студента (46 %). Игра выступает средством общения и подменяет процесс реального взаимодействия.

Интересные данные были получены при сравнении у юношей и девушек средних значений показателей степени увлеченности компьютерными играми. Практически все показатели увлеченности компьютерными играми у юношей значимо выше (табл. 4), что может говорить о большей склонности юношей к игровой зависимости, по сравнению с девушками.

По результатам, полученным по методике «Скрининговая диагностика интернет-зависимости» Л. Н. Юрьевой, Т. Ю. Больбот, Тесту-опроснику степени увлеченности компьютерными играми А. В. Гришиной, все испытуемые условно были разделены на три группы. Первую группу составили «несклонные к интернет-зависимости» 54 студента (49 %). В нее вошли испытуемые, не склонные к интернет-зависимости (менее 16 баллов) по методике «Скрининговая диагностика компьютерной зависимости» Л. Н. Юрьевой, Т. Ю. Больбот и имеющие естественный, или средний, уровень увлеченности компьютерными играми по Тесту-опроснику степени увлеченности компьютерными играми А. В. Гришиной (13 юношей и 41 девушка). Во вторую группу «склонных к зависимости от компьютерных игр» вошли 16 студентов, из них 10 юношей и 6 девушек (14 % испытуемых), имеющих стадию зависимости (от 22 до 37 баллов)

Таблица 4

Результаты сравнения средних значений показателей увлеченности компьютерными играми у юношей и девушек

Показатели увлеченности компьютерными играми	Средние значения у юношей	Средние значения у девушек	Уровень значимости различий (p)
Эмоциональное отношение	13,58	7,92	0,01
Уровень самоконтроля	30,12	14,20	0,01
Уровень целевой направленности	12,74	4.90	0,02
Отношение близких	4,60	2,35	0,13
Предпочтение виртуального общения	12,92	7,45	0,0001
Уровень увлеченности компьютерными играми	20,78	10,80	0,0001

по Тесту-опроснику степени увлеченности компьютерными играми А. В. Гришиной и по результатам анкетирования, преимущественно проводящие игровую интернет-деятельность. В третью группу — «склонные к интернет-зависимости» вошли 40 студентов (из них 31 девушка и 9 юношей), имеющие стадию «прилипания» к зависимости, аттачмента (эмоциональной привязанности), а также первую стадию зависимости (23–37 баллов), вторую стадию зависимости (более 38 баллов) по методике «Скрининговая диагностика компьютерной зависимости» Л. Н. Юрьевой, Т. Ю. Больбот и по результатам анкетирования преимущественно занимающихся интернет-деятельностью, связанной с общением в социальных сетях, чатах (в данную группу не входят испытуемые с игровой зависимостью).

Важной исследовательской задачей являлось выявление особенностей стратегий совладающего поведения студентов, склонных к зависимости от компьютерных игр и социальных сетей. При помощи копинг-теста Р. Лазаруса определялись копинг-механизмы, способы преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности, копинг-стратегии: конфронтационный копинг, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство (избегание), планирование решения проблемы, положительная переоценка.

В ходе однофакторного дисперсионного анализа были выявлены статистически значимые различия по уровням напряженности таких копинг-стратегий, как дистанцирование (у склонных к игровой зависимости значимо выше), самоконтроль (значительно выше у несклонных к зависимости), поиск социальной информации (значительно выше у зависимых от интернет-коммуникации), принятие ответственности (значимо выше у несклонных к зависимости), бегство (значимо выше у зависимых). Средние показатели напряженности по всем копингам, у личности, не склонной к интернет-зависимости, находятся в значениях среднего уровня потенциала копинга. Для группы зависимых от интернет-коммуникации характерна высокая напряженность, выраженность стратегии поиска социальной поддержки, то есть в трудной ситуации они стараются найти информационную, действенную и эмоциональную поддержку у окружающих. Для группы склонных к игровой зависимости и для группы с зависимостью от интернет-коммуникации выражена стратегия бегства, которая проявляется в стремлении и поведенческих усилиях убежать от проблемы. Стратегия «бегство-избегание» большинством авторов признается неадаптивной (неконструктивной) стратегией.

Другой исследовательской задачей являлось также выявление особенностей взаимосвязи между интернет-зависимостью и совладающим поведением личности.

Корреляционный анализ показал, что показатели интернет-зависимости положительно значимо коррелируют с копинг-стратегиями поиска социальной поддержки ($p< 0,05$) и бегства ($p< 0,05$), а результаты показателей игровой зависимости положительно коррелируют с копинг-стратегиями дистанцирования ($p< 0,05$) и бегства ($p< 0,05$). Таким образом, был установлен характер взаимосвязи между интернет-зависимостью и совладающим поведением: чем выше показатели неконструктивного совладающего поведения, тем выше показатели компьютерной зависимости. Можно констатировать, что существуют особенности выбора стратегий совладающего поведения у студентов, склонных к игровой компьютерной зависимости и зависимости от интернет-коммуникации. Конкретными способами реагирования студентов с игровой компьютерной зависимостью и зависимостью от социальных сетей на трудные ситуации явля-

Таблица 5

Средние значения в уровнях напряженности копинга (результаты дисперсионного анализа)

Копинг-стратегии	Не склонные к зависимости	Склонные к игровой зависимости	Склонные к неигровой зависимости	p
Конфронтация	41,12	28,75	31,44	0,06
Дистанцирование	41,93	71,92	34,30	0,00001
Самоконтроль	42,14	25,04	31,41	0,0008
Поиск социальной поддержки	40,53	37,58	74,26	0,0002
Принятие ответственности	45,14	27,04	26,66	0,00001
Уклонение – бегство	39,14	65,46	66,60	0,00001
Планирование решения проблемы	41,77	32,42	34,26	0,14
Положительная переоценка	41,12	30,62	35,11	0,07

Таблица 6

Корреляционный анализ взаимосвязей копинг-стратегий и склонности личности к зависимости от интернета и компьютерных игр

Копинг-стратегия	Зависимость от интернет-коммуникации	Игровая зависимость
Конфронтация	-0,09	-0,17
Дистанцирование	-0,34	0,58 *
Самоконтроль	-0,14	-0,28*
Поиск социальной поддержки	0,61*	-0,23
Принятие ответственности	-0,24*	-0,21*
Уклонение – бегство	0,37*	0,28*
Планирование решения проблемы	-0,10	-0,17
Положительная переоценка	-0,7	-0,19

*Примечание: * – уровень значимости различий p<0,05*

ются: дистанцирование (у склонных к игровой зависимости значимо выше), поиск социальной информации (значительно выше у зависимых от интернет-коммуникации), бегство (значимо выше у всех интернет-зависимых).

Заключение

Несмотря на неоднозначное влияние увлеченности интернет-средой на развитие личности, сегодня интернет-деятельность становится наиболее предпочитаемой для студентов, становится все более перспективной формой коммуникации, взаимодействия, стремительно развивается, имеет большое разнообразие инструментов, технологий и разновидностей. Проведенное исследование позволяет прогнозировать рост интернет-зависимости у современной молодежи, которая, в том числе, взаимосвязана с выбором стратегий совладающего поведения. Сложившаяся ситуация требует поиска эффективных методов и средств по предупреждению компьютерной зависимости у студентов. Поэтому важную роль в способности противостоять различным формам интернет- (компьютерной) зависимости может играть выбор конструктивных стратегий совладающего поведения и преодоления жизненных трудностей. Полученные результаты свидетельствуют о важности подхода к организации работы со студентами для профилактики интернет-аддикций. Решение проблем интернет-зависимости является сложным и неоднозначным, требует комплексного подхода с применением решения социальных задач, развитием невиртуальной коммуникации, повышением мотивации к преодолению, успеху, научению техникам саморегуляции, кооперации и сотрудничества, выбору стратегий конструктивного совладающего поведения. Комплексная профилактическая программа психолого-педагогического сопровождения студентов позволит снизить риск распространения интернет-зависимости, сгладить негативные последствия интернет-зависимости.

Литература

1. Брынин Г. Э. Интернет-зависимость учащейся молодежи Алтайского края: сущность и диагностика // Известия Алтай-

ского государственного университета. 2010. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/internet-zavisimost-uchascheysya-molodezhi-altayskogo-kraya-suschnost-i-diagnostika (дата обращения: 10.10.2022).
2. Бурлаков И. В. Homo Gamer. Психология компьютерных игр. М., 2000. 144 с.
3. Ветрова И. И. Развитие контроля поведения, совладания и психологических защит в подростковом возрасте: автореф. дис. … канд. психол. наук. Томск, 2010. 26 с.
4. Войскунский А. Е. Психологические исследования деятельности человека в Интернете // Информационное общество. 2005. № 1. С. 36–41.
5. Волкова Е. Н., Гришина А. В. Оценка распространенности игровой компьютерной зависимости у младших подростков // Вестник Мининского университета. 2014. № 3. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/492/468 (дата обращения: 15.10.2022).
6. Гришина А. В. Тест-опросник степени увлеченности младших подростков компьютерными играми // Вестник Московского университета. М., 2014. № 4. С. 131–141.
7. Егоров А. Ю. Нехимические зависимости. СПб., 2007.192 с.
8. Иванов М. С. Формирование зависимости от ролевых компьютерных игр // Психология зависимости. 2002. С. 127–142
9. Колосова М. В., Канина Н. А. Взаимосвязь характерологических особенностей и мотивации выбора форм дистанционного обучения послевузовской молодежи // Актуальные проблемы социальных и психологических наук: теория, методология, практика: материалы симпозиума XV (XLVII) Междунар. науч.-практ. гонф. / науч. ред. А. В. Серый. Кемерово, 2020. С. 27–30.
10. Корсакова Л. И. Копинг-поведение и защитные механизмы системы адаптации личности. URL: https://pub.asobr.org/wp-content/mag/trudy/08_2010/11.pdf (дата обращения: 17.10.2022).
11. Нартова-Бочавер С. С. Копинг-поведение в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. № 5. С. 20–30.
12. Мураткина Ю. Н. Взаимосвязь компьютерной зависимости и совладающего поведения подростков. URL: https://www.dissercat.com/content/vzaimosvyaz-kompyuternoi-zavisimosti-i-sovladayushchego-povedeniya-podrostkov (дата обращения: 17.10.2022).
13. Полутина Н. С. Актуальные направления исследований в психологии компьютерной игры // Интеграция образования. 2010. № 4. С. 93–97 URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_15571533_89283883.pdf (дата обращения: 21.10.2022).
14. Тихомиров О. К., Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е. Общение, опосредствованное компьютером // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1986. № 3. С. 31–42.
15. Фомичева, Ю. В., Шмелев А. Г., Бурмистров И. В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми // Вестник МГУ. Сер 14. Психология. 1991. № 3. С. 65–72.
16. Янг К. С. Диагноз — интернет-зависимость // Мир Интернет. 2000. № 2. С. 43–47.

References

1. Brynin G. E. Internet-zavisimost' uchashcheysya molodezhi Altayskogo kraya: sushchnost' i diagnostika [Internet addiction among students of Altai Krai: essence and diagnosis]. Izvestia of Altai State University, 2010. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/internet-zavisimost-uchascheysya-molodezhi-altayskogo-kraya-suschnost-i-diagnostika (accessed 10.01.2020). (In Russian).
2. Burlakov I. V. Homo Gamer. Psikhologiya komp'yuternykh igr [Homo Gamer. The Psychology of Computer Games]. Moscow, 2000, 144 p. (In Russian).
3. Vetrova I. I. Razvitiye kontrolya povedeniya, sovladaniya i psikhologicheskikh zashchit v podrostkovom vozraste [Development of behavioral control, coping and psychological defenses in adolescence]. Abstract of Ph. D. thesis. Tomsk, 2010, 26 p. (In Russian).
4. Voyskunskiy A. E. Psikhologicheskiye issledovaniya deyatel'nosti cheloveka v Internete [Psychological studies of human activity on the Internet]. *Information Society,* 2005, no. 1, pp. 36–41. (In Russian).
5. Volkova Ye. N., Grishina A. B. Otsenka rasprostranennosti igrovoy komp'yuternoy zavisimosti u mladshikh podrostkov [Assessment of the prevalence of computer game addiction among young adolescents]. *Bulletin of Minin University,* 2014, no. 3. Available at: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/492/468 (accessed 15.10.2022). (In Russian).
6. Grishina A. V. Test-oprosnik stepeni uvlechennosti mladshikh podrostkov komp'yuternymi igrami [Test-questionnaire of the degree of interest of young adolescents in computer games]. *The Moscow University Herald,* 2014, no. 4, pp. 131–141. (In Russian).
7. Yegorov A. Yu. Nekhimicheskiye zavisimosti [Non-chemical addictions]. St. Petersburg, 2007, 192 p. (In Russian).
8. Ivanov M. S. Formirovaniye zavisimosti ot rolevykh komp'yuternykh igr [Forming an addiction to role-playing computer games]. *The Psychology of Addiction,* 2002, pp. 127–142. (In Russian).
9. Kolosova M. V., Kanina N. A. Vzaimosvyaz' harakterologicheskih osobennostej i motivacii vybora form distancionnogo obucheniya poslevuzovskoj molodezhi [Interrelation of characterological characteristics and motivation for choosing forms of distance learning for postgraduate youth]. *Actual problems of social and psychological sciences: theory, methodology, practice. Proceedings of the symposium XV (XLVII) International scientific-practical conference / scientific editor A. V. Seryj.* Kemerovo, 2020, pp. 27–30. (In Russian).
10. Korsakova L. I. Koping-povedeniye i zashchitnyye mekhanizmy sistemy adaptatsii lichnosti [Coping Behavior and Protective Mechanisms of the Personality Adaptation System]. Available at: https://pub.asobr.org/wp-content/mag/trudy/08_2010/11.pdf (accessed 17.10.2022). (In Russian).
11. Nartova-Bochaver S. S. Koping ppovedeniye v sisteme ponyatiy psikhologii lichnosti [Coping behavior in the system of concepts of personality psychology]. *Psychological Journal,* 1997, no. 5, pp. 20–30. (In Russian).
12. Muratkina Yu. N. Vzaimosvyaz' komp'yuternoy zavisimosti i sovladayushchego povedeniya podrostkov [Relationship between computer addiction and coping behavior in adolescents]. Available at: https://www.dissercat.com/content/vzaimosvyaz-kompyuternoi-zavisimosti-i-sovladayushchego-povedeniya-podrostkov (accessed 17.10.2022). (In Russian).
13. Polutina N. S. Aktual'nyye napravleniya issledovaniy v psikhologii komp'yuternoy igry [Current areas of research in the psychology of computer games]. *Integration of Education,* 2010, no. 4, pp. 93–97. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_15571533_89283883.pdf (accessed 21.10.2022). (In Russian).
14. Tikhomirov O. K., Babayeva Yu. D., Voyskunskiy A. Ye. Obshcheniye, oposredstvovannoye komp'yuterom [Computer-mediated communication]. *The Moscow University Herald. Series 14. Psychology,* 1986, no. 3, pp. 31–42. (In Russian).
15. Fomicheva Yu. V., Shmelev A. G., Burmistrov I. V. Psihologicheskie korrelyaty uvlechennosti komp'yuternymi igrami [Psychological correlates of passion for computer games]. *The Moscow University Herald. Series 14. Psychology,* 1991, no. 3, pp. 65–72. (In Russian).
16. Yang K. S. Diagnoz — Internet-zavisimost' [Diagnosis — Internet addiction]. *Internet World,* 2000, no. 2, pp. 43–47. (In Russian).

УДК/UDC 364.4-053.81:004.9
DOI 10.54509/22203036_2023_1_186
EDN BPQIZB

Кривцова Евгения Владимировна
кандидат психологических наук, доцент кафедры социологических наук, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Мартынова Татьяна Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социологических наук, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Krivtsova Evgenia V.
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Sociological Sciences, Kemerovo State University, Kemerovo

Martynova Tatiana N.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Sociological Sciences, Kemerovo State University, Kemerovo

ЦИФРОВОЕ КОЧЕВНИЧЕСТВО СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ, ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И СОЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ

DIGITAL NOMADICITY OF STUDENT YOUTH: LIFE VALUES, PROFESSIONAL OPPORTUNITIES AND SOCIAL RISKS

Введение. Статья посвящена анализу цифрового кочевничества (номадизм) студенческой молодежи как феномена, социокультурного явления, образа жизни и профессиональной деятельности в условиях современного сетевого информационно-коммуникативного общества.

Методология. Обобщаются результаты современных исследований и практического опыта цифровых кочевников как особой социально-профессиональной категории молодых людей. Феномен цифрового кочевничества студенческой молодежи рассматривается с позиций социокультурного подхода, согласно которому жизненное разнообразие признается важным ресурсом и определяющим моментом для анализа профессиональной деятельности, системы жизненных ценностей, образа жизни и социальных практик, выявления социальных рисков этой группы молодежи.

Результаты. По мнению респондентов, номадизм, как социокультурное явление, имеет свои негативные последствия, которые могут привести к возникновению определенных социальных рисков. В результате фотографы-кочевники сталкиваются с целым рядом психологических проблем, которые были нами разделены по степени значимости (наиболее вероятные проблемы фотографов-кочевников, проблемы средней значимости, проблемы, встречающиеся относительно редко). Нестабильная занятость фотографов-номад — это одна из наиболее вероятных проблем профессиональной деятельности. В качестве социальных рисков ведущие позиции заняли: риск нестабильной занятости, совмещение семейных обязанностей и профессиональной деятельности, условия среды проживания, превышающие способности и возможности человека, отсутствие гарантий оплаты труда.

Профессиональная деятельность молодого цифрового фотографа представляет собой изменчивую разноплановость, ей присущ определенный набор ценностей, что определяется как профессиональные возможности.

Заключение. В условиях цифрового кочевничества как рискогенного образа жизни и среды возникает необходимость управления социальными рисками, потребность в их предупреждении и минимизации за счет реализации человеком социального и индивидуально-личностного потенциала. Феномен цифрового кочевничества студенческой молодежи является относительно новым в академических дискуссиях. Обилие экспликаций в отношении цифрового кочевничества указывает на неоднозначность самой практики.

Introduction. The article is devoted to the analysis of digital nomadicity of student youth as a phenomenon, a socio-cultural phenomenon, a way of life and professional activity in the conditions of a modern network information and communication society.

Methodology. The results of modern research and practical experience of digital nomads as a special socio-

professional category of young people are summarized. The phenomenon of student youth digital nomadicity is considered from the standpoint of a socio-cultural approach, according to which life diversity is recognized as an important resource and a defining moment for analyzing professional activities, a system of life values, lifestyle and social practices, and identifying social risks for this group of young people.

Results. According to respondents, nomadicity, as a socio-cultural phenomenon, has its own negative consequences, which can lead to certain social risks. As a result, nomad photographers face a number of psychological problems, which we have divided according to the degree of importance (the most likely problems of nomad photographers, problems of medium significance, problems that are relatively rare). The unstable employment of nomad photographers is one of the most likely problems of professional activity. As social risks, the leading positions were occupied by: the risk of unstable employment, the combination of family responsibilities and professional activities, environmental conditions that exceed the abilities and capabilities of a person, and the lack of guarantees of wages.

The professional activity of a young digital photographer diverse, it has a certain set of values, which is defined as professional opportunities.

Conclusion. In the conditions of digital nomadicity, as a risky lifestyle and environment, there is a need to manage social risks, the need to prevent and minimize them through the realization of a person's social and individual personal potential. The phenomenon of student digital nomadicity is relatively new in academic discussions. The abundance of explications regarding digital nomadicity indicates the ambiguity of the practice itself.

Ключевые слова: цифровое кочевничество, цифровой кочевник, молодежь, студенческая молодежь, социальные риски, жизненные ценности, профессиональные возможности, фотограф.

Keywords: digital nomadicity, digital nomad, youth, student youth, social risks, life values, professional opportunities, photographer.

Введение

Цифровое кочевничество приобрело популярность в последние годы как модный образ жизни и как способ бросить вызов традиционным условиям работы.

Быстрый рост этих мобильностей связан с социально-политическими факторами, такими как глобализация, индивидуализация, увеличение международного опыта и мобильности, простота передвижения, технологии беспроводной связи и развитие транспортных систем, оцифровка недвижимости, новые профессиональные возможности. Современные процессы формирования мировых рынков, развития транспортных и коммуникационных технологий приводят к новым социальным образованиям, закономерностям и возможностям. Действительно, цифровизация и включение мобильности в повседневную жизнь (как физического перемещения, так и технологической связи) привели к расширению досуга и мобильного образа жизни как на национальном, так и на международном уровне.

Одной из самых последних тенденций мобильного образа жизни является цифровое кочевничество. Это новый тип мобильности, который является результатом внедрения мобильных технологий в повседневную жизнь и различные типы профессиональной деятельности. Этот «растущий» образ жизни подрывает традиционные взгляды и привязанность к дому, работе и даже к стране.

Виртуальная среда изменяет структуру общества, образ жизни и ценности людей, способы их взаимодействия. В виртуальной среде сосредоточена деловая, образовательная и развлекательная информация, обеспечен доступ к базам данных практически по всем областям жизнедеятельности общества, к разнообразным информационным ресурсам государственных и частных учреждений и компаний, библиотек и т. д. В большей степени это актуально для молодежи [1]. Молодые развиваются в цифровом биосоциальном пространстве, где виртуальное пространство есть продолжение физического и социального [5]. Хотелось бы отметить, что мобильный образ жизни и профессиональная деятельность кочевников сопряжены с множеством уникальных рисков.

Таким образом, можно констатировать, что данная научная проблема является актуальной, т. к. быстрое развитие цифровых технологий и становление информационного общества делает кочевой образ жизни представителей молодого поколения все более распространенным.

Методология

Термин «цифровой кочевник» был введен Макимото и Мэннерсом в 1997 году для описания последствий технологического прогресса в жизни людей [9]. Они предсказали, как мобильные и портативные технологии дополнят работу и отдых и создадут новый образ жизни, в котором «люди будут свободны от ограничений времени и места» [10]. Цифровые кочевники, или номады, — это фрилансеры нового поколения. Цифровой кочевник проецирует феномен

номадизма в смысле современной метафоры как свободы без ограничений; представляет собой современный бренд, понятийную инновацию, символизирующую определенную экзистенциальную свободу.

Термин «цифровой кочевник» описывает категорию мобильных профессионалов, которые выполняют свою работу удаленно из любой точки мира, используя цифровые технологии, а «цифровой кочевник» относится к образу жизни, который развивают эти высокомобильные профессионалы, не зависящие от местоположения.

За рубежом формируется целая каста «цифровых бродяг», которая представляет собой как индивидуальных путешественников, так и семьи, путешествующие в течение многих лет и зарабатывающие на жизнь в пути, следуя идее детерриториализации.

И. П. Кужелева-Саган считает, цифровой кочевник уже не просто герой авторских метафорических идей и концепций, примеряющий различные облики, роли, черты и характеристики на страницах научных и публицистических источников, но реальный и активный представитель современного общества. Стремясь адаптировать устаревшие социальные структуры, идеи и системы к личным потребностям, ценностям и правилам игры, он неизбежно изменяется и сам под влиянием всепоглощающих процессов технологизации, цифровизации, медиализации и др. [4].

На данный момент количество исследовательских работ, посвященных этому явлению в разных частях мира, неуклонно растет. Современные исследования предлагают различные точки зрения, определения и классификации цифровых кочевников, но не имеют последовательного понимания этого термина и явления.

Проведенный анализ зарубежных источников позволил нам обобщить не только научные исследования, но и получить информацию о цифровом номадизме на интернет-сайтах. Это книги, статьи, истории о кочевом образе жизни представителей разных профессий — писателей, веб-разработчиков, фотографов и др.; рекомендации с пошаговыми инструкциями о кочевом образе жизни, о том, как осуществить мечты о пространственной независимости, как можно изменить свою жизнь и мир вокруг себя. За рубежом есть мировое сообщество цифровых кочевников и удаленных специалистов. Цель сообщества — сотрудничать друг с другом, делясь опытом, знаниями, советами и особыми моментами.

Несомненно, отечественные интернет-ресурсы тоже предоставляют информацию о таком стиле жизни, кроме того, сами кочевники делятся опытом, дают советы, как минимизировать негативные последствия этого своеобразного и в какой-то мере рискованного образа жизни.

Цифровые кочевники для выполнения своих профессиональных обязанностей используют цифровые телекоммуникационные технологии, им доступен целый ряд видов профессиональной деятельности: программирование и веб-разработка; дизайн во всех возможных его проявлениях; репетиторство, консультации, удаленное обучение (голосовая и видеосвязь через Skype, Zoom и т. п.); системное администрирование; фотография и видеосъемка; обработка фотографий — ретушь, реставрация и т. п.; написание текстов различной тематики, поисковое продвижение и другие.

Для цифровых кочевников (номадов) как особой социальной категории людей характерен мобильный образ жизни, динамичность, потребность в свободе без границ, искусство совмещения работы и путешествий, достижение баланса между онлайн-жизнью и офлайн-жизнью.

К настоящему времени сложилась весьма обширная типологизация новых номадов, осуществляемая по различным критериям и признакам. Среди различных групп кочевников особенно выделяются так называемые знаниевые кочевники, студенческие кочевники или иностранные студенты-кочевники [3].

С. Лусмяги, специалист в области новейших образовательных технологий, отмечает, что в ближайшем будущем такой тип кочевников, как студенческие кочевники, составят следующую волну цифровых номадов [8]. Студенческие кочевники — молодые специалисты, которые еще учатся в вузах или недавно окончили обучение и стремятся совместить развитие профессиональной карьеры со свободным, мобильным образом жизни. К этой группе, в том числе, относятся фотографы — цифровые кочевники.

Основная масса современных цифровых номадов — это довольно рациональные молодые люди, сознательно выбирающие кочевой стиль поведения как проявление своей жизненной позиции. М. С. Яницкий указывает на свойственную им высокую мобильность, непривязанность к постоянному месту жительства и социальному окружению: именно современные молодые люди становятся так называемыми номадами постмодерна, носителями распространяющихся в обществе «мобилистических традиций», выбирая цифровое кочевничество, фриланс и другие современные формы мобильного образа жизни [7].

Это своеобразный уход от сложившейся системы ценностей, навязанных стереотипов и стандартов,

попытка улучшить качество жизни (в том смысле, что на задний план отходит некая обременительность многих правил и норм поведения в обществе). В этом отношении достижение индивидуального «Я» идет не в контексте общепринятых норм, а порой вопреки им.

Система ценностей формируется в процессе социализации личности и образует относительно устойчивую и самостоятельную характеристику личности. Выбор ценностей огромен, однако лишь некоторые из них становятся чем-то большим, чем внешние требования, входят в мотивационную структуру личности, становясь жизненными ценностями [2].

Индустриальная система ценностей, основанная на накоплении материальных благ, у цифровых номадов уступает место таким жизненным ценностям, как творчество, самореализация, и ценностям, связанным с активностью человека как личности (индивидуальность, ответственность, любознательность, открытость мышления).

Однако наряду с положительными гранями профессиональной деятельности цифровых кочевников существуют различного рода риски, в том числе социальные риски.

Под социальными рисками понимают оценку личностью коммуникативных ситуаций неопределенности, связанных с возможными выгодами и потерями для нее [6].

Цифровые кочевники, стремясь обеспечить достойный материальный уровень жизни себе и близким, платят огромную цену за свое социальное благополучие как высшую социальную ценность, за свою профессиональную независимость, порой в ущерб своему психическому и физическому здоровью. Предоставленность человека самому себе и отсутствие гарантированной поддержки со стороны государства и общества приводят к необходимости анализа причин возникновения социальных рисков и поиска конструктивных способов защиты от них.

Ярким примером цифрового кочевничества молодежи можно считать профессиональную деятельность фотографов, социальные риски и жизненные ценности которых анализируются нами в статье.

Профессия фотографа относительно молодая и достаточно престижная в современном обществе. Фотографом считают человека или специалиста, в чьи задачи входит подготовка к проведению съемок (выбор темы, переговоры, получение разрешений и согласований, подбор моделей, реквизита, оборудования, выбор места и т. п.), непосредственное проведение фотосъемки и последующая работа по обработке и печати фотографий, продажа материала.

Профессиональная деятельность фотографа — цифрового кочевника предполагает относительно свободный график работы и отсутствие будничной рутины. Успешность его деятельности во многом зависит от профессиональных навыков и умений, а также от наличия фотоаппарата, быстродействующего и мощного компьютера, специальных программ для редактирования, быстрого подключения к Интернету, безопасности хранения информации.

В процессе жизнедеятельности человека, в том числе фотографа-номада, идет постоянная переоценка жизненных ценностей, что является закономерным результатом перестройки отношений человека с миром, осознанным и принятым общим смыслом его жизни. Статусные ценности (социальный и профессиональный статусы, престиж, богатство, власть), которые связаны с занятием определенной, по возможности высокой, позиции в обществе, уходят на второй план. При этом особую значимость приобретают креативные ценности (творчество, любознательность, открытость мышления) и ценности, обеспечивающие самоутверждение (справедливость, честность, индивидуальность, независимость). Изменяя привычную комфортную предметно-пространственную среду, фотографы — цифровые кочевники становятся в большей степени создателями, чем потребителями.

Исследование с целью выявления возможного спектра социальных рисков в профессиональной деятельности цифрового кочевника и анализа их жизненных ценностей проводилось с участием 72 молодых респондентов в возрастном диапазоне от 20 до 27 лет. В исследовании принимали участие фотографы из разных стран и городов: Россия — 79 % от общего числа респондентов (Астрахань, Кемерово, Кострома, Москва); Белоруссия — 10 % (Брест); Турция — 7 % (Стамбул); Греция — 4 % (Салоники). Среди общего числа респондентов 58 % — мужского пола, 42 % — женского. Состоят в браке 30 % респондентов, 83 % совмещают кочевничество с получением высшего образования, остальные 17 % имеют высшее образование и на данный момент обучаются в магистратуре.

В работе нами были использованы следующие методы исследования: анализ и систематизация информации на основе научных работ и интернет-ресурсов. В качестве эмпирического метода выступил анкетный опрос.

Результаты

Мы полагаем, что существует взаимосвязь между системой ценностей и возможностью возникновения социальных рисков в профессиональной деятель-

ности такой социальной категории людей, как фотографы — цифровые кочевники.

Анализ положительных и отрицательных сторон номадизма позволил выявить факторы, обусловливающие предпочтение кочевого образа жизни фотографов:

— свобода выбора, независимость (так отметили 75 % респондентов);

— способность человека действовать и поступать по своему усмотрению (58,3 %);

— возможность реализовать себя, самоактуализация (54,2 %);

— познание других культур через путешествие; новые впечатления (45,8 %);

— целостность восприятия картины мира, выражающаяся через готовность к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей (20,8 %);

— окружение, изменяемое в зависимости от потребностей и желаний человека, ведь мир прекрасен в своем разнообразии (16,7 %);

— расширение круга офлайн-коммуникаций (большое количество корреспондентов/респондентов (8,3 %).

По мнению респондентов, номадизм как социокультурное явление имеет свои негативные последствия, которые могут привести к возникновению определенных социальных рисков:

— размываются границы между отдыхом и работой (66,7 %);

— снижение материальных ресурсов (58,3 %);

— самостоятельная организация своей пространственно-временной сетки (37,5 %);

— языковые барьеры (29,3 %);

— отказ от привычных и комфортных вещей (16,7 %);

— переизбыток новых впечатлений (12,5 %);

— проблемы с Wi-Fi (12,5 %);

— изменение круга общения. Регулярное общение с родственниками, а также старыми друзьями и знакомыми возможно только через Интернет (8,3 %).

В результате фотографы-кочевники сталкиваются с целым рядом психологических проблем (общий процент не равен 100, поскольку отражены максимальные выборы значимости проблем из каждого блока) (рис. 1, 2, 3).

Как показали результаты анкетного опроса респондентов, для физического, психологического комфорта и нивелирования отрицательных последствий номадизма цифровым кочевникам важно иметь некую среду для творческой реализации, социального общения и деловой синергии — она называется «коворкинг-среда», которая уже возникает в разных городах по всему миру.

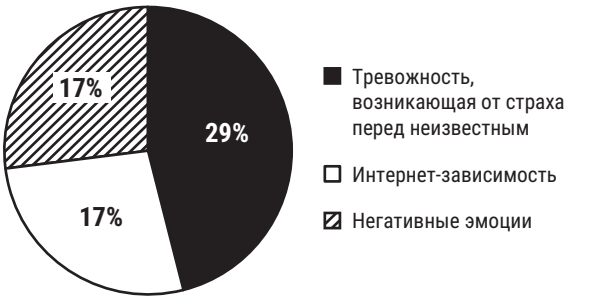


Рис. 1. Наиболее вероятные проблемы фотографов-кочевников

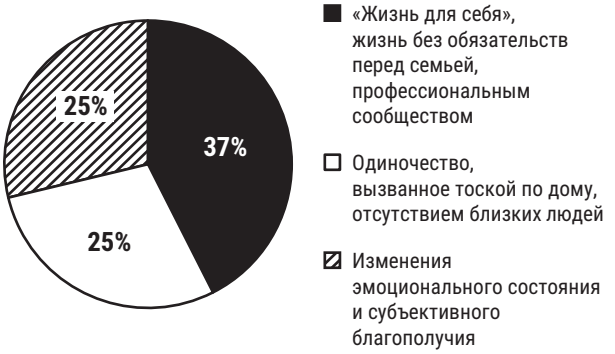


Рис. 2. Проблемы средней значимости

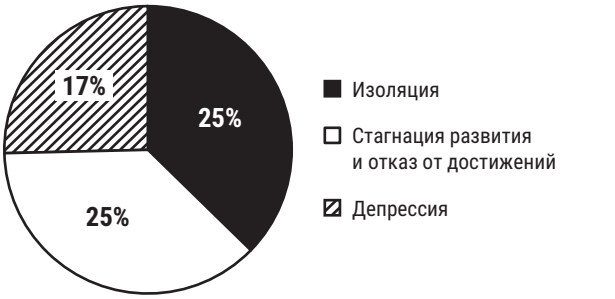


Рис. 3. Проблемы, встречающиеся относительно редко

Нестабильная занятость фотографов-номадов — это одна из наиболее вероятных проблем профессиональной деятельности. По мнению респондентов, для предотвращения этой и других проблем особое внимание необходимо уделять не только языковым навыкам, но и предупреждению материальных трудностей. Испытуемые выделили ряд способов и возможностей получения дохода для кочующих фотографов (табл. 1).

Как отмечает большая часть респондентов (83,3 %), самым актуальным способом получения дохода являются прямые продажи своих услуг клиенту в процессе взаимодействия с ним. 41,7 % фотографов полагают, что необходимо активно присут-

ствовать в Интернете — использовать социальные медиа для своего позиционирования. Веб-сайт и страницы в социальных сетях привлекают платежеспособных клиентов. Такой же процент кочевников указывает в качестве возможного источника блоги, которые выполняют для фотографа ряд функций: коммуникация, самопрезентация, развлечение, сплочение и удержание социальных связей, саморазвитие, психотерапия, продвижение товаров и услуг. Работу на журнал/газету, статьи, фоторепортажи для СМИ отметили 29,2 %. 25 % считают, что можно зарабатывать себе на жизнь фотостоками. Авторы размещают портфолио на разных сайтах, которые выступают посредниками между фотографом и покупателем. Основные клиенты фотостоков — информационные порталы, сайты и просто разные компании. Плюс фотостоков заключается также и в том, что одна и та же фотография может быть продана бессчетное количество раз.

Возможный спектр социальных рисков, с которыми, по мнению респондентов, сталкиваются цифровые кочевники, ведущие мобильный образ жизни, представлены в таблице (табл. 2). Респондентам предлагалось выбрать из указанных видов социальных рисков не более трех наиболее вероятных и проранжировать их в зависимости от степени значимости.

Полученные в ходе исследования данные показывают, что риск нестабильной занятости получил максимальное количество выборов респондентов, что является вполне закономерным, т. к. цифровое кочевничество существенно отличается от работы в офисе, организации, где занятость и доход априори предсказуемы и стабильны. Кроме того, трудности возникают при совмещении двух (или более) социальных ролей, выполнение которых также превышает возможности индивида — семейной и профессиональной. Риск, связанный с условиями проживания, превышающий способности и возможности человека, отнесен к основным профессиональным социальным рискам, и фотографу не всегда удается точно предположить, насколько климат, безопасность, материальные затраты будут соответствовать его представлениям о той или иной стране. Признание того факта, что будущая среда обитания не может быть полностью смоделирована во время подготовки к работе в мобильных условиях, а среда будет отличной от представлений, естественны.

Таблица 1

Актуальные способы и возможности получения дохода для кочующих фотографов, в %

Возможности дохода	%
Прямые продажи своих услуг и работ	83,3
Использование социальных медиа для своего позиционирования	41,7
Блоги	41,7
Работа на журнал/газету, статьи, фоторепортажи для СМИ	29,2
Фотостоки	25
Обучение	20,8
YouTube	4,2
Продакт-плейсмент в экспедициях	4,2

Таблица 2

Количество выборов каждого вида социального риска, в %

Вид социального риска	Количество выборов		
	наиболее вероятные проблемы	менее вероятные проблемы	проблемы, с которыми сталкиваются редко
Нестабильная занятость	54		
Совмещение семейных обязанностей и профессиональной деятельности	33		
Условия среды проживания (климат, безопасность, материальные затраты и т. д.) превышают способности и возможности человека	21		
Отсутствие гарантий оплаты труда (неоплата сделанной части работы и пр.)	21		
Потеря интереса к работе в связи с постоянным поиском новых работодателей		25	
Несоответствие требуемого уровня профессионализма в данном виде деятельности		21	
Отсутствие социальных выплат, т. к. работодатель, сотрудничая с цифровыми кочевниками, не имеет с последними каких-либо документально подтвержденных трудовых отношений		21	
Состояние здоровья, наличие заболеваний			17
Перенос эмоций и отношений других людей на свое состояние			17
Неспособность выстраивать конструктивное взаимодействие с заказчиками			12,5

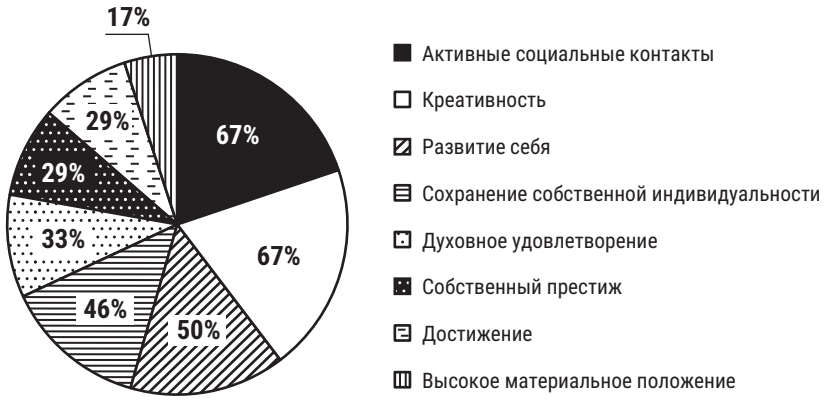


*Рис. 4. Значимость для фотографа-номада жизненных ценностей (в%)***

***Сумма не равна 100 %, поскольку каждая ценность оценивалась по 5-балльной шкале. При этом 5 баллов — максимально высокая значимость ценности, далее по убывающей, 1 балл — максимально низкая значимость)*

В реальной жизнедеятельности фотографа-кочевника возможность возникновения различного рода рисков связана с системой их жизненных ценностей (рис. 4).

В результате проведенного анализа было выявлено, что профессиональная деятельность цифрового фотографа представляет собой изменчивую разноплановость, ей присущ определенный набор ценностей. Кроме привычной включенности в виртуальное пространство, для фотографа-номада являются важными:

— установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли (67 % от общего числа респондентов; соотношение в оценке значимости данной ценности между респондентами мужчинами и женщинами — 56 и 44 % соответственно);

— реализация своих творческих возможностей, стремление изменять окружающую действительность (67 %; с учетом пола респондентов — практически равное распределение в оценке значимости данной ценности);

— познание своих индивидуальных особенностей, постоянное развитие своих способностей и других личностных характеристик (50 %; с учетом пола респондентов — практически равное распределение в оценке значимости данной ценности);

— преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми, защита своей неповторимости и независимости (46 %; ценность значима для 80 % мужчин и 20 % женщин);

— руководство морально-нравственными принципами, преобладание духовных потребностей над материальными (33 %; значимость ценности для мужчин и женщин — 75 и 25 % соответственно);

— завоевание своего признания в обществе путем следования определенным социальным требованиям (29 %; значимость ценности для мужчин и женщин — 57 и 43 % соответственно);

— актуализация внешних и внутренних ресурсов для достижения цели (29 %; значимость ценности для мужчин и женщин — 57 и 43 % соответственно);

— стремление к материальному благополучию как главному смыслу существования (17 %; значимость ценности для мужчин и женщин — 75 и 25 % соответственно).

Таким образом, в системе жизненных ценностей фотографа-номада наиболее высокий ранг значимости занимают смысложизненные (свобода) и интеракционистские (взаимодействие и общение) ценности. Наименее важной оказалась ценность высокого материального положения. Достоверно значимых различий в жизненных ценностях в группах респондентов мужчин- и женщин-фотографов не выявлено.

Жизненные ценности фотографов — цифровых кочевников являются ведущими в выборе жизненной стратегии и решений, предопределяют ориентации, достижения и возможность возникновения тех или иных социальных рисков в контексте профессиональной деятельности.

Заключение

В результате исследования нами были выделены виды социальных рисков, с которыми чаще всего сталкиваются фотографы-номады: риск невозможности достижения результата, ролевой риск, риск несо-

ответствия возможностей и требований, предъявляемых профессией, риск неопределенности среды.

Для данной социальной группы людей, в большей степени, характерны ценности индивидуализации (смысложизненные), что объясняет их потребности в мобильном образе жизни, постоянной смене социального окружения, независимости от бытовых и социальных обстоятельств. Номад живет ради получения новых впечатлений, свободы, которая дает возможность выбирать что угодно, не зависимо от пространственного нахождения субъекта и времени — они преодолевают чувство пространства и границ.

Ведущими модусами, структурирующими процесс жизнедеятельности фотографа — цифрового кочевника, являются свобода, новизна и развитие. Цифровое кочевничество выступает как часть жизни, связанной с поиском и реализацией путей саморазвития и в профессиональной сфере. Молодые люди расширяют географическую мобильность, связанную с занятостью, поскольку сочетают в себе цифровое и физическое перемещение, причем последнее является личным выбором, а не требованием занятости. Профессиональная деятельность молодого цифрового фотографа представляет собой изменчивую разноплановость, ей присущ определенный набор ценностей, что определяется как профессиональные возможности: установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли; реализация своих творческих возможностей, стремление изменять окружающую действительность; познание своих индивидуальных особенностей, постоянное развитие своих способностей и других личностных характеристик; завоевание своего признания в обществе путем следования определенным социальным требованиям; актуализация внешних и внутренних ресурсов для достижения цели.

В то же время фотограф не может постоянно вести кочевой образ жизни, поскольку человеку как социальному существу нужны привычная инфраструктура, принадлежность к социальным институтам, к социальным группам для удовлетворения всех потребностей, а не только потребности в самоактуализации.

В условиях цифрового кочевничества как рискогенного образа жизни и среды возникает необходимость управления социальными рисками, потребность в их предупреждении и преодолении за счет реализации человеком социального и индивидуально-личностного потенциала.

Феномен цифрового кочевничества молодежи является относительно новым в академических дискуссиях. Обилие экспликаций в отношении цифрового кочевничества указывает на неоднозначность самой практики.

Цифровые кочевники — это как высокомобильные профессионалы, так и путешественники, ведущие образ жизни, что создает дополнительные трудности в описании этого явления. Существующие исследования, подходы и концептуальные рамки этого явления, как правило, рассматривают цифровых кочевников либо с точки зрения работы, либо с точки зрения отдыха. Таким образом, в дополнение в этой статье предлагается концептуальное определение цифрового кочевничества в рамках подхода к мобильности образа жизни. Он также определяет важность мобильной работы как неотъемлемого компонента такой мобильности, основанной на образе жизни.

Литература

1. Кривцова Е. В., Трапезникова И. С. Философия жизни и экономические риски в управлении карьерой фотографа номада // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 1 (январь). С. 100–109.
2. Кривцова Е. В., Мартынова, Т. Н. Толерантность личности в системе ценностного самоопределения. Кемерово, 2014. 140 с.
3. Кужелева-Саган И. П. Общие контуры онтологии образования в эпоху нового кочевничества // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 1 (29). С. 200–211.
4. Кужелева-Саган И. П., Сучкова Н. А. Цифровое кочевничество в среде томских студентов: идентификация и самоидентификация // Сибирский психологический журнал. 2018. № 67. С. 102–114.
5. Мирошкина М. Р. Интерпретации теории поколений в контексте российского образования // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 44–53.
6. Молокостова А. М., Бендас Т. В. Социальные риски в будущей профессиональной деятельности студентов // Организационная психология. 2015. Т. 5, № 1. С. 59–72.
7. Система ценностных ориентаций «поколения Z»: социальные, культурные и демографические детерминанты / М. С. Яницкий, А. В. Серый, О. А. Браун, Ю. В. Пелех, О. В. Маслова, М. В. Сокольская, Р. Д. Санжаева, А. Р. Монсонова, С. Б. Дагбаева, Ю. Ю. Неяскина, Р. В. Кадыров, Т. В. Капустина // Сибирский психологический журнал. 2019. № 72. С. 46–67.
8. Lusmägi S. The Next Wave of Digital Nomads — Student Nomad. URL: https://medium.com/@sandralusmgi/the-next-wave-of-digital-nomads-student-nomads-f0b16a4c7517 (дата обращения: 13.12.2019).
9. Makimoto T., Manners D. Digital Nomad. 1997.
10. Makimoto T. The age of digital nomad-impacts of CMOS innovation // IEEE Solid State Circuits Mag. 2013. Vol. 5, iss. 1. P. 40–47.

References

1. Krivcova E. V., Trapeznikova I. S. Filosofija zhizni i jekonomicheskie riski v upravlenii kar'eroj fotografa nomada [Philosophy of life and economic risks in managing the career of a nomad photographer]. *Scientific-methodological Electronic Journal "Koncept",* 2017, no. 1 (January), pp. 100–109. (In Russian).
2. Krivcova E. V., Martynova, T. N. Tolerantnost' lichnosti v sisteme cennostnogo samoopredelenija [Personal Tolerance in the

System of Value Self-Determination]. Kemerovo, 2014, 140 p. (In Russian).
3. Kuzheleva-Sagan I. P. Obshhie kontury ontologii obrazovanija v jepohu novogo kochevnichestva [General contours of the ontology of education in the era of new nomadism]. *Pedagogical Review,* 2020, no.1 (29), pp. 200–211. (In Russian).
4. Kuzheleva-Sagan I. P., Suchkova N. A. Cifrovoe kochevnichestvo v srede tomskih studentov: identifikacija i samoidentifikacija [Digital nomadism among Tomsk students: identification and self-identification]. *Siberian Journal of Psychology,* 2018, no. 67, pp. 102–114. (In Russian).
5. Miroshkina M. R. Interpretacii teorii pokolenij v kontekste rossijskogo obrazovanija [Interpretations of the Theory of Generations in the Context of Russian Education]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin,* 2017, no. 2, pp. 44–53. (In Russian).
6. Molokostova A. M., Bendas T. V. Social'nye riski v budushhej professional'noj dejatel'nosti studentov [Social risks in the future professional activity of students]. *Organizational Psychology,* 2015, vol. 5, no. 1, pp. 59–72. (In Russian).
7. Yanitskij M. S., Seryj A. V., Braun O. A., Pelekh Y. V., Maslova O. V., Sokolskaya M. V., Sanzhayeva R. D., Monsonova A. R., Dagbaeva S. B., Neyaskina Yu. Yu., Kadyrov R. V., Kapustina T. V. Sistema cennostnyh orientacij «pokolenija Z»: social'nye, kul'turnye i demograficheskie determinanty [The value orientations system of generation Z: social, cultural and demographic determinants]. *Siberian Journal of Psychology,* 2019, no. 72, pp. 46–67. (In Russian).
8. Lusmägi S. The Next Wave of Digital Nomads — Student Nomad. Available at: https://medium.com/@sandralusmgi/the-next-wave-of-digital-nomads-student-nomads-f0b16a4c7517 (accessed 13.12.2019). (In English).
9. Makimoto T., Manners, D. Digital Nomad. 1997.
10. Makimoto T. The age of digital nomad-impacts of CMOS innovation. *IEEE Solid State Circuits Mag,* 2013, vol. 5, iss. 1, pp. 40–47. (In English).

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

MEMBERS OF THE EDITORIAL COUNCIL

Блинов Владимир Игоревич
доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификации, Федеральный институт развития образования ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», заместитель председателя Экспертного совета по среднему профессиональному образованию и профессиональному обучению при Комитете Государственной думы по образованию и науке, г. Москва

Blinov Vladimir
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Research Centre for Professional Education and Qualification Systems, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Deputy Chairman of the Expert Council on Secondary Vocational Education and Training under the State Duma Committee on Education and Science, Moscow

Бондырева Светлана Константиновна
доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, Почетный президент ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», г. Москва

Bondyreva Svetlana
Doctor of Psychological Sciences, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Honorary President of the Moscow Psychological and Social University, Moscow

Девятловский Дмитрий Николаевич
доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой экономических и естественнонаучных дисциплин, Лесосибирский филиал ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева», г. Лесосибирск

Devyatlovsky Dmitry
Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of economic and natural science disciplines, Lesosibirsk branch of the Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Lesosibirsk

Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович
член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань

Ibrahimov Hasangusein
Corresponding Member Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy of Higher Education, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan

Комарницкая Елена Анатольевна
кандидат педагогических наук, проректор по научно-методической работе и дополнительного профессионального образования, ФГБОУ ДПО «Институт развития профессионального образования», г. Москва

Komarnitskaya Elena
Candidate of Pedagogical Sciences, Vice-Rector for Scientific and Methodological Work and Additional Professional Education, Federal Institute for the Development of Vocational Education and Training, Moscow

Костюк Наталья Васильевна
доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной и инновационной деятельности
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт
культуры», г. Кемерово

Кусаинов Аскарбек
доктор-инженер Германии, доктор педагогических
наук, профессор, президент Академии
педагогических наук Казахстана, иностранный
член Российской академии образования,
лауреат Государственной премии Республики
Казахстан, Республика Казахстан

Молчанов Александр Сергеевич
кандидат педагогических наук,
учредитель ООО «Е-Проф»,
г. Москва

Нестеренко Ольга Петровна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогического менеджмента
и психологии, ГОУ ДПО «Институт развития
образования и повышения квалификации»
Приднестровской Молдавской Республики,
г. Тирасполь

Пфетцер Сергей Александрович
кандидат политических наук,
заместитель министра образования Кузбасса,
г. Кемерово

Резинкина Лилия Владимировна
доктор педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
профессионального образования, директор
Научно-методического ресурсного центра
инклюзивного и дуального образования,
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный
университет промышленных технологий и дизайна»,
г. Санкт-Петербург

Рузикулов Фахриддин Расулович
кандидат психологических наук, доцент,
директор Регионального центра переподготовки
и повышения квалификации кадров
народного образования Навоийской области,
Республика Узбекистан, г. Навои

Kostyuk Natalya
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Vice-Rector for Research and Innovation,
Kemerovo State Institute of Culture, Kemerovo

Kusainov Askarbek
Doctor-Engineer, Germany, Doctor of Pedagogical
Sciences, Professor, President of the Academy
of Pedagogical Sciences of Kazakhstan,
Foreign Member of the Russian Academy of Education,
Laureate of the State Prize of the Republic of Kazakhstan,
Republic of Kazakhstan

Molchanov Alexander
Candidate of Pedagogical Sciences,
Founder of E-Prof OOO (limited liability company),
Moscow

Nesterenko Olga
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Pedagogical Management and Psychology,
Institute of Education Development
and Professional Development, Tiraspol,
Pridnestrovian Moldavian Republic

Pfetzer Sergey
Candidate of Political Sciences,
Deputy Minister of Education of Kuzbass,
Kemerovo

Rezinkina Lilia
Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Pedagogy and Psychology of Vocational Education,
Director of Scientific and Methodological Resource
Centre of Inclusive and Dual Education,
St. Petersburg State University of Industrial
Technologies and Design, St. Petersburg

Ruzikulov Fakhriddin
Candidate of Psychological Sciences, Docent,
Director of the Regional Centre for Retraining
and Professional Development of Public
Education Workers of Navoi Region, Navoi,
Republic of Uzbekistan

Самбалхундэв Хаш-Эрдэнэ
доктор социологических наук, профессор, действительный член Академии геополитических проблем и Академии Чингисхана, председатель Общества «Знание» Монголии, ученый секретарь научного совета Университета «Мартад», представитель НОЦ «Кузбасс» в Монголии, Монголия

Смирнов Игорь Павлович
доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, г. Москва

Сташкевич Ирина Ризовна
доктор педагогических наук, доцент, проректор по научно-исследовательской и инновационной работе, главный редактор журнала «Инновационное развитие профессионального образования», ГБУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального образования», г. Челябинск

Стрелкова Ирина Борисовна
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой технологий профессионального образования, УО «Республиканский институт профессионального образования», г. Минск, Республика Беларусь

Sambalkhundev Hash-Erdene
Doctor of Sociological Sciences, Professor, Active member of Academy of Geopolitical Problems and Genghis Khan Academy, Chairman of the Mongolian Society “Znaniye”, Academic Secretary of the Scientific Council of the University “Martad”, Representative of the Scientific and Educational Center “Kuzbass” in Mongolia, Mongolia

Smirnov Igor
Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Moscow

Stashkevich Irina
Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Vice-Rector for Research and Innovation, Editor-in-Chief of the Journal «Innovative Development of Vocational Education», Chelyabinsk Institute for the Development of Vocational Education, Chelyabinsk

Strelkova Irina
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Vocational Education Technologies, Republican Institute for Vocational Education, Republic of Belarus, Minsk

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD

Зникина Людмила Степановна
доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор, главный редактор журнала

Баканов Александр Александрович
кандидат технических наук, доцент, проректор по цифровому развитию науки и образования Кузбасского государственного технического университета имени Т. Ф. Горбачева, г. Кемерово

Волынкина Наталия Валериевна
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков Военно-воздушной академии имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина Министерства обороны РФ (ВУНЦ ВВС «ВВА»), г. Воронеж

Губанова Маргарита Ивановна
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии Института образования, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Дочкин Сергей Александрович
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры акмеологии и психологии развития Института образования, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Кочергин Дмитрий Геннадьевич
кандидат экономических наук, начальник отдела аналитических разработок и оперативной аналитики Института развития профессионального образования, г. Москва

Лушникова Галина Игоревна
доктор филологических наук, профессор, профессор Института педагогики, психологии и инклюзивного образования, Гуманитарно-педагогическая Академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского в г. Ялта»

Шерайзина Роза Моисеевна
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой начального, дошкольного образования и социального управления, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», г. Великий Новгород

Шубина Наталья Павловна
кандидат экономических наук, доцент, проректор по науке, Кемеровский региональный институт развития профессионального образования, г. Кемерово

Znikina Lyudmila Stepanovna
Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Philological Sciences, Professor, Chief Editor

Bakanov Alexander Alexandrovich
Candidate of Technical Sciences, Docent, Vice-Rector for Digital Development of Science and Education, Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

Volynkina Natalia Valerievna
Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor at the Department of Foreign Languages, Air Force Academy named after Professor N. E. Zhukovsky and Gagarin Y. A., Voronezh

Gubanova Margarita Ivanovna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of the Institute of Education, Kemerovo State University, Kemerovo

Dochkin Sergey Alexandrovich
Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor at the Department of Acmeology and Developmental Psychology of the Institute of Education, Kemerovo State University, Kemerovo

Kochergin Dmitry Gennadievich
Candidate of Economic Sciences, Head of the Analytical Development and Operational Analytics Department, Institute of Professional Education Development, Moscow

Lushnikova Galina Igorevna
Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor of the Institute of Pedagogics, Psychology and Inclusive education, Humanities and Education Science Academy (Branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

Sherayzina Rosa Moiseevna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Primary, Preschool Education and Social Management, Novgorod State University, Veliky Novgorod

Shubina Natalia Pavlovna
Candidate of Economic Sciences, Docent, Vice-Rector for Research, Kuzbass Regional Institute for Vocational Education Development, Kemerovo

Общие требования к рукописям

В журнал предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала. Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Поступившие рукописи проходят двойное слепое (анонимное) рецензирование (double-blind peer-review). Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала. Редакционная коллегия оставляет за собой право вносить редакторскую правку и отклонять статьи, не соответствующие требованиям.

Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания для их устранения.

Объем текста не должен превышать одного авторского листа (40 тыс. знаков).

Список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008. Ссылки должны соответствовать списку литературы.

Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются отдельным файлом.

В случае использования сокращений внутри текста необходима расшифровка аббревиатуры.

Статьи аспирантов и соискателей принимаются редакцией к рассмотрению только вместе с рецензией (оригиналом или его отсканированным вариантом) научного руководителя.

Последовательность оформления рукописи

1. УДК.

2. Имя, отчество, фамилия автора (авторов) полностью, ученая степень, ученое звание, должность, место работы (полное наименование по уставу), город, электронный адрес.

3. Заглавие статьи. Максимальная длина — 10–12 слов.

4. Аннотация (200–250 слов) оформляется в соответствии со структурой статьи и должна включать разделы: введение, методология, результаты, заключение.

5. Ключевые слова (5–10 слов).

6. Сведения об авторах, заглавие статьи, аннотация, ключевые слова на английском языке.

7. Основное содержание статьи формируется согласно следующей структуре:

Введение

Методология (методы и материалы)

Результаты

Заключение

8. Список литературы на русском языке (15–20 источников).

9. Список литературы на английском языке (References). Данные по каждому источнику предоставляются в соответствии с оригинальным переводом статьи, названием журнала. Фамилии и инициалы авторов оформляются в соответствии с правилами транслитерации.

Требования к авторскому оригиналу

1. Редактор — MS Word.

2. Гарнитура — Times New Roman, размер шрифта (кегль) — 14.

3. Межстрочный интервал — 1,5.

4. Абзацный отступ — 1,25.

5. Поля — все по 2 см.

6. Выравнивание текста по ширине.

7. Без переносов.

8. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

9. Ссылки на литературу приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника по списку и страницы источника цитаты (ГОСТ Р 7.0.5-2008).

10. Дефис должен отличаться от тире.

11. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.

12. Не допускаются пробелы между абзацами.

13. Рисунки **только черно-белые,** в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, EPS; растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.

14. Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio черно-белые.

15. Таблицы с порядковым номером и заголовком должны быть выполнены в редакторе Microsoft Word, Excel. Если таблицы представлены в виде отдельных файлов, то в тексте статьи следует отметить, где должна быть приведена таблица.

Образец оформления рукописи

УДК/UDC 377.1

Михаил Константинович Романченко, кандидат технических наук, заместитель директора по научно-методической работе, ГАПОУ Новосибирской области «Новосибирский колледж автосервиса и дорожного хозяйства», г. Новосибирск

Mikhail K. Romanchenko, PhD, deputy director on scientifically methodical work, Novosibirsk College of car service and road industry, Novosibirsk

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОГО ЦЕНТРА
PRACTICE-ORIENTED APPROACH IN THE ORGANIZATION OF MULTIPURPOSE CENTRE'S ACTIVITY

Введение. В статье представлено исследование по проблеме... Цель статьи — ...
Методология. Исследование проводится на основе методов...
Результаты заключаются в...
Заключение. Автором отмечается, что...
Introduction...
Metodology...
Results...
Conclusions...

Ключевые слова: подготовка квалифицированных рабочих и специалистов, ресурсный центр, образовательное учреждение, непрерывное профессиональное образование.

Keywords: training of qualified workers and specialists, resource center, educational institution, continuing and professional education.

Введение

Постановка проблемы, цель статьи. Обзор научной литературы по проблеме...

Методология

Обосновывается выбор используемых методов, указывается последовательность выполнения исследования, описывается эксперимент, даются сведения об объекте исследования.

Результаты

Подробное описание проведенного исследования.

Заключение

Делаются выводы в соответствии с целью статьи, указывается авторский вклад.

Литература

1. Романов В. А., Привалов А. Н. Педагогическое сопровождение информационного самообразования будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе // Информатика и образование. 2012. № 1. С. 77–80.

References

1. Romanov V. A., Privalov A. N. Pedagogical support of information self education of the future teacher in the process of vocational training in the university. Informatika i obrazovanie. [Informatics and Education]. 2012. № 1. P. 77–80. (In Russian).

Статьи отправлять через форму на сайте журнала: *prof-obr42.ru/article.php* **или на e-mail:** *magazine@krirpo.ru*
После принятия положительного решения о публикации автору для получения авторского экземпляра необходимо перечислить 500 руб. (с учетом НДС (10 %)) и почтовые расходы по указанным реквизитам. Отсканированную квитанцию об оплате отправить на *magazine@krirpo.ru* и указать адрес, по которому отправить журнал.

Articles are sent via the form on the website of the magazine: *prof-obr42.ru/article.php*
After positive decision concerning publication, in order to get author's copy 500 roubles should be sent according to the requisites. Scanned copy of the payment receipt should be sent via e-mail *magazine@krirpo.ru.* Point out an address to which the journal should be send.

Банковские реквизиты:
УФК по Кемеровской области — Кузбассу (ГБУ ДПО «КРИРПО», л/с 20396У01990)
ИНН: 4205041252, КПП 420501001
ЕКС 40102810745370000032
КС 03224643320000003900
Банк: отделение Кемерово Банка России// УФК по Кемеровской области — Кузбассу г. Кемерово
БИК: 013207212, ОКТМО 32701000
КБК: 00000000000000000130 (доходы от платных услуг) — **поле, обязательное для заполнения**
Назначение платежа: за журнал
Ректор Тулеев Аман-Гельды Молдагазыевич, действует на основании Устава

Bank details:
Federal Treasury Department of the Kemerovo Region-Kuzbass (State Institution of Further Vocational Education (GBU DPO) **"**KRIRPO**"**, client account 20396У01990)
Taxpayer Identification Number (INN) 4205041252
Tax Registration Reason Code (KPP) 420501001
Treasury Single Account (TSA) 40102810745370000032
Corr. acc. 03224643320000003900
Bank: Kemerovo branch of the Bank of Russia// Federal Treasury Department of the Kemerovo Region — Kuzbass
Russian Central Bank Identification Code (RCBIC): 013207212
Russian National Classification of Municipal Territories (OKTMO) 32701000
Budget Classification Code (KBK) 00000000000000000130 (fee revenues) — **mandatory field**
Purpose of payment: for the journal
Rector Aman-Geldy Moldagazyevich Tuleyev, acting on the basis of the Charter

Онлайн-подписку на научно-образовательный журнал «Профессиональное образование в России и за рубежом» можно оформить по подписному каталогу Агентства «Книга-Сервис» (www.akc.ru/part/zhurnaly).
Подписной индекс: Е41931.
Журнал выходит четыре раза в год.
Стоимость одного экземпляра – 1115 руб.
Стоимость полугодовой подписки – 2230 руб.

An online subscription to the academic journal "Professional Education in Russia and Abroad" can be obtained from the subscription catalogue of the "Kniga-Servis" agency (www.akc.ru/part/zhurnaly).
Subscription Index: E41931.
The journal is published quarterly.
One copy costs 1115 rubles.
Semiannual subscription costs 2230 rubles.

Редактура: О. В. Баталова
Перевод: М. В. Карпенко
Компьютерная верстка и дизайн: Е. В. Зейц
Печать: А. В. Богданов

Подписано в печать 27.03.2023
Формат 60x84⅛. Бумага офсетная. Гарнитура Roboto Condenced
Печать офсетная. Усл. печ. л. 23,43. Тираж 1000 экз. Заказ № 599
Дата выхода в свет 30.03.2023
Стоимость одного экземпляра — 500 руб.

650070, Российская Федерация, Кемеровская область,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38а
Телефоны: (3842) 31-09-72, (3842) 31-20-97
E-mail: **magazine@krirpo.ru**
Сайт: **www.prof-obr42.ru**

Адрес издателя и редакции:
650070, Российская Федерация, Кемеровская область — Кузбасс,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38а

Издатель и распространитель: ГБУ ДПО «КРИРПО»

Отпечатано в ГБУ ДПО «КРИРПО»
650070, Российская Федерация, Кемеровская область,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38а