



ISSN 2220-3036



ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD

1 (53) 2024

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 (53) 2024

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, Самбалхундэв Хаш-Эрдэнэ, И. П. Смирнов, И. Р. Сташкевич, И. Б. Стрелкова

Редакционная коллегия:

Л. С. Зникина, А. А. Баканов, Е. Н. Белова, Е. Б. Быстрой, Н. В. Волынкина,
М. И. Губанова, С. А. Дочкин, Д. Г. Кочергин, Г. И. Лушникова, Р. М. Шерайзина,
Л. П. Халяпина, Н. П. Шубина, М. С. Яницкий

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



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», 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Современные тенденции развития профессионального образования

Сагитов С. Т., Яхин Ф. Ф., Илюшина Н. С.
Исторический опыт и перспективы государственного регулирования целевой подготовки педагогических работников 5

Буланкина Н. Е., Перова Е. А.
Взаимосвязь перфекционизма, самоофективности и эмоционального выгорания педагогов 18

Заруба Н. А.
Российская система образования в транзитивном обществе: особенности и проблемы 28

Ермакова И. А., Воронов Р. Е.
Определение зависимости между расходами федерального бюджета и отдельными показателями качества образования 33

Деятловский Д. Н., Смирная А. А.
Методологические подходы организации праксиологической подготовки студентов в вузе 40

Цифровая трансформация образования

Аксенова О. Ю., Николаева Е. А., Николаев Ю. А.
Использование средств электронного обучения в образовательном процессе технического вуза 46

Ведута О. В., Заватский М. Д.
Культура дистанционного обучения студентов 54

Профессиональное становление, воспитание и развитие личности

Боровцов В. А.
Воспитательная работа вуза по формированию гражданско-патриотических ценностей обучающихся 62

Горбатова М. М., Горбатов А. В., Билан М. А., Лазарев И. В.
Образ родины у студентов педагогических специальностей в зависимости от их установки «коллективизм / индивидуализм» 67

Канина Н. А., Фролова А. Е., Кривцова Е. В.
Динамика «образа Я» и статуса профессиональной идентичности у студентов – будущих психологов в процессе обучения в вузе 75

Кранзеева Е. А., Гиль С. С.
Жизненный путь студента в университете: структурирование и навигация 90

Рассохина И. Ю., Соколова Е. А.
Проектная деятельность в рамках учебных дисциплин как фактор развития профессиональной идентичности студентов 97

Смагина С. С., Канина Н. А., Кондрина И. В.
Образ военной службы у студенческой молодежи 108

Рогова Е. Н., Яницкий Л. С.
Формирование культурной идентичности у студентов вузов 113

Ковалева Г. П.
Воспитание достойных граждан России как актуальная проблема в образовании и культуре 119

Инновационные практики образовательных организаций

Деятловский Д. Н., Гудовский И. В., Дундуа С. В.
Особенности социально-психологической адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья через танец 127

Молева Н. Ю.
Особенности подготовки студентов технического профиля в современных условиях 133

Федоров В. А., Бушуева Е. Л.
Моделирование процесса формирования профессионально-ориентированного иноязычного навыка IT-специалиста в колледже 141

Маженина Е. А., Беседина В. А.
Игрофикация как способ активизации креативного потенциала будущих специалистов коммуникативной сферы 150

Иксанова Р. М., Киреева З. Р.
Полилингвальные модели образования: анализ и поиск методических решений 156

Гукина Л. В.
Обращение к технологии ситуационной симуляции при формировании иноязычных коммуникативных навыков будущих медицинских специалистов 163

Баканов Е. А., Князева В. А.
Полисемия и синонимия термина «мотивация» и их влияние на освоение обучающимися дисциплины «менеджмент» 170

Седых Д. В.
Развитие коммуникативных навыков студентов в процессе обучения иностранным языкам: используем элементы системы К. Станиславского 177

Карпов В. А.
Условия формирования педагогического мастерства тренеров по баскетболу 185

Аксенова Н. В., Шепетовский Д. В.
Использование подходов CDIО в развитии научно-исследовательской работы в техническом вузе 191

Петунин О. В., Большанина Л. В.
Формирование опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов как условие успешности их будущей профессиональной деятельности 197

Состав редакционного совета 203

Состав редакционной коллегии 205

К сведению авторов 207

CONTENTS

Contemporary tendencies in professional education development

Sagitov S., Jahin F., Iljushina N. Historical experience and prospects for state regulation of targeted training of teaching staff.....	5
Bulankina N., Perova E. The relationship between perfectionism, self-efficacy and emotional burnout of teachers.....	18
Zaruba N. Russian education system in a transitive society: features and problems	28
Ermakova I., Voronov R. Determining the dependence between federal budget expenditures and separate indicators of education quality.....	33
Devjatlovskij D., Smirnaja A. Methodological approaches to the organization of praxiological training of students at the university	40

Digital transformation of education

Aksenova O., Nikolaeva E., Nikolaev Yu. Using e-learning tools in the educational process of a technical university	46
Veduta O., Zavatskij M. Culture of students' distance learning	54

Professional growth, education and development of an individual

Borovcov V. Educational work at the university on the civil and patriotic values formation of students	62
Gorbatova M., Gorbatov A., Bilan M., Lazarev I. Image of the homeland in pedagogical students depending on their "collectivism/individualism" attitude.....	67
Kanina N., Frolova A., Krivcova E. Dynamics of "self-image" and professional identity status of students – future psychologists during the process of studying at university	75
Kranzeeva E., Gil' S. Life path of a student at the university: structuring and navigation.....	90
Rassohina I., Sokolova E. Project activity within the framework of academic disciplines as a factor in the development of students' professional identity	97
Smagina S., Kanina N., Kondrina I. The image of military service among students	108
Rogova E., Janickij L. Formation of cultural identity among university students.....	113

Kovaleva G. Education of worthy citizens of Russia as an urgent problem in education and culture.....	119
--	-----

Innovative teaching practices in educational institutions

Devjatlovskij D., Gudovskij I., Dundua S. Features of socio-psychological adaptation of people with limited health capabilities through dance.....	127
Moleva N. Features of training technical profile students in modern conditions	133
Fedorov V., Bushueva E. Modeling of process of formation IT-specialist's vocationally-oriented foreign language skill in vocational college	141
Mazhenina E., Besedina V. Gamification as a way to activate the creative potential of future specialists in the communicative sphere	150
Iksanova R., Kireeva Z. Multilingual models of education: analysis and search for methodological solutions.....	156
Gukina L. The use of situational simulation technologies in the formation of foreign language communication skills of future medical specialists.....	163
Bakanov E., Knjazeva V. Polysemy and synonymy of the term "motivation" and their impact on students' mastering of the discipline "management"	170
Sedykh D. Development of students' communication skills in the foreign language teaching using elements of K. Stanislavsky system.....	177
Karpov V. Conditions for forming pedagogical skills of basketball coaches	185
Aksjonova N., Shepetovskij D. Application of CDIO approaches to further development of research work in a technical tertiary education institution.....	191
Petunin O., Bol'shanina L. Formation of the experience of communicative behavior of students of speech pathologists as a condition for the success of their professional activities	197
Members of the Editorial Council	203
Members of the Editorial Board	205
For attention of authors	207



СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

CONTEMPORARY TENDENCIES IN PROFESSIONAL EDUCATION DEVELOPMENT

УДК/UDC 37:34
DOI 10/54509/22203036_2024_1_5
EDN BBE00D



Сагитов Салават Талгатович

кандидат социологических наук, доцент,
ректор ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа

Sagitov Salavat T.

Candidate of Sociology Sciences, Associate Professor,
Rector, M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University, Ufa

Яхин Филюс Флюрович

кандидат юридических наук, старший научный сотрудник,
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы», г. Уфа

Jahin Filjus F.

Candidate of Legal Sciences, Senior Researcher,
M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University, Ufa

Илюшина Наталья Степановна

младший научный сотрудник, начальник
управления рекрутинга и карьерного развития,
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы», г. Уфа

Iljushina Natalja S.

Junior Researcher, Head of the Department of Recruiting
and Career Development, M. Akmulla Bashkir State
Pedagogical University, Ufa

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ЦЕЛЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

HISTORICAL EXPERIENCE AND PROSPECTS FOR STATE REGULATION OF TARGETED TRAINING OF TEACHING STAFF

Аннотация. В статье исследуются опыт и системные проблемы государственного регулирования целевой подготовки педагогических кадров в СССР и Российской Федерации. Вопросы целевого обучения рассматриваются как комплексная социально-

правовая и социально-управленческая проблема, требующая качественной правовой регламентации и учета различных управленческих факторов при реализации правовых норм. Выявленные проблемы действующего механизма целевого обучения и системный анализ

законодательных изменений в рассматриваемой сфере позволили авторам выработать конкретные предложения для органов государственного и муниципального управления по обеспечению готовности системы образования к предстоящим изменениям и достижению целей совершенствования системы целевой подготовки педагогических кадров.

Abstract. The article examines the experience and systemic problems of state regulation of targeted training of teaching staff in the USSR and the Russian Federation. Targeted training issues are considered as a complex socio-legal and social-administrative problem, requiring high-quality legal regulation and taking into account various administrative factors in the implementation of legal norms. The identified problems of the current mechanism of targeted training and a systematic analysis of legislative innovations in the area under consideration made it possible to develop specific proposals for state and municipal authorities to ensure the readiness of the education system for upcoming changes and achieve the goals of improving the system of targeted training of teaching staff.

Ключевые слова: целевое обучение, целевой прием, педагогические кадры, прогнозирование и планирование кадров, трудоустройство, договор о целевом обучении.

Keywords: targeted training, targeted admission, teaching staff, forecasting and planning of personnel, employment, contract on targeted training.

Введение

Объявление 2023 года Указом Президента Российской Федерации Годом педагога и наставника направлено на признание особого статуса педагогических работников и повышение престижа профессии учителя. Проводимые мероприятия должны, в том числе, способствовать укреплению кадрового потенциала образовательных организаций страны и совершенствованию системы подготовки педагогических кадров.

Особо важное значение в этом контексте приобретает планомерная реализация Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р [1]. Согласно данной Концепции, основными задачами являются активное привлечение граждан к обучению по педагогическим направлениям подготовки, вовлечение потенциальных работодателей, включая региональные системы образования, в систему подготовки кадров. В качестве важнейших механизмов решения данных задач Концепция предусмат-

ривает развитие практики приема на обучение по программам подготовки педагогических кадров выпускников общеобразовательных организаций, желающих получить высшее образование на условиях договора о целевом обучении, а также совершенствование системы целевого обучения, особенно по наиболее дефицитным предметным областям. Как результат реализации положений данной Концепции к 2030 году ожидается увеличение приема студентов на обучение по программам подготовки педагогических кадров в рамках целевой квоты. Таким образом, целевому обучению в образовательной политике государства уделяется принципиально важное значение.

Формирование и реализация кадровой политики в сфере образования и развитие института подготовки педагогических кадров в рамках системы целевого обучения в значительной мере зависит от государственного регулирования на уровне нормативно-правовых актов, которые призваны регламентировать комплексные отношения в сфере образования, в том числе отношения, связанные с финансированием целевого обучения, формированием и выделением квот на целевой прием, особенностями целевого приема, реализацией прав абитуриентов, обучающихся, выпускников и заказчиков целевого обучения, а также заключением и исполнением договоров на целевое обучение, ответственностью за их неисполнение.

Существенные изменения в целевой подготовке предстоят в связи со вступлением в силу с 1 мая 2024 года Федерального закона от 14 апреля 2023 г. № 124-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [2], который существенно меняет подход к организации целевого обучения. Оценка возможных последствий внедрения, заложенных в данных нововведениях, потребует экскурса в историю регулирования вопросов целевой подготовки кадров и подробного правового анализа этих изменений.

Методология

Формирование и реализация кадровой политики в сфере образования и развития института подготовки педагогических кадров в рамках системы целевого обучения в значительной мере зависит от государственного регулирования на уровне нормативно-правовых актов, которые призваны регламентировать комплексные отношения в сфере образования, в том числе отношения, связанные с финансированием получения педагогического образования за счет соответствующих бюджетов, формирования и выделения квот на целевой прием, порядком приема на целевое



обучение, гарантий прав абитуриентов, обучающихся и выпускников, условиям договоров на целевое обучение, порядку их заключения, изменения, расторжения, правовых последствий несоблюдения условий договоров и т. д. Без четкого упорядочения управленческих общественных отношений с помощью нормативно-правовой регламентации сложные процессы в публичном управлении принимают несистемный, порой хаотичный характер, не позволяя решать текущие и стратегические управленческие задачи.

Таким образом, общественные отношения по организации целевого обучения в значительной степени являются правовыми, и в этом смысле механизм реализации целевого обучения, являющийся объектом настоящего исследования, – это социально-правовое явление. Это обуславливает использование в нашем исследовании методов социологии права.

Объектом изучения социологии права является человеческое поведение в обществе в той степени, в какой оно связано с правом, а его главным методом является исследование причинно-следственных связей, то есть каузальное исследование. Как отмечает один из основоположников социологии права как науки Н. С. Тимашев: «Социологический подход с необходимостью образует только своего рода дополнение к аналитическому, историческому, сравнительному или теоретическому исследованию правовых норм, поскольку невозможно создать систему знания, которая в точности сочетала бы в себе формальное изучение норм и каузальное изучение человеческого поведения в связи с этими нормами. Такому исследованию требуется место рядом с юриспруденцией, но не внутри ее» [3, с. 81]. В то же время, несмотря на такое разделение социологии права и юриспруденции, социологическое исследование права зависит от первоначального описания и анализа норм права юриспруденцией. Иными словами, прежде чем понять право, как социальное явление, нам необходимо получить хотя бы формальное представление о том, чем является право и его нормы, которое дает нам юриспруденция [3, с. 87].

В этой связи при проведении настоящего исследования широко используются также методы юридических наук, в частности – формально-юридический, или аналитический метод (анализ правовых норм, выявление пробелов правового регулирования, квалификация правоотношений в области целевого обучения), исторический, или историко-правовой метод (ретроспективное исследование истории правового регулирования отношений по целевой подготовке кадров в СССР и Российской Федерации), сравнительный метод (сравнительный анализ ранее действовавших и действующих

норм и законодательных нововведений). Значимую роль также играет метод выработки правовых решений – подготовка конкретных правовых решений проблем, выявленных в механизме организации (реализации) целевого обучения.

При этом целевое обучение кадров для нужд системы образования, то есть для восполнения кадровой потребности муниципальных и государственных образовательных организаций, одновременно является объектом управленческих отношений в области образования, то есть предметом управления в определенной социальной системе. И, таким образом, организация целевого обучения кадров выступает как социально-управленческое явление.

По нашему мнению, системное рассмотрение механизма организации (реализации) целевого обучения как социально-правового и социально-управленческого явления позволит нацелиться на решение задач, поставленных в настоящем исследовании.

Мы в своих исследованиях исходим из понимания управления как социального процесса, представляющего собой совокупный результат деятельности людей по оптимизации функционирования социальной системы в целом в целях более полного удовлетворения потребностей элементов системы: социальных групп, личности и общества в целом с учетом закономерностей внутреннего саморазвития системы; сущность социологического подхода к управлению заключается в том, что оно не сводится исключительно только к целенаправленному управляющему воздействию, но включает в себя и процессы самоорганизации [4, с. 29–30]. Управление характеризуется такими существенными признаками, как упорядочивающие воздействия в форме регулирования и саморегулирования, целенаправленность и информационный обмен [5, с. 84].

Цель управляющего воздействия имеет общественное значение, а ее практическая реализация – условие рациональной жизнедеятельности общества. На этом этапе в зависимости от цели определяется характер управляющего и управляемого объектов, формируются определенный механизм управления, содержание и принципы, стиль управленческой деятельности, методы, средства и приемы технологий управления, набор и расстановка управленческих кадров. Следует также учитывать, что, даже при наличии общей цели, у каждого из участников процесса управления есть свои потребности и интересы, поскольку организация – это «единство множества целей». В этой связи умение организовывать, т. е. располагать людей в пространственных и функциональных координатах, соединять их орудиями и средствами труда, обеспечивать их взаи-

модействие и взаимообмен в сфере управления, расширять их созидательные возможности путем согласования и концентрации усилий вкпе с практическим регулированием и контролем, при котором создаются возможности и ограничения деятельности, которые должны вызывать в управляемом объекте мотивацию и целеполагание, желаемые с точки зрения субъекта управления, имеет важное значение при любом управленческом воздействии [4, с. 30–31].

Именно такой подход к целевому обучению как социально-правовому и социально-управленческому явлению должен позволить определить уязвимые точки механизма организации (реализации) целевого обучения, сформулировать проблемы и предложить пути их решения, в том числе в части правового регулирования.

Результаты

Нормативно-правовое регулирование вопросов целевой подготовки в постсоветской России прошло через несколько этапов, и на каждом этапе общие подходы к целевому обучению, в той или иной степени, оказывали влияние на подготовку педагогических кадров.

В связи с распадом Советского Союза перестала действовать так называемая система распределения, согласно которой предоставление рабочего места выпускникам высших и средних специальных учебных заведений в плановом порядке рассматривалось как одна из гарантий обеспечения права граждан СССР на труд, закрепленного Конституцией СССР, а работа выпускника в соответствии с направлением являлась его гражданским долгом и обязанностью [6]. Такая система распределения довольно эффективно работала в условиях плановой экономики, когда расчет потребностей отраслей народного хозяйства в кадрах с соответствующим образованием производился в рамках государственных планов экономического и социального развития СССР [7]. Систему распределения нельзя в полной мере признать целевой подготовкой, поскольку решение о распределении выпускников принималось комиссиями вузов в последний год обучения студентов согласно соответствующим «разнарядкам» — планам распределения и перечнем мест работы для выпускников. Кадровая потребность школ в советский период довольно эффективно удовлетворялась в основной своей массе данной системой распределения.

В то же время, уже в период перестройки, с 1988 г. в систему образования были введены изменения, которые предусматривали в текущую пятилетку переход к целевой подготовке специалистов на основе дого-

воров, заключаемых между соответствующими министерствами и ведомствами, предусматривающих возмещение издержек части затрат на обучение студентов из централизованных фондов министерств и ведомств, для которых эти специалисты подготавливались [8]. В контексте перестроечных реформ они рассматривались как новый тип взаимоотношений высшей школы, производства и науки. Но данным планам не суждено было реализоваться в рамках советской системы образования, но в своей основе положительная идея целевой подготовки специалистов как инструмента приближения потребителей кадров и учреждений профессионального образования получила свое продолжение уже в постсоветской России.

Однако в период с 1992 года, когда начались коренные преобразования системы высшего образования в Российской Федерации, в течении трех лет сохранялся существенный пробел в правовом регулировании целевого обучения, пока не было издано постановление Правительства РФ № 942 от 19 сентября 1995 года «О целевой контрактной подготовке специалистов с высшим и средним профессиональным образованием» [9].

Данное постановление действовало до 2013 года и регулировало права и обязанности студентов, уже обучавшихся за счет федерального бюджета или бюджетов регионов, и не регламентировало случаи, когда вузы изначально принимают на целевое обучение. Суть подхода состояла в том, что работодателям предоставлялась возможность привлечь кого-то из обучающихся и предложить место для будущего трудоустройства. Отношения оформлялись двумя контрактами: между студентом и учебным заведением, а также между студентом и работодателем. В рамках контакта с работодателем студенту могли выплачиваться дополнительные пособия, а после выпуска ему предоставлялось рабочее место на срок до трех лет. В указанном нормативном документе круг возможных работодателей не ограничивался, то есть воспользоваться целевой подготовкой за счет бюджета могли и юридические лица, которые не относятся к государственным или муниципальным органам власти.

В период с 1995 года по 2002 год данное постановление являлось основным нормативным актом, обеспечивавшим государственное регулирование целевого обучения. Наряду с указанным постановлением в 2002 году в статье 41 Закона Российской Федерации от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании» [10] появился пункт, согласно которому вузы и учреждения среднего профессионального образования на основании соответствующих договоров с органами государствен-



ной власти и местного самоуправления могли вести целевой прием в интересах указанных органов в рамках выделенных бюджетных мест. Указанные органы самостоятельно формировали заявки на необходимое им количество целевых мест и списки претендентов на эти места, и подготовленные сведения передавались в учебные заведения. Порядок отбора претендентов не регламентировался, доступность, публичность и прозрачность процедур не обеспечивалась. В свою очередь, образовательными учреждениями выделялись места для приема на обучение на конкурсной основе среди претендентов-целевиков. Однако при этом никаких правовых механизмов, обеспечивающих гарантированное трудоустройство студентов после завершения обучения или их обязанность «отработать» определенный срок по требованиям заказчика, установлено не было.

Таким образом, в период с 2002 по 2013 год одновременно функционировали две системы: целевой прием по отдельному конкурсу и целевая подготовка студентов, уже поступивших на общих основаниях. Слабая правовая регламентация, отсутствие прозрачности процедур и критериев отбора претендентов, непроработанность четких механизмов ответственности участников правоотношений обусловили крайнюю неэффективность данной системы в части решения кадровых проблем отраслей экономики и социальной сферы. В сфере образования если и были положительные примеры использования данных механизмов для восполнения кадрового дефицита в образовательных учреждениях, то во многом только благодаря персональной активности руководителей местных органов образования или руководителей школ и других образовательных учреждений, а само решение задач качественного удовлетворения кадровых потребностей не носило системного характера.

В связи со вступлением в силу в 2013 году Федерального закона от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации» регулирование целевой подготовки было упорядочено: в новом законе появилась отдельная статья 56 о целевом обучении, что ознаменовало начало следующего этапа в государственном регулировании целевого обучения. В соответствии с установленным в данной статье порядком сохранялся как целевой прием для абитуриентов, так и возможность для студента, принятого в общем конкурсе, заключить договор о целевом обучении с будущим работодателем. Второй вариант подразумевал, что заинтересованность студента состоит в получении гарантированного трудоустройства, а также в возможном получении мер материальной поддержки от будущего работода-

теля (стипендия, единовременная помощь, обеспечение жильем и так далее).

Введенный новый порядок предусматривал, что для целевого приема выделяются бюджетные места по специально выделенной квоте, на которые могут претендовать абитуриенты, предварительно заключившие договор о целевом обучении с публичными органами (федеральным, региональным или местного самоуправления), государственным учреждением, предприятием, корпорацией, компанией или компанией с государственным участием. В рамках такого договора заказчик целевого обучения был обязан трудоустроить выпускника, причем необязательно непосредственно к себе. Однако сроки трудоустройства законом не устанавливались, а несовершеннолетний механизм ответственности позволял достаточно легко уклоняться от трудоустройства обеим сторонам договоров о целевом обучении, например, для выпускника – трудоустроиться и уволиться с соблюдением требований трудового законодательства, а работодателю – заявить об отсутствии подходящих вакансий. В таких условиях руководители местных органов образования и образовательных учреждений достаточно свободно пользовались возможностью заключать договоры о целевом обучении, что в определенной степени повышало долю студентов-целевиков по педагогическим специальностям. Однако, с другой стороны, прием на целевое обучение зачастую осуществлялся без какого-либо учета реальной и прогнозируемой потребности в педагогических кадрах.

Регулирование вопросов целевого обучения существенно поменялось с 1 января 2019 г., когда в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» были внесены изменения [11]. В связи с тем, что данное регулирование действует и в настоящее время, на анализе основных положений действующего порядка и возникающих при его применении проблемах остановимся несколько подробнее.

В соответствии с внесенными изменениями 2019 года в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» появилась отдельная статья 71.1, которая регламентирует вопросы приема на целевое обучение на бюджетные места в рамках квоты. Согласно действующему порядку, количество бюджетных мест для квоты целевого приема определяется ежегодно с учетом потребностей экономики в квалифицированных кадрах и отраслевых особенностей. В зависимости от уровня финансирования обучения размер квоты определяется либо Правительством РФ, либо органом государственной власти субъекта РФ, либо муниципалитетом. В связи с тем, что подавляю-

щее большинство целевых мест оплачивается из федерального бюджета, основная масса квот на целевое обучение устанавливается Правительством Российской Федерации в виде процентной доли целевых мест в общем количестве бюджетных мест на соответствующий год по соответствующим специальностям (направлениям подготовки) с указанием субъектов, в которые может быть трудоустроен гражданин в соответствии с договором о целевом обучении.

В период с 2017 по 2022 годы по педагогическим направлениям устанавливалась квота не более 20 % от общего количества контрольных цифр приема. На 2023–2024 год набора впервые педагогические направления подготовки получили целевую квоту в объеме 30 %.

В соответствии с действующим порядком в ходе приемной кампании в рамках квоты среди абитуриентов-целевиков проводится конкурс отдельно от общего конкурса. Это увеличивает возможности для поступления на целевые места, поскольку конкурс, как правило, оказывается значительно ниже (табл. 1).

Однако самые главные изменения заключались во введении минимального срока обязательного трудоустройства и отработки выпускника после целевого обучения в течение трех лет, а также в определении мер ответственности за нарушения этого условия как для гражданина, так и для заказчика: были установлены существенные финансовые санкции за неисполнение обязательств по трудоустройству – штраф в размере расходов федерального бюджета, бюджета субъекта

Российской Федерации или местного бюджета, осуществленных на обучение гражданина.

Здесь нужно упомянуть законодательную оговорку о том, что действие указанных положений об изменении Закона об образовании не распространяется на правоотношения, возникшие из договоров о целевом приеме и договоров о целевом обучении, заключенных до дня вступления в силу этих изменений. Таким образом, под действие нового порядка целевого обучения попали договоры о целевом обучении, заключенные в ходе приемной кампании 2019 года. Соответственно, только в текущем 2023 году произошел первый выпуск таких целевиков. Каково будет реальное состояние дел с трудоустройством, будет ли много случаев отказа в приеме на работу со стороны заказчиков или работодателей в сфере образования, уклонение от трудоустройства целевиков-педагогов, покажет ближайшее время, и можно будет более точно исследовать, смогли ли данные санкционные меры повлиять на преодоление кадрового дефицита педагогических кадров.

В то же время не вызывает сомнений, что установленный срок для отработки после выпуска из вуза, существенные санкции за нарушение условий о трудоустройстве одновременно стали значительным демотивирующим фактором для выбора абитуриентов в пользу заключения договоров о целевом обучении. В год вступления в силу нового порядка в вузах было отмечено резкое уменьшение числа зачисленных в рамках целевой квоты [16] (табл. 2). И дальнейший рост обеспечивался исключительно за счет индивидуальной

Таблица 1

Сравнение конкурсной ситуации за последние 3 года по очной форме обучения, бюджетная основа в БГПУ им. М. Акмуллы, чел./место

Направление подготовки	Конкурс 2021		Конкурс 2022		Конкурс 2023	
	Общий	Целевой	Общий	Целевой	Общий	Целевой
44.03.01 Педагогическое образование	6,61	1,24	6,25	1,6	5,39	1,09
44.03.02 Психолого-педагогическое образование	6,62	0,6	6,34	1,92	5,57	1,52
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование	7,56	1,3	7,04	1,6	7,46	1,86
44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)	11,8	0,74	11,78	1	8,46	0,7
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)	4,97	2,2	5,5	2,64	4,15	1,48

Таблица 2

Динамика приема в рамках целевой квоты в вузах РФ (бакалавриат, специалитет, магистратура), чел.

Количество зачисленных	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Бакалавриат	5893	4683	4787	5669	5771	6692
Специалитет	26	13	15	22	30	28
Магистратура	450	438	613	714	641	728
Итого	6369	5134	5415	6405	6442	7448



работы вузов с муниципалитетами (методическое и консультационное сопровождение) и работы с самими абитуриентами, в т.ч. подготовка к ЕГЭ, встречи на факультетах и онлайн, родительские собрания абитуриентов.

Также рассматриваемые нормативные положения стали одной из непосредственных причин, по которой по большинству направлений подготовки квоты, выделенные для целевого обучения, не заполняются в полной мере. Абитуриенты, изначально планирующие поступать по целевому договору, в ходе приемной кампании отказываются от поступления в рамках квоты и уходят в общий конкурс, получив хорошие баллы по единому государственному экзамену.

По нашему мнению, данный неблагоприятный фактор в отношении целевиков-педагогов должен быть компенсирован обеспечением предоставления мер стимулирующего характера в объеме и размерах, мотивирующих абитуриентов и студентов делать выбор в пользу целевого обучения: дополнительная материальная поддержка в ходе обучения, компенсации на транспорт, проживание, разовые выплаты при трудоустройстве, другие меры поддержки, такие как предоставление наставника из числа опытных учителей и оказание методической помощи с учетом особенностей образовательной организации и т.п.

В сфере образования обязанность по приему выпускника-целевика после завершения им обучения под риском финансовых санкций также является достаточно очевидным фактором, снижающим мотивацию руководителей общеобразовательных учреждений и органов местного самоуправления по заключению договоров о целевом обучении в целях подготовки педагогических работников. Это связано в первую очередь с неопределенностью в вопросе возможности обеспечения трудоустройства выпускников согласно условиям договора о целевом обучении в связи существенным риском отсутствия вакансий в условиях периодического сокращения штатов, нагрузки, сохранения трудовых отношений с педагогами пенсионного возраста и т.д.

В этом плане решением могло бы быть внедрение и реализация соответствующей действующему законодательству практики заключения договоров о целевом обучении не самими образовательными организациями, а в качестве заказчиков – органами местного самоуправления для нужд подведомственных им муниципальных образовательных организаций. Это придало бы гибкости при определении конкретного места трудоустройства выпускника-целевика, так как рисков отсутствия вакансий в масштабах муниципального района (округа) или городского округа ста-

новится значительно меньше. Кроме того, это позволило бы более эффективно закрывать текущий кадровый дефицит педагогических кадров в масштабах муниципалитетов.

На вышеуказанную проблему также накладывается слабое прогнозирование кадрового дефицита на среднесрочную перспективу (4–5 лет) в регионах: нормативные правовые акты на федеральном уровне отсутствуют, конкретные полномочия органов государственной власти субъектов Российской Федерации по данному вопросу в отношении дошкольных и общеобразовательных организаций не закреплены, а органы местного самоуправления без соответствующей нормативной правовой базы и методической поддержки данной работой системно не занимаются, как правило, делая это от случая к случаю, в «ручном режиме».

Также следует отметить, что введенный в 2019 году новый порядок целевого обучения не смог решить проблему отсутствия публичности и прозрачности отбора претендентов на целевое обучение, а также обеспечения контроля качества приема в рамках целевого обучения [12, с. 570–585]. В Положении о целевом обучении по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования, утвержденном постановлением Правительства РФ от 13 октября 2020 г. № 1681, равно как и в самом Законе отношения регламентированы лишь с этапа заключения договора. Процедуры, основания и критерии принятия заказчиком решения о заключении договора о целевом обучении с конкретным абитуриентом в указанных документах не регламентировались. Получается, что законодатель оставил данный вопрос на усмотрение организации, принимающей решения направить его на целевое обучение.

Тем не менее на региональном и муниципальном уровнях в разных субъектах Российской Федерации по-разному были предприняты попытки как-то восполнить этот пробел. С учетом особенностей распределения полномочий в сфере образования между субъектами Российской Федерации и органами местного самоуправления практика пошла по пути принятия органами государственной власти субъектов Российской Федерации (министерствами, департаментами и т.д.), органами местного самоуправления нормативных правовых актов, которые регулировали, по сути, внутренний порядок отбора претендентов в конкретном органе в качестве заказчиков целевого обучения: порядок, формы и сроки подачи заявок, комиссионное, как правило, проведение конкурсов, условия принятия и критерии оценки заявок [13–15]. Отбором претендентов на целевое обучение педагогических кад-

ров, как правило, занимаются муниципальные органы в области образования. Однако в принципе законодательно на заказчика не возложена обязанность заключать договор о целевом обучении, даже если проведен соответствующий отбор претендентов и выявлены победители. Правовых механизмов защиты прав гражданина в данном случае нет. В некоторых регионах, где даже эта практика не сформировалась и не были изданы соответствующие нормативные правовые акты, дошкольные и общеобразовательные организации «вполне на законных основаниях» самостоятельно принимали и принимают решения о заключении договоров о целевом обучении без проведения каких-либо конкурсных отборов.

Поэтому в соответствии с действующей нормативно-правовой базой отбор претендентов на целевое обучение находится в значительной степени в «серой», слабо урегулированной зоне, не обеспечивающей общедоступность и прозрачность конкурсов, отбор достойных кандидатов, гарантии прав граждан, и в целом эффективность кадровой политики, обеспечивающей в последующем возвращение подготовленного специалиста. Сохраняются серьезные коррупционные риски, что в будущем может приводить и к неконкурентному, закрытому трудоустройству по итогам целевого обучения в государственные и муниципальные организации, в том числе в сфере образования.

Указанные недостатки призваны устранить предстоящие кардинальные изменения в правовом регулировании целевого обучения, которые в полной мере касаются и целевой подготовки педагогических кадров, в связи с принятием Федерального закона от 14 апреля 2023 г. № 124-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», основные положения которого должны вступить с 1 мая 2024 года и применяться, начиная с кампании по приему на обучение по основным профессиональным образовательным программам на 2024/25 учебный год.

Основные изменения, которые внесены в статьи 56 и 71.1 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», вне всякого сомнения, существенно отразятся на организации целевого обучения педагогических кадров и потребуют значительных мер по подготовке систем образования субъектов Российской Федерации и педагогических вузов к таким изменениям.

В первую очередь следует отметить, что законодатель сохранил ранее существовавшие два вида целевого обучения: целевое обучение при поступлении на обучение по образовательной программе среднего профессионального или высшего образования (целе-

вой прием) и переход на целевое обучение студентов, обучающихся по соответствующей образовательной программе. Однако порядок заключения договоров целевого обучения и роль заказчиков на данном этапе коренным образом меняются.

В соответствии с частью 7 ст. 56 Федерального закона процедура, связанная с целевым обучением, начинается с того, что заказчик целевого обучения размещает на Единой цифровой платформе в сфере занятости и трудовых отношений «Работа в России» предложения о заключении договора или договоров о целевом обучении, которые должны содержать: 1) сведения о трудовой деятельности в соответствии с получаемой квалификацией, о месте осуществления трудовой деятельности; 2) сведения об организациях, осуществляющих образовательную деятельность, в которых должно быть организовано целевое обучение, и о профессиях, которым требуется целевое обучение в каждой из указанных организаций; 3) сведения о мерах поддержки; 4) сведения о требованиях, которые предъявляются заказчиком целевого обучения к гражданам; 5) сведения о требованиях к успеваемости целевика и порядке сокращения заказчиком мер поддержки при невыполнении гражданином этих требований; 6) контакты ответственных лиц. Гражданин самостоятельно знакомится с предложениями о целевом обучении.

Согласно пункту 4 части 7 новой редакции ст. 56 Закона перечень требований, которые предъявляются заказчиком целевого обучения к гражданам, с которыми заключается договор о целевом обучении, определяется Правительством Российской Федерации. В данный перечень не должны включаться требования к учебным достижениям, учитываемые в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» при приеме на обучение по образовательной программе среднего профессионального или высшего образования, а также квалификационные требования к уровню образования.

Таким образом, вышеуказанные нормы направлены на обеспечение открытости информации о возможности целевого обучения и всех его существенных условий, а также доступности целевого обучения для широкого круга заинтересованных граждан, что безусловно является большим плюсом по сравнению с ранее действовавшим порядком, устраняя в значительной степени пробел в правовом регулировании стадии до заключения договора о целевом обучении.

В новой редакции закона также установлено, что гражданин, желающий заключить договор о целевом обучении, может подать заявку при приеме на обуче-



ние или непосредственно во время обучения по образовательной программе среднего профессионального или высшего образования. При приеме на обучение указанная заявка подается в бумажном или электронном виде, во время обучения она подается в бумажном виде.

При подаче заявки в бумажном виде гражданин непосредственно обращается к заказчику целевого обучения или в организацию, осуществляющую образовательную деятельность, в которой должно быть организовано целевое обучение. В электронном виде заявка подается посредством платформы одновременно с подачей заявления о приеме на обучение. Гражданин представляет сведения, подтверждающие его соответствие требованиям, предъявляемым заказчиком целевого обучения к гражданам, с которыми заключается договор о целевом обучении.

При приеме на обучение договор о целевом обучении заключается после проведения всех процедур, установленных порядком приема (проведения конкурса) и издания распорядительного акта о приеме гражданина на обучение, но не позднее начала учебного года. Договор о целевом обучении заключается с гражданином, соответствующим требованиям, предъявляемым заказчиком целевого обучения к гражданам, с которыми может быть заключен договор о целевом обучении и которые приняты на обучение. Особенности поступления на обучение по образовательной программе высшего образования за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджета субъекта Российской Федерации или местного бюджета в пределах установленной квоты, установлены статьей 71.1 Федерального закона.

Главная особенность целевого приема на бюджетные места по квотам в новой редакции закона также пока сохраняется: предусматривается проведение отдельных конкурсов на места в пределах квоты приема на целевое обучение. При этом на этапе до издания акта о приеме гражданина на обучение предусматривается оформление им согласия на заключение договора о целевом обучении (новая редакция части 1 ст. 71.1 Закона об образовании). Не исключается, что процедурно данное согласие может быть выражено в самом заявлении о приеме на обучение.

Также в новой редакции Закона появилась норма о том, что в случае, если заказчиком целевого обучения является федеральный государственный орган, орган государственной власти субъекта Российской Федерации или орган местного самоуправления сведения о месте осуществления трудовой деятельности могут содержать только данные об основном виде дея-

тельности и организационно-правовой форме организации, в которую будет трудоустроен гражданин в соответствии с договором о целевом обучении, а также о субъекте Российской Федерации, на территории которого такое юридическое лицо расположено.

Таким образом, кардинально меняется алгоритм приема на целевое обучение: вместо действующей в настоящее время схемы «заключение договора на целевое обучение – заявление на прием на обучение – конкурс в рамках целевых мест – прием на обучение» выстраивается схема «публикация информации заказчика с предложением о заключении договора о целевом обучении – одновременная заявка на целевое обучение и заявление на прием на обучение – конкурс в рамках целевых мест – прием на обучение – заключение договора о целевом обучении».

Как это отразится на целевой подготовке педагогических кадров?

С одной стороны, как может показаться на первый взгляд, внедрение общедоступной электронной платформы с предложениями заказчиков целевого обучения дает возможность муниципалитетам, школам и дошкольным образовательным организациям привлекать абитуриентов на целевое обучение со всей России. Однако очевидно, что такие же возможности появляются у всех других заказчиков и потенциальных работодателей, которые могут иметь больше конкурентных преимуществ по сравнению с образовательными организациями, прежде всего, по уровню заработной платы, карьерных перспектив и т. д. В таких конкурентных условиях важным фактором привлечения абитуриентов на целевое обучение по педагогическим специальностям могут быть выполнение заказчиками установленных законом требований о том, что при приеме на целевое обучение меры материального стимулирования гражданина, с которым заключается договор о целевом обучении, в период его обучения устанавливаются в объеме на уровне не ниже размера государственной академической стипендии (часть 1.1 ст. 71.1 новой редакции Закона об образовании). Более того, как представляется, органы государственной власти субъектов Российской Федерации, муниципалитеты должны прилагать усилия по расширению перечня и (или) повышению размера мер поддержки на период обучения, а также вводить дополнительные меры социальной поддержки для выпускников-целевиков по педагогическим специальностям. Без этого сложно будет добиться конкурентоспособности целевого обучения педагогов для восполнения кадровых потребностей образовательных организаций регионов и муниципалитетов.

В новой редакции закона также появились положения, которые направлены на укрепление связки «вуз – студент-целевик – заказчик (работодатель)» в период обучения студента. В действующей на настоящий момент редакции закона содержалась несколько неопределенная норма о том, что организация, осуществляющая образовательную деятельность, учитывает предложения заказчика целевого обучения при организации прохождения студентом-целевиком практики. Как правило, это положение дублируется в договорах о целевом обучении.

В новой редакции положения о прохождении практики студентом-целевиком сформулированы более конкретно, а также появились нормы об индивидуальном сопровождении наставником. Согласно измененной редакции Закона договором о целевом обучении могут предусматриваться условия о прохождении гражданином практической подготовки у заказчика целевого обучения или в организации, в которую будет трудоустроен гражданин в соответствии с договором о целевом обучении, и об индивидуальном сопровождении гражданина представителем заказчика целевого обучения или организации, в которую будет трудоустроен гражданин в соответствии с договором о целевом обучении (наставником). В случае если в договор включаются такие положения, то обязательства по обеспечению условий для прохождения практики, предоставлению наставника возлагаются на заказчика (п. 2 ч. 5 ст. 56 Закона об образовании).

В случае если в договор о целевом обучении вводятся условия о прохождении практики, индивидуальном сопровождении наставников, контроле за успеваемостью, то обязательной стороной договора должна быть организация, осуществляющая образовательную деятельность: у нее появляются обязательства по организации практической подготовки гражданина в местах, определенных договором о целевом обучении, по предоставлению заказчику целевого обучения по его заявлению сведений о результатах освоения гражданином образовательной программы, результатах прохождения им промежуточной и итоговой аттестации (п. 1 ч. 5 ст. 56 Закона об образовании).

Новая редакция закона в целом сохранила основные положения о мерах ответственности за неисполнение отдельных условий договора о целевом обучении.

В соответствии с частью 15 новой редакции Закона в случае неисполнения заказчиком целевого обучения предусмотренных договором о целевом обучении обязательств по трудоустройству гражданина, заключившего договор о целевом обучении, или расторжения им договора о целевом обучении в односторон-

нем порядке, заказчик целевого обучения выплачивает гражданину компенсацию в размере трехкратной среднемесячной начисленной заработной платы в субъекте Российской Федерации, на территории которого он должен был быть трудоустроен в соответствии с договором о целевом обучении, на дату отчисления его из организации, осуществляющей образовательную деятельность, в связи с получением образования (завершением обучения). Новым положением здесь является то, что указанная компенсация будет выплачиваться и в случае расторжения заказчиком договора о целевом обучении в одностороннем порядке.

Появилась также норма о том, что в случае непредоставления гражданину мер поддержки, предусмотренных договором о целевом обучении, гражданин вправе досрочно расторгнуть договор о целевом обучении. Данная норма будет иметь важное значение для сохранения заказчиками мер поддержки, которые изначально «обещаны» студенту-целевику при размещении предложения на публичной электронной платформе.

Для образовательных организаций и муниципалитетов это означает необходимость долгосрочного планирования своих расходов на поддержку студентов-целевиков. Существует риск того, что заказчики будут стремиться предусматривать минимальные формы такой поддержки, чтобы избежать возможного расторжения договоров о целевом обучении. Но для сферы образования такое уменьшение гарантированных мер поддержки опять угрожает снижением привлекательности поступления на целевое обучение на педагогические специальности.

Новые редакции статьи 56, статьи 71.1 Закона об образовании сохранили установленные еще в 2019 году меры ответственности граждан и заказчиков в случаях одностороннего расторжения договоров о целевом обучении, необеспечения трудоустройства (со стороны заказчиков) или трудовой деятельности в установленный договором срок (со стороны граждан, проходивших целевое обучение): установленные законом компенсации (ч. 15–16 ст. 56 Закона об образовании), а при обучении за счет ассигнований бюджета – штраф в размере расходов федерального бюджета, бюджета субъекта Российской Федерации или местного бюджета, осуществленных на обучение гражданина, который зачисляется в соответствующий бюджет бюджетной системы Российской Федерации (ч. 6 ст. 71.1 Закона об образовании). Однако кроме этого, в статье 71.1 Закона появилась норма, призванная регулировать неоднозначные ситуации на начальном этапе отношений по целевому обучению: если заказчик целевого обучения отказался от заключения договора о целе-



вом обучении с гражданином, принятым на обучение по образовательной программе высшего образования за счет бюджетных ассигнований в пределах установленной квоты, или расторгнул договор о целевом обучении в одностороннем порядке до прохождения гражданином первой промежуточной аттестации, заказчик целевого обучения выплачивает штраф в размере бюджетных расходов за первый год обучения гражданина.

Несмотря на то, что в новой редакции Закона об образовании многие вопросы целевого обучения урегулированы намного более детально, чем в предыдущей версии, многие нюансы регулирования будут определяться в подзаконными нормативными правовыми актами Правительства Российской Федерации. Положение о целевом обучении, включающее в том числе порядок заключения и расторжения договора о целевом обучении, требования, которые могут предъявлять заказчики целевого обучения к гражданам, с которыми заключается договор о целевом обучении, условия определения и изменения места осуществления трудовой деятельности, порядок и основания освобождения сторон от исполнения обязательств по договору о целевом обучении, порядок и сроки размещения сторонами договора о целевом обучении на Единой цифровой платформе в сфере занятости и трудовых отношений «Работа в России» уведомлений о случаях неисполнения договора о целевом обучении, порядок выплаты компенсации, порядок определения размера расходов и их возмещения, типовую форму договора о целевом обучении, форму предложений о заключении договора или договоров о целевом обучении, форму заявки на заключение договора о целевом обучении, порядок и сроки размещения предложений о заключении договора или договоров о целевом обучении на платформе, содержание и порядок подачи согласия на заключение договора о целевом обучении через единый портал государственных и муниципальных услуг, устанавливается Правительством Российской Федерации.

Однако какие бы новые нюансы ни появились, установленную в новой редакции закона концепцию целевого обучения они кардинально не изменят. И всей системе образования необходимо будет готовиться к грядущим изменениям, каждому уровню этой системы — на своем уровне.

Заключение

Выявленные в ходе настоящего исследования **проблемы** в действующей модели целевого обучения и системный анализ законодательных изменений в рассматриваемой сфере позволили авторам выработать

следующие предложения в целях обеспечения готовности системы образования к предстоящим изменениям и совершенствования системы целевой подготовки педагогических кадров:

1. Внедрение в регионах системы учета и прогнозирования потребности в педагогических кадрах на короткую (1 год) и среднесрочную перспективу (4–5 лет). Для того чтобы система полноценно работала, необходимо наделение органов государственной власти субъектов Российской Федерации полномочиями в области прогнозирования и подготовки кадров в сфере образования на уровне федерального закона не только в отношении средних профессиональных образовательных организаций, но и дошкольных образовательных организаций и общеобразовательных организаций. Как альтернативный вариант, возможно перераспределение этих полномочий между органами государственной власти регионов и муниципалитетов.

2. Организация системы подготовки кадров в регионах таким образом, чтобы функции заказчиков по договорам целевого обучения для нужд дошкольных образовательных организаций и общеобразовательных организаций выполняли органы местного самоуправления, а в небольших регионах — органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации. Рекомендуется на уровне муниципалитетов и регионов определять специалистов, ответственных за вопросы организации целевого обучения. При этом предлагается в разумной степени использовать предоставленную законом возможность в таких случаях в качестве сведений о месте осуществления трудовой деятельности указывать данные об основном виде деятельности и организационно-правовой форме организации, в которую будет трудоустроен гражданин в соответствии с договором о целевом обучении, а также о субъекте Российской Федерации, на территории которого такое юридическое лицо расположено. Это предоставит возможность органам местного самоуправления (органам исполнительной власти регионов) гибко решать вопросы в случае возникновения риска отсутствия вакансий к моменту выпуска из учебного заведения студента-целевика и в целом более эффективно проводить кадровую политику. В то же время должен быть обеспечен баланс публичных интересов и интересов граждан. Если абитуриенты и студенты при рассмотрении предложений заказчиков целевого обучения по педагогическим специальностям будут видеть «перспективы» отправления в отдаленные сельские районы или населенные пункты, или города с неблагоприятной социально-экономической ситуацией, то желающих поступать на целевое обучение будущих

педагогов будет не очень много. При этом потенциальных работодателей – муниципальные образовательные организации – из процесса полностью исключать нельзя: целесообразны различные формы их участия как на стадии формирования предложения о заключении договора о целевом обучении, так и – подписания договора о целевом обучении (как минимум, получение информации о заключении договора), и самое главное – вовлекать их в процесс индивидуального сопровождения студентов-целевиков.

3. В конкурентной борьбе за кадры и студентов-целевиков важное значение приобретает совместная скоординированная профориентационная работа общеобразовательных организаций, муниципальных органов в сфере образования и педагогических вузов. Это обуславливает необходимость подготовки четких методических рекомендаций по организации такой работы.

4. Следует учитывать, что согласно действующим нормам закона при приеме на целевое обучение меры материального стимулирования гражданина, с которым заключается договор о целевом обучении, в период его обучения устанавливаются в объеме на уровне не ниже размера государственной академической стипендии (ч. 1.1 ст. 71.1 новой редакции Закона об образовании). Поэтому в бюджетном планировании на 2024 год и последующие годы регионам и муниципалитетам следует предусматривать источники финансирования мер поддержки студентов-целевиков, а также определять меры социальной поддержки для будущих педагогов, в том числе завершающих получение образования в рамках целевого обучения. Более того, как представляется, органы государственной власти субъектов Российской Федерации, муниципалитеты должны прилагать усилия по расширению перечня и (или) повышению размера мер поддержки на период обучения, а также вводить дополнительные меры социальной поддержки для выпускников-целевиков по педагогическим специальностям. Без таких стимулов сфере образования с не самым высоким уровнем заработной платы (особенно для молодых специалистов) будет довольно сложно выдерживать конкуренцию с другими заказчиками целевого обучения, а также давать преимущество перед получением образования с поступлением по конкурсу на общих основаниях.

Литература

1. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года : утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfOhMeoToZAwA5.pdf>. (дата обращения: 10.08.2023).

2. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : Федеральный закон от 14 апреля 2023 г. № 124-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202304140038> (дата обращения: 13.08.2023).
3. Мережка А. Социология права Н. С. Тимашева. Одесса : Феникс, 2012. 240 с.
4. Сагитов С. Т. Управление сферой культуры: социологический анализ. М. : Наука, 2022. 223 с.
5. Зборовский Г. Е., Костина Н. Б. Социология управления. М. : Гардарики, 2004. 272 с.
6. Положение о распределении и использовании в народном хозяйстве выпускников высших и средних специальных учебных заведений от 1 августа 1988 года : утвержденное Гособразование СССР, Госплан СССР, Госкомтруд СССР, Министерство финансов СССР, Министерством юстиции СССР [Электронный ресурс] // Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических Республик. URL: https://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_14935.htm (дата обращения: 15.08.2023).
7. Методические указания к разработке государственных планов экономического и социального развития СССР. М. : Экономика, 1980. 776 с.
8. О мерах по коренному улучшению качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народном хозяйстве : Постановление ЦК КП СС и Совета Министров СССР от 13 марта 1987 г. № 325 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901778983> (дата обращения: 11.08.2023).
9. О целевой контрактной подготовке специалистов с высшим и средним профессиональным образованием : Постановление Правительства Российской Федерации от 19 сентября 1995 года № 942 // Собрание законодательства Российской Федерации, № 39, 25.09.95 г.
10. О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» : Федеральный закон от 25.06.2002 № 71-ФЗ (ред. от 08.05.2010) // Собрание законодательства Российской Федерации, 2002, № 26, ст. 2517.
11. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части совершенствования целевого обучения : Федеральный закон от 03.08.2018 № 337-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201808040004> (дата обращения: 04.08.2023).
12. Андреев К. Г. Целевое обучение: проблема публичности и эффективности конкурса на заключение договора между гражданами и государственными или муниципальными органами // Вопросы российской юстиции. 2020. № 9. С. 570–585.
13. Об утверждении Порядка отбора граждан для заключения договоров о целевом обучении по образовательным программам высшего образования в 2022 году : Приказ Министерства образования и науки Республики Алтай от 22 марта 2022 г. № 323 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/altay/1538173/> (дата обращения: 09.09.2023).
14. О порядке проведения отбора претендентов на заключение договора о целевом обучении в образовательной организации среднего профессионального или высшего образования : Постановление Исполнительного Комитета Алыкеевского муниципального района Республики Татарстан от 31.05.2021 № 159 [Электронный ресурс]. URL: https://pravo.tatarstan.ru/file/npa/2021-06/782739/npa_782740.pdf (дата обращения: 09.09.2023).
15. Об организации отбора претендентов на заключение договора о целевом обучении по образовательным программам среднего профессионального и высшего образова-



ния : Постановление Правительства Республики Северная Осетия-Алания от 27 июня 2019 года № 226 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/553380593> (дата обращения: 09.09.2023).

16. Форма № ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 29.01.2024).

References

1. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, утверждённая распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. N 1688-р [The concept of training teaching staff for the education system for the period until 2030, approved by Decree of the Government of the Russian Federation of June 24, 2022 no. 1688-r]. URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwta5.pdf> (accessed 10.08.2023). (In Russian).
2. О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”. Федеральный закон от 14 апреля 2023 г. N 124-FZ [The Federal Law of April 14, 2023 no. 124-FZ “On Amendments to the Federal Law “On Education in the Russian Federation”]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202304140038> (accessed 13.08.2023). (In Russian).
3. Мереzhko A. Sociologija prava N. S. Timasheva [Sociology of law of N. S. Timashev]. Odessa, 2012. 240 p. (In Russian).
4. Sagitov S. T. Upravlenie sferoj kul'tury: sociologicheskij analiz [Managing the cultural sphere: sociological analysis]. Moscow, 2022. 223 p. (In Russian).
5. Zborovskij G. E., Kostina N. B. Sociologija upravlenija [Sociology of Management]. Moscow, 2004. 272 p. (In Russian).
6. Polozhenie o raspredelenii i ispol'zovanii v narodnom hozjajstve vypusnikov vysshih i srednih special'nyh uchebnyh zavedenij ot 1 avgusta 1988 goda, utverzhdennoe Gosobrazovanie SSSR, Gosplan SSSR, Goskomtrud SSSR, Ministerstvo finansov SSSR, Ministerstvom justicii SSSR [The Regulations on the distribution and employment in the national economy of higher and secondary specialized educational institutions graduates dated August 1, 1988, approved by the State Education Committee of the USSR, the State Planning Committee of the USSR, the State Committee for Labor of the USSR, the Ministry of Finance of the USSR, the Ministry of Justice of the USSR]. URL: https://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_14935.htm/ (accessed 15.08.2023). (In Russian).
7. Metodicheskie ukazaniya k razrabotke gosudarstvennyh planov jekonomicheskogo i social'nogo razvitiya SSSR [Guidelines for the development of state plans for economic and social development of the USSR]. Moscow, 1980. 776 p. (In Russian).
8. О мерах по коренному улучшению качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народном хозяйстве. Постановление ЦК КП СС и Совета Министров СССР от 13 марта 1987 г. N 325 [The Resolution of the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union and the Council of Ministers of the USSR “On measures to radically improve the quality of training and employment of specialists with higher education in the national economy” dated March 13, 1987 no. 325]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901778983> (accessed 11.08.2023). (In Russian).
9. О целевой контрактной подготовке специалистов с высшим и средним профессиональным образованием. Постановление Правительства Российской Федерации от 19 сентября 1995 года N 942 [The Decree of the Government of the Russian Federation of September 19, 1995 no. 942 “On targeted contract training of specialists with higher and secondary vocational education”]. Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii, no. 39, 25.09.95. (In Russian).
10. О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации “Об образовании” и Федеральный закон “О высшем и послевузовском профессиональном образовании”. Федеральный закон от 25.06.2002 N 71-FZ (ред. от 08.05.2010) [The Federal Law of June 25, 2002 no. 71-FZ (as amended on May 8, 2010) “On Amendments and Additions to the Law of the Russian Federation “On Education” and the Federal Law “On Higher and Postgraduate Professional Education”]. Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii, 2002, no. 26, art. 2517. (In Russian).
11. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части совершенствования целевого обучения. Федеральный закон от 03.08.2018 N 337-FZ [The Federal Law of 03.08.2018 no. 337-FZ “On amendments to certain legislative acts of the Russian Federation in terms of improving targeted training”]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201808040004> (accessed 04.08.2023). (In Russian).
12. Andreev K. G. Celevoe obuchenie: problema publichnosti i ob'ektivnosti konkursa na zakljuchenie dogovora mezhdu grazhdanami i gosudarstvennymi ili municipal'nymi organami [Targeted training: the problem of publicity and objectivity of the competition for concluding an agreement between citizens and state or municipal authorities]. Voprosy rossijskoj justicii, 2020, no. 9, pp. 570–585. (In Russian).
13. Об утверждении Порядка отбора граждан для заключения договоров о целевом обучении по образовательным программам высшего образования в 2022 году. Приказ Министерства образования и науки Республики Алтай от 22 марта 2022 г. N 323 [The Order of the Ministry of Education and Science of the Altai Republic dated March 22, 2022 no. 323 “On approval of the Procedure for selecting citizens for concluding agreements on targeted training in educational programs of higher education in 2022”]. URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/altay/1538173/> (accessed 09.09.2023). (In Russian).
14. О порядке проведения отбора претендентов на заключение договора о целевом обучении в образовательной организации среднего профессионального или высшего образования. Постановление Исполнительного Комитета Ал'кеевского муниципального района Республики Татарстан от 31.05.2021 N 159 [The Resolution of the Executive Committee of the Alkeevsky Municipal District of the Republic of Tatarstan dated May 31, 2021 no. 159 “On the procedure for selecting applicants for concluding an agreement on targeted training in an educational organization of secondary vocational or higher education”]. URL: https://pravo.tatarstan.ru/file/npa/2021-06/782739/npa_782740.pdf (accessed 09.09.2023). (In Russian).
15. Об организации отбора претендентов на заключение договора о целевом обучении по образовательным программам среднего профессионального или высшего образования. Постановление Правительства Республики Северная Осетия-Алания от 27 июня 2019 года N 226 [The Decree of the Government of the Republic of North Ossetia-Alania dated June 27, 2019 no. 226 “On organizing the selection of applicants for concluding an agreement on targeted training in educational programs of secondary vocational and higher education.”]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/553380593> (accessed 09.09.2023). (In Russian).
16. Форма № ВПО-1 “Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры” [Form no. VPO-1 “Information about the organization carrying out educational activities in educational programs of higher education – bachelor's programs, specialty programs, master's programs”]. URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (accessed 29.01.2024). (In Russian).

УДК/UDC 37.088.2

DOI 10/54509/22203036_2024_1_18

EDN LRGIQX

**Буланкина Надежда Ефимовна**

доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой
иноязычного образования, профессор ГАУ ДПО НСО
«Новосибирский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования»,
Почетный работник общего образования РФ,
Всероссийской эксперт Минпросвещения, г. Новосибирск

Перова Елена Александровна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры теории и методики лингвистического
образования и межкультурной коммуникации
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт», г. Ставрополь

Bulankina Nadezhda E.

Doctor of Philosophy and Pedagogy Sciences,
Associate Professor, Head of the Department for Foreign
Language Education, Novosibirsk Teachers' Upgrading
and Retraining Institute, Honorary Worker of General Education
of the Russian Federation, All-Russian expert of the Ministry
of Education, Novosibirsk

Perova Elena A.

Candidate of Pedagogy Sciences, Senior Lecturer
of the Department of Theory and Methods of Linguistic
Education and Intercultural Communication,
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА, САМОЭФФЕКТИВНОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERFECTIONISM, SELF-EFFICACY AND EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS

Аннотация. Данное исследование ориентировано на изучение влияния таких личностных факторов, как перфекционизм и самоэффективность на возникновение эмоционального выгорания педагогов высшей школы. Актуальность обращения к теме выгорания обусловлено необходимостью манифестации данного синдрома как неотъемлемой реалии современного общества информационного переизбытка и перманентной трансформации всех социальных институтов. В данном контексте целесообразность обращения к профессии педагога как наиболее уязвимой к эмоциональному выгоранию является очевидной, так как она сопряжена с интенсивной межперсональной коммуникацией и поиском индивидуального подхода с учетом поливариативности идентичностей обучаемых. В работе использовались *методы поискового и теоретического исследования*. Авторы обратились к теории самонесоответствия для определения первопричин перфекционизма и концепции социального научения для объяснения важности осознания самоэффективности педагога. Проведен подробный анализ внешних и внутренних атрибутов, обуславливающих процесс выгорания, включая биологическую предрасположенность, психологический климат рабочего места, институт менторства и наставничества. *Результатом исследования явля-*

ется обоснование важности психологического саморегулирования педагога, повышения самоэффективности на основе адекватного использования психоэмоциональных ресурсов, достижения баланса между стремлением к высоким стандартам и трезвой оценкой доступных резервов для достижения педагогических целей, важности применения современных кросс-тренинговых программ.

Abstract. This study is focused on scrutinizing the influence of such personal factors as perfectionism and self-efficacy on higher school teacher burnout. The relevance of the research topic is due to the need to demonstrate the burnout syndrome as an integral part of information overload and permanent transformation of all social institutions. In this context, it is worth turning to the profession of university teacher as the most vulnerable to burnout since it is associated with intense interpersonal communication requiring individual approach to handle the diversity of students' identities. The methods of exploratory and theoretical research were used. The authors drew on self-discrepancy theory to identify the root causes of perfectionism as well as turned to social learning theory to explain the importance of teacher self-efficacy awareness. A detailed analysis of the external and internal attributes determining the process of burnout was carried out, including biological predisposition, the psy-



chological climate at the workplace, the quality of mentoring program and career guidance. The obtained results indicated that it is highly crucial to facilitate teacher psychological self-regulation, increase self-efficacy based on the adequate utilization of psycho-emotional resources, achieve a balance between the desire for high standards and a reasonable assessment of the resources available to attain pedagogical goals, the importance of utilizing modern cross-training programs.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание педагогов, самоэффективность, теория самонесоответствия, перфекционизм, педагогическое мастерство, кросс-тренинг.

Keywords: teacher burnout, self-efficacy, self-discrepancy theory, perfectionism, mastery experience, cross-training.

Введение

Современный педагог, находясь в условиях перманентной цифровизации образовательного контента, диверсификации каналов и методов взаимодействия, изменения поколений обучающихся, подвержен не только синдрому информационной, но и профессиональной усталости. Данные реалии, диктующие необходимость постоянной адаптации и адекватного преобразования дидактических подходов, методов и технологий, ставят педагога в поисковую ситуацию уточнения стратегии и тактики решения профессиональных задач. Эффективность данного процесса в значительной степени зависит от темпа и качества освоения разнообразных внешних и внутренних ресурсов, в том числе и приемов продуктивного управления своим жизненным потенциалом. Умение не потерять веру в высшие идеалы и преданность служения своей миссии через стратегическое видение будущего в потоке данных изменений приводит к интенсификации педагогической деятельности на фоне необходимости рационального распределения собственных профессионально-личностных ресурсов.

Вопрос восполнения эмоциональных ресурсов педагога представляет особую практическую значимость и требует нетривиального и фундаментального исследования сквозь призму междисциплинарной парадигмы социальной психологии, педагогической психологии, когнитивной педагогики, психолингвистики и др. Актуальность исследования определяется существующим противоречием между объективной необходимостью демонстрации высоких показателей эффективности педагогической деятельности, наряду с постоянной модернизацией и трансформацией дидактического контента, его адаптацией к ценностям и интересам каж-

дого нового поколения обучающихся, с одной стороны, и с другой – недостаточным опытом генерации и восстановления психоэмоциональных ресурсов в попытке соответствовать как высоким внутренним, так и внешним стандартам, устанавливаемым социумом.

Выше представленные противоречия детерминировали выбор темы исследования, *проблема* которого соотносится с необходимостью поиска причин и триггеров возникновения выгорания как состояния тотального психосоматического, когнитивного и поведенческого истощения представителей профессий, предполагающих интенсивную межперсональную коммуникацию, где сохранение собственной уникальной идентичности, психоэмоциональной целостности является залогом адекватной оценки внутренних ресурсов для достижения долгосрочных целей, позволяющих повысить самоэффективность, актуализировать здоровый перфекционизм, основанный на правильном балансе доступных возможностей и реалистичности определяемых целей.

Цель проведенного исследования состоит в рассмотрении синдрома эмоционального выгорания в целом и психосоматического истощения представителей педагогических специальностей в частности в качестве градуального процесса, включающего ряд взаимосвязанных и постепенно накапливаемых симптомов, обусловленных такими ключевыми факторами, как негативный перфекционизм и осознанное нивелирование самоэффективности.

Нами были поставлены следующие *задачи*:

1. Обосновать эмоциональное выгорание в качестве неотъемлемой реалии современного общества информационного переизбытка, перманентной цифровой трансформации и модернизации социальных институтов.

2. Рассмотреть первопричины, внешние и внутренние атрибуты акселерации возникновения, симптомы и стадии развития синдрома эмоционального выгорания.

3. Изучить влияние фактора перфекционизма как чувства необходимости соответствовать завышенным внутренним и внешним стандартам с последующей критической оценкой своих достижений в ракурсе теории несоответствия.

4. Исследовать воздействие фактора самоэффективности на формирование адекватной или заниженной самооценки профессиональной продуктивности педагога в качестве одного из триггеров развития эмоционального выгорания.

5. Сформулировать рекомендации по применению учебно-методической и психологической модели кросс-

тренингов для педагогических кадров с целью профилактики возникновения симптомов профессионального выгорания.

Научная новизна исследования определяется поиском эффективных современных тренинговых технологий в качестве инструмента профилактики и нивелирования состояния эмоционального истощения педагога, равно как и обоснованием важности программы наставничества, менторства для повышения лояльности и сокращения текучести кадров в целях предупреждения эмоционального перегорания; личным вкладом авторов в систематизацию внешних и внутренних условий возникновения, а также стадий развития синдрома психосоматического истощения.

Практическая значимость исследования состоит в том, что представленные теоретические положения и практические рекомендации могут быть применены для создания программ профессиональных и психологических тренингов педагогических кадров, для разработки проектов по психологии образования и психолингвистике в рамках междисциплинарных кластеров и тандемов в ходе составления учебных программ подготовки начинающих преподавателей.

Методология

В работе применялись методы поискового, теоретического исследования (идеализация, моделирование, схематизация, конструирование определений и рабочих понятий). Обращение к систематическому подходу позволило рассмотреть эмоциональное выгорание как постепенный процесс взаимосвязанной генерации и аккумуляции симптомов, обусловленных биологической предрасположенностью, равно как и внешними факторами рабочей среды. Синдром психосоматического истощения является предметом пристального научного интереса представителей когнитивной, социальной педагогики, психологии образования, психолингвистики, чем и обусловлено применение междисциплинарного подхода в данном научном дискурсе. Авторы обратились к психологической теории самонесоответствия Е. Т. Higgins для определения первопричин перфекционизма как основной личностной характеристики, вызывающей выгорание. «Самозффективность» как ключевое понятие теории социального научения А. Bandura применено для объяснения важности адекватной оценки собственных возможностей и необходимости их реализации для качественной самоактуализации в профессии.

Одним из пагубных факторов неспособности управлять своим психосоматическим состоянием в условиях напряженного социального взаимодействия

является эмоциональное выгорание (от англ. burnout). Выгорание – это нарушение баланса между эмоциональным выходом (высвобождением эмоций) и входом (потреблением), происходящим в профессиях, которые требуют высокой интенсивности межперсональной коммуникации и объективных показателей эффективности работы. Данный синдром обусловлен тем, что эмоциональная отдача, личная, профессиональная реализация не соответствуют затраченным усилиям и энергии. В нашей работе мы называем это «низкой окупаемостью эмоциональных и профессиональных инвестиций». С выгоранием может столкнуться каждый человек, независимо от возраста, финансового положения или социального статуса [1, с. 83]. Характерной симптоматикой является психическое, физическое и социальное истощение, приводящее к внутренней отстраненности от рабочих проблем и резкому снижению производительности труда. Спутниками данного состояния выступают депрессия, апатия, цинизм, уход от контактов, потеря уверенности, частые болезни и физическое недомогание. Эмоциональное выгорание характеризуется чувством профессиональной несостоятельности, отсутствием потенциала дальнейшего профессионального развития, ослаблением эмпатии и сокращением позитивных взаимоотношений.

В США понятие эмоционального выгорания первоначально использовалось для описания состояния людей, пристрастившихся к алкоголю и потерявших интерес к внешнему миру, далее данный термин применялся в отношении наркоманов в хронической стадии, которые фокусируют свое внимание только на наркотиках. Позднее данный термин стал использоваться в сфере профессиональной и межличностной коммуникации благодаря американскому психоаналитику немецкого происхождения Herbert J. Freudenberger, который в 1974 г. определил выгорание как потерю мотивации, стимулирующих идей, деморализацию, разочарование и крайнюю усталость работников психиатрических учреждений [2, с. 160].

Согласно исследованию 1981 г. С. Maslach and S. E. Jackson, синдром эмоционального выгорания может привести к психологическому и физическому истощению, деперсонализации, депрессии, низкой самооценке и замкнутости. Эмоциональное выгорание рассматривается как многомерное понятие с тремя характеристиками: эмоциональное истощение, деперсонализация и чувство низкой личной удовлетворенности (рис. 1). Как правило, человек, который эмоционально и физически истощен, будет ощущать симптомы психосоматического расстройства: перенапряжение, усталость, утомление и слабость. Деперсонализация

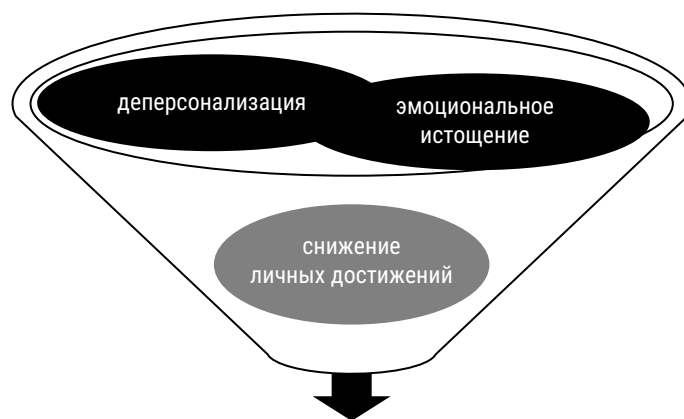


Рис. 1. Элементы эмоционального выгорания, описанные С. Maslach

прослеживается на фоне индифферентного, холодного и отстраненного отношения к работе. Снижение личных достижений предполагает чувство низкой самоэффективности наряду с растущим количеством провалов и неудач, потерю уверенности в своих способностях и отсутствие удовлетворения от выполненной работы [3, с. 102].

В научной литературе представлена богатая терминосистема, определяющая психосоматическое истощение: синдром эмоционального выгорания (Н. J. Freudenberger), профессиональное выгорание (Б. Г. Ананьев, Р. М. Айсина, М. В. Борисова), психическое выгорание (В. Е. Орел), синдром выгорания (Т. И. Ронгинская), эмоциональное сгорание (Н. В. Козина, Т. В. Форманюк) [4]. Несмотря на разнообразие терминологии, совершенно обоснованно встает вопрос, что же является триггером данного состояния. Оно обусловлено как внешними условиями (окружающая среда), так и внутренними факторами (набором черт характера индивида). Катализаторами профессионального истощения могут быть негативные эмоциональные переживания, неблагоприятные жизненные события, неспособность справиться со стрессом, недостаток отдыха, нездоровый образ жизни, чрезмерная свобода, чрезмерный контроль, плохие условия труда (шум, недостаточное освещение, недостаточное пространство), организация работы (жесткие сроки), отсутствие обмена опытом, творческого развития и продвижения по карьерной лестнице.

Мы полагаем, что особое внимание необходимо уделить рабочему месту как главному внешнему фактору, способствующему эмоциональному выгоранию. Далее мы приведем классификацию с точки зрения потенциала развития психосоматического истощения – рабочие места: 1) где не уделяется внимания потребностям сотрудников; 2) где новые сотрудники не получают

необходимый тренинг или инструктаж от более опытных специалистов; 3) где отсутствуют перспективы карьерного роста и профессионального развития; 4) где отсутствует контроль или надзор; 5) где присутствует повышенный контроль; 6) где работники не имеют возможности сообщить кому-либо компетентному о возникающих трудностях и проблемах. Последствиями данных условий являются текучесть кадров и снижение производительности труда, что, в свою очередь, препятствует созданию более тесных связей между сотрудниками и эффективному функционированию системы наставничества и обмена опытом [1, с. 100].

Поскольку эмоциональному выгоранию более всего подвержены представители профессий, предполагающих интенсивную межличностную коммуникацию, то изучение данного вопроса в аспекте педагогики представляет особую актуальность, так как преподавание всегда сопряжено с активным межперсональным взаимодействием, в ходе которого педагог легко подвержен стрессовым ситуациям. Тем не менее ни в коем случае нельзя недооценивать влияние личностных качеств на выгорание учителей (F. J. Cano-García, E. M. Padilla-Muñoz, M. A. Carrasco-Ortiz, 2005). Большое значение в данном контексте имеет такая личностная характеристика, как перфекционизм (G. L. Flett, P. L. Hewitt, N. S. Endler, C. Tassone, 1995; M. J. Friedman, J. Stoeber, D. Rennert, 2008), т.е. желание устанавливать чрезвычайно высокие стандарты деятельности, равно как и стремление им соответствовать на фоне постоянной критической оценки эффективности своего поведения (G. L. Flett, P. L. Hewitt, 2002) [5, с. 93].

Некоторые исследователи рассматривали перфекционизм как пятимерную конструкцию. Основная характеристика данного проявления – это склонность воспринимать ошибки как неудачи и полагать, что неудача повлечет за собой утрату уважения в социуме.

Вторым признаком выступают чрезвычайно высокие личные стандарты, которым в большинстве случаев невозможно соответствовать. Третьим показателем являются завышенные ожидания и стандарты, устанавливаемые родителями. Четвертый и пятый индикаторы включают в себя родительскую критику и сомнения в собственных действиях.

В результате перфекционисты могут подвергаться сильному психологическому давлению в процессе достижения успеха, так как они обязаны соответствовать собственным высоким стандартам (J. K. Mitchelson, L. R. Burns, 1998) [5, с. 97]. Следовательно, очевидным является тот факт, что перфекционизм сопряжен с более высоким уровнем тревожности и выгорания. Теория самонесоответствия, разработанная американским психологом Е. Т. Higgins, позволяет иначе взглянуть на проблему завышенных идеалов перфекциониста в контексте расхождения между актуальной, идеальной и должной самостью. Работая над этой концепцией с 1987 по 1999 годы, ученый стремился объяснить причину таких психологических проблем, как депрессия, меланхолия и тревога. Согласно его исследованию подавленное состояние возникает из-за диссонанса между нашими ожиданиями и реальностью. Например, если не удастся воплотить в жизнь собственные стремления и интенции, то мы ощущаем дискомфорт и разочарование, так как не справляемся с реализацией своих обязанностей. Существуют три основных вида самости: актуальная репрезентация реальных черт характера индивида; идеальное представление характеристик, которыми личность желает владеть, например, репрезентация чьих-то мечтаний и желаний; должная репрезентация атрибутов, таких как чувство долга и обязанности (рис. 2). Результаты эксперимента выявили следующее: те, кто считал, что их идеалы не были реализованы (актуально-идеальное противоречие), продемонстрировали более высокий

уровень депрессии; а те, кого не удовлетворяло соответствие должным стандартам (актуально-должное противоречие), показали более высокий уровень тревожного возбуждения [6, с. 325].

Безусловно, перфекционизм не следует рассматривать полностью как негативную патологическую черту личности, так как очевидно различие между позитивным и негативным перфекционизмом. Адекватный перфекционизм сопряжен с активностью, рациональным целеполаганием, инициативностью, стрессоустойчивостью. В свою очередь, деструктивный перфекционизм влечет за собой неуверенность, невротизацию, апатию и нежелание преодолевать трудности.

Заслуживает внимание тот факт, что большинство исследований в основном сфокусированы на изучении прямого влияния негативного перфекционизма на стресс и эмоциональное выгорание преподавателей (J. Stoeber, D. Rennert, 2008) [5, с. 98]. Кроме того, приведены убедительные доказательства того, что феномен выгорания в значительной степени связан с тревожным расстройством (B. W. Swider, R. D. Zimmerman, 2010). Тревога используется как общий термин для таких психологических недомоганий, как нервозность, смятение, страх, опасение, паника и беспокойство. Данные указывают на то, что тревога педагогов негативно влияет на успеваемость и мотивацию обучающихся, ослабляя их. Понятие тревожности в основном изучалось с трех точек зрения: конфликт ценностей между преподавателями и обучающимися; переживание как результат напряжения в ходе взаимодействия с аудиторией; набор личностных черт, обусловленных биологической предрасположенностью и воздействием предыдущих стрессовых ситуаций в учебном коллективе. Зачастую тревога преподавателей рассматривается с точки зрения биологической предрасположенности к возникновению симптомов расстройства личности [7, с. 97].

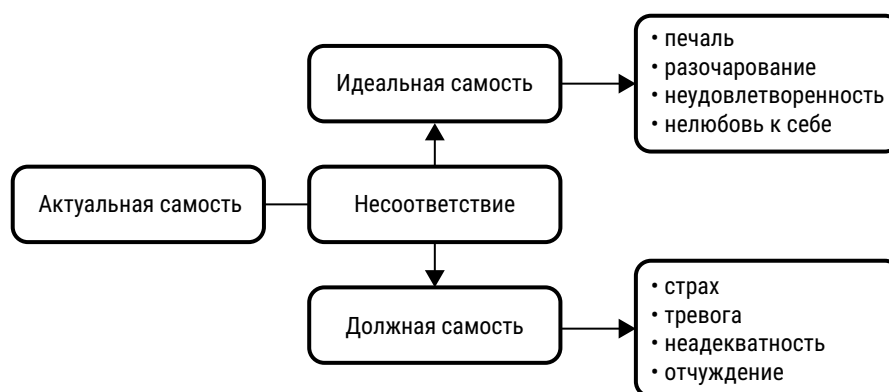


Рис. 2. Репрезентация актуальной самости в теории самонесоответствия Е. Т. Higgins

Продуктивность предупреждения тревожности как постэффекта негативного перфекционизма зависит от такой личностной характеристики, как самоэффективность. Данный термин, восходящий к истокам социально-когнитивной теории, определен А. Bandura как «вера в свои способности организовать и выполнять действия, необходимые для достижения определенных целей». В образовательном контексте самоэффективность концептуализируется как вера в свои способности в ходе организации и проведении конкретных педагогических действий в определенной среде [7, с. 99]. Высокоэффективные учителя готовы рисковать, уверены в своих возможностях и прилагают максимальные усилия для достижения педагогических целей, в то время как преподаватели с низкой эффективностью считают, что они не могут ничего изменить, добиться положительных результатов обучения и подвергают сомнению собственные педагогические способности. А. Bandura формулирует четыре основных источника самоэффективности:

1. Опыт мастерства. Достижение цели укрепляет наше чувство самоэффективности, но неспособность решить задачу или проблему может ослабить его.

2. Различные опыты. Наблюдение за другими успешными индивидами выступает важным источником самоэффективности, так как это вселяет уверенность у наблюдателя, что он тоже располагает возможностями овладеть мастерством для достижения цели.

3. Вербальное убеждение. Получение похвалы или поощрения от других помогает преодолеть неуверенность в себе и сфокусировать все усилия на достижении поставленной задачи.

4. Эмоциональные переживания. Наши личностные эмоциональные, физические реакции, настроение, уровень стресса влияют на самоэффективность. Например, человек, который подвержен переживаниям перед выступлением на публике, может нивелировать чувство самоэффективности. Таким образом, владея тактикой борьбы со стрессом, сталкиваясь с трудными задачами, возможно повысить уровень самоэффективности. Это помогает педагогам стать более успешными, получать удовольствие от работы и избежать профессионального выгорания [7, с. 100].

Мы полагаем, что для профилактики профессионального выгорания педагога с учетом доминантного влияния негативного перфекционизма и низкой самоэффективности в качестве триггеров психосоматического истощения необходимо разрабатывать программы подготовки преподавателей таким образом, чтобы помочь им находить правильный баланс между продуктивными дидактическими стратегиями и доступ-



Рис. 3. Четыре стадии эмоционального выгорания

ными ресурсами, формулировать тактику стратегического планирования реалистичных образовательных целей, соответствующих профессиональным и психоэмоциональным резервам.

Более того, в целях предупреждения эмоционального выгорания требуется осознавать специфику развития данного состояния. Принято выделять четыре стадии (рис. 3). Первая фаза инициации, первоначального, идеалистического энтузиазма и восторга, которая сопровождается высокой производительностью труда и удовлетворением от работы. Далее следует период застоя, который включает в себя просветление, отрезвление и осознание того, что идеалы не могут быть реализованы в полной мере. Индивид выполняет деятельность ради выгоды или обогащения. Период застоя постепенно переходит в стадию разочарования. Сотрудник начинает проявлять разочарование в отношении проблем, которые необходимо решить, и работы, которую необходимо выполнить. Характерные черты этого периода включают сомнения в собственной эффективности и поиск новой цели. Стадия фрустрации может включать эмоциональные и физические проблемы, трудности во взаимоотношениях с начальством и коллегами. Последняя стадия эмоционального выгорания обусловлена апатией [8, с. 3]. Индивид постоянно испытывает разочарование, не имея возможности изменить ситуацию, потому что зависит от работы как источника средств к существованию. Симптомы апатии включают строгое соблюдение должностных инструкций и рабочего времени, избегание новых задач и межличностного общения. Преобладают депрессивное настроение, грусть, разочарование, безнадежность, безысходность, ощущение тщетности усилий, низкая самооценка как результат жалости к себе и отсутствия признания.

Эмоциональное выгорание также можно проанализировать в контексте трех стадий: (1) энтузиазм и постановка целей, трудовая деятельность имеет первоочередный смысл; (2) утилитарный интерес, индивид выполняет работу в целях финансового обогащения; (3) жизнь в пепле, характеризуется потерей уважения как к собственным, так и ценностям других, возникает экзистенциальный вакуум, происходит утрата энтузиазма, уважения к своим убеждениям и усилиям [9, с. 432].

Согласно ряду исследований эмоциональное выгорание среди педагогов зависит от профессионального стажа. Первая граница была определена в период между первым и вторым годами работы, а следующая – между седьмым и десятым. Состояние достигает пика между 41-м и 45-м годами. Наибольшая вероятность эмоционального выгорания наблюдается у начинающих преподавателей в возрасте до 40 лет, которые, как правило, являются более уязвимой группой, чем представители других возрастных категорий. Педагоги со стажем работы 13–24 года демонстрируют более низкий уровень личной результативности. Однако другие исследования показывают, что важными показателями эмоционального выгорания являются меньший опыт и меньшее количество лет на одном рабочем месте [10, с. 11].

Гендерный фактор выступает еще одной переменной, которая может влиять на частоту эмоционального выгорания среди педагогов. Существуют значительные различия между учителями-мужчинами и женщинами в восприятии собственной профессиональной компетентности на уровне их деперсонализации. В результате перенапряжения мужчины чаще проявляют деперсонализацию по отношению к обучающимся, чем женщины. В свою очередь, женщины чаще считают себя менее профессионально успешными и эффективными, чем мужчины. Как правило, мужчины в большей степени подвержены признакам эмоционального выгорания, например, они гораздо труднее переносят невнимание во время уроков, в то время как женщины более чувствительны к проявлению неуважения к себе и другим обучающимся [10, с. 13].

Выгорание также представляет опасность для преподавателей, которые обладают высокой эмпатией, чувствительностью и бескорыстием, равно как и для тех, кто отличается повышенной тревожностью, требовательностью и педантичностью.

Психосоматическое истощение связано, главным образом, с усталостью от преподавания, страхом контакта с другими педагогами, разочарованием в собственной профессии, отсутствием интереса к дальней-

шему самообразованию или сопротивлением любым образовательным инновациям. Профессиональная деформация сопровождается интенсивными и частыми реакциями гнева, тревожностью, беспокойством, утомляемостью, цинизмом, чувством вины, ригидностью, низкой толерантностью и негативной атрибуцией по отношению к обучающимся, например, убежденность в их академической несостоятельности. Выгоревшие преподаватели склонны пренебрегать подготовкой к лекциям, проявлять меньший интерес к преподаванию, проблемам, касающимся учащихся, и часто отсутствовать по болезни.

Результаты

Мы полагаем, что основным источником достижения самоэффективности педагога в качестве превентивной меры предупреждения психосоматического выгорания является именно опыт в своем поливариативном разнообразии. Опыт в образовательном контексте формулируем не только как возможность развития своих профессиональных компетенций, но и как получение кросс-функциональных знаний, навыков и умений. В качестве концептуальной основы данного процесса считаем необходимым акцентировать важность трансфера знаний с учетом следующих ключевых факторов: программа обучения, педагог и рабочая среда. Данные компоненты обоснованы в предложенной нами модели тренинга как средства профилактики профессионального выгорания и повышения самоэффективности педагогических кадров (рис. 4). Мы считаем, что в процессе организации и реализации тренинга первоочередное значение имеют три фактора: прелиминарные условия, результаты тренинга и условия трансфера знаний.

ПРЕЛИМИНАРНЫЕ УСЛОВИЯ ТРЕНИНГА мы склонны рассматривать в качестве комплекса неотъемлемых базовых аспектов: характеристики самого педагога, включая внутреннюю мотивацию, осознанную потребность в данном обучении для повышения эффективности практической деятельности, соответствующее психоэмоциональное состояние, определяющее необходимость в конкретных коррекционных инструментах стимулирующего характера, лояльность как форма желанная развиваться в рамках данной организации.

Очевидно, что неотъемлемым условием успешной реализации тренинга являются качественно разработанные междисциплинарными тандемами и кластерами программы комплексных тренинговых технологий, зарекомендовавших себя в корпоративном секторе и обладающих потенциалом трансфера в сфере педагогической деятельности с учетом концептуально-



методологической целесообразности, актуальности образовательного контента, практической значимости содержания, потенциала апробации приобретенных навыков в реальных учебных контекстах. Все это представляется возможным при должной организации рабочего пространства: техническая и консультационная поддержка, разработанная система наставничества, менторства, ротации, копирования, комплаенса и освоения кросс-функциональных компетенций, четкая миссия и видение организации в отношении развития программ тренинга.

Ожидаемыми результатами успешной реализации тренинга становятся: эффективное изучение и усвоение полученных знаний; освоение кросс-функциональных компетенций и возможность их неформального трансфера; повышение осведомленности об организационно-управленческих целях образовательного учреждения и видение своего карьерного будущего, потенциала профессионального развития в данном контексте; повы-

шение мотивации педагогической деятельности, расширение междисциплинарных и метапредметных контекстов профессиональной самоактуализации, профилактика профессионального выгорания. Далее логичным итогом становится формулировка условий трансфера знаний в практическую плоскость в форме последующей системы стратегического сотрудничества, коммуникации между департаментами данной образовательной организации, равно как и с внешними партнерами для обмена опытом, расширения кросс-функциональных компетенций; реализации системы профессионального наставничества, сопровождения, копирования на местах.

Представленная нами модель акцентирует внимание в основе своей структуры на два ключевых компонента в продолжении сложившейся дуалистической концепции в разработке учебно-методических материалов для курсов повышения квалификации, дифференцирующей то, «чему» учить, и то, «как» учить. В боль-

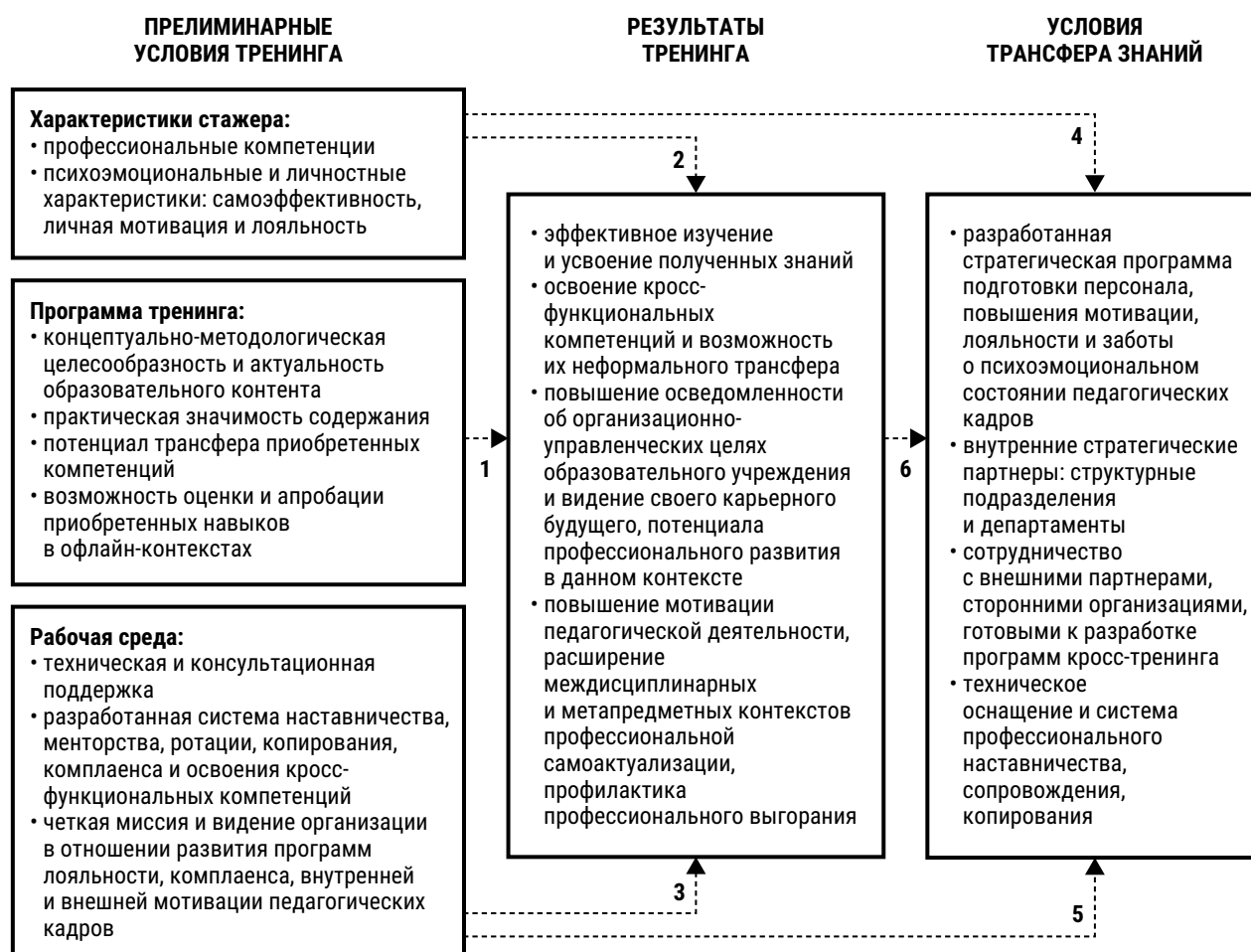


Рис. 4. Модель кросс-тренинга как средства профилактики профессионального выгорания и повышения самооэффективности педагогических кадров

шинстве курсов повышения квалификации и тренингах делается чрезмерный акцент на том «как» учить, что подразумевает овладение новыми методами, подходами, методиками в соответствии с концепцией образовательной политики, но мало уделяется внимания контенту, способности адаптации данного содержания к определенным педагогическим целям, психоэмоциональному комфорту самоидентификации педагога в этой концептуально-методологической среде. Для снижения напряжения, профилактики выгорания требуется смена среды для расширения функциональных возможностей в рамках заданных компетенций и приобретения новых знаний и опыта для пересмотра сложившегося представления о сфере деятельности.

Проанализировав градуальность, многомерность и многофакторность возникновения психосоматического, когнитивного и поведенческого истощения, нами предложены следующие меры предупреждения профессионального выгорания:

1. Эффективная система инструктажа новых педагогов более опытными в форме комплекса мероприятий, направленных на развитие профессиональных компетенций сотрудников: введение в должность, коучинг, копирование, наставничество, менторство, делегирование, стажировка, ротация [11]. К методам обучения новых педагогов относятся лекции, конференции, дискуссии, семинары, тренинги, дистанционное обучение, деловые игры, симуляции, метод ситуации, моделирование и выполнение проектов. Продуктивность обучения определяется правильным выбором содержания учебных программ, методов и форм обучения [12].

2. Модель кросс-тренинга может стать эффективным средством профилактики профессионального выгорания и повышения самоэффективности педагогических кадров. Пример кросс-тренинга – знакомство с работой другой кафедры, факультета, структурного подразделения. Например, преподаватели иностранного языка проходят стажировку в отделе международных отношений университета и, наоборот, переводчик данного департамента получает возможность преподавать студентам на кафедре.

3. Формирование междисциплинарных педагогических тандемов и кластеров; педагогическая система поддержки языкового обучения на занятиях по профессиональным дисциплинам; разработка междисциплинарных тем и проектов.

4. Создание каталога полезных курсов, программ обучения с обоснованием необходимости, актуальности и востребованности данного содержания для повышения эффективности работы преподавателей с целью освоения новых методик и технологий.

5. Разработка календарного плана обучения и развития педагогических кадров; составление графика проведения психологических и профессиональных тренингов.

6. Составление банка всевозможных проблемных ситуаций, реально возникших в работе педагога, и эти ситуации выступают материалом для учебного анализа [13].

7. Конкретизация содержания обучения, разработка средств обучения, повышение качества и эффективности преподавания в тандеме с коллегами в форме методических, научно-исследовательских объединений.

8. Профессиональное развитие и обучение педагогов не только позволяет повысить образовательную и профессиональную подготовку обучающихся, но и лояльность преподавателей, а также степень удовлетворения качеством собственной работы.

Заключение

Проведенное исследование позволило рассмотреть состояние эмоционального выгорания не только с точки зрения психосоматического истощения как реакции организма на внешние факторы неблагоприятного влияния окружающей среды, но и как индивидуальную предрасположенность на основе психофизиологических особенностей, в том числе формируемых в процессе воспитания и личностного становления. Полученные результаты позволяют конкретизировать условия и стадии постепенного развития эмоционального выгорания представителей профессий, предполагающих активное межперсональное взаимодействие и интенсивную коммуникацию.

1. Эмоциональное истощение в условиях модернизации, цифровизации и информационного переизбытка становится адекватной реакцией организма на подобные психоэмоциональные возбудители. Главным триггером психосоматического, когнитивного и поведенческого истощения становится повышенная тревожность, а спутниками данного состояния выступают депрессия, апатия, цинизм, уход от контактов, потеря уверенности, частые болезни и физические недомогания.

2. Чувство профессиональной несостоятельности обусловлено негативным перфекционизмом как стремлением к недостижимым идеалам, хотя конструктивный перфекционизм выступает необходимым стимулом к достижению успеха.

3. Самоэффективность, или вера в свои способности добиваться результатов, инициировать и рисковать, является условием профессиональной витальности в качестве гарантии психосоматического здоровья, препятствующего акселерации симптомов эмоционального выгорания.



4. Целесообразно разрабатывать систему превентивных мер профилактики профессионального выгорания посредством совершенствования программ обмена опытом и наставничества; интенсификации обратной связи на рабочем месте с возможностью рассмотрения проблемных ситуаций, трудных кейсов из практики педагогической деятельности; повышения эффективности взаимодействия междисциплинарных кластеров и тандемов; введения практики кросс-тренингов между кафедрами и структурными подразделениями; организации регулярных психологических и профессиональных тренингов.

Перспективность исследования связана с необходимостью конкретизации модели психолого-педагогических условий профилактики эмоционального выгорания; проектирования ресурсов диагностики и предупреждения эмоционального выгорания педагога; формирования компетенций руководителей образовательных организаций для повышения эффективности адаптации и инструктажа молодых педагогов, равно как и мотивации, повышения квалификации, обучения более опытных сотрудников.

Литература

- Dvorakova L., Putova B. The definition of burnout with an emphasis on the profession of university teacher // *Kultura i Edukacija*. 2012. № 6 (92). P. 81–108.
- Freudenberger H. J. Staff Burn-Out // *Journal of Social Issues*. 1974. No. 30 (1). P. 159–165.
- Maslach C., Jackson S. E. The Measurement of Experienced Burnout // *Journal of Occupational Behavior*. 1981. No. 2. P. 99–113.
- Методические рекомендации по профилактике эмоционального выгорания педагогов [Электронный ресурс] // Управление образования администрации города Белгорода. URL: <https://www.beluo31.ru/wp-content/uploads/2021/07/mr-po-prof-emoc-vygoraniya.pdf> (дата обращения: 25.12.2023).
- Mahmoodi-Shahrehabaki M. The effect of perfectionism on burnout among English language teachers: the mediating role of anxiety // *Teachers and Teaching. Theory and Practice*. 2016. Vol. 22. P. 91–105.
- Higgins E. T. Self-discrepancy: A theory relating self and affect // *Psychological Review*. 1987. № 94. P. 319–340.
- Ghorbanzadeh A., Rezaie G. The relationship between English language teacher perfectionism, efficacy, and burnout // *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*. 2016. № 4 (14). P. 97–106.
- Bing H., Sadjadi B., Afzali M., Fathi J. Self-efficacy and emotion regulation as predictors of teacher burnout among English foreign language teachers: a structural equation modeling approach // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. P. 1–10.
- Calin M. F., Tasente T., Seucea A. The effects of burnout on the professional activity of teachers // *Technium Social Sciences Journal*. 2022. Vol. 34. P. 430–440.
- Karanfil F., Yesilbursa A. Scrutinising burnout in English language teachers working in state and private schools in Turkey // *The Journal of Language Teaching and Learning*. 2021. № 11 (2). P. 1–17.
- Варданян Ю. В., Парамонов А. А. Характеристика модели профилактики эмоционального выгорания современного педагога // *Педагогическая психология*. 2019. № 4. С. 160–171.
- Гончар Н. Н., Торгованова О. Н., Шабанова А. Е. Эмоциональное выгорание преподавателей иностранного языка [Электронный ресурс] // *E-Scio*. 2023. № 5 (80). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-vygoranie-prepodavateley-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 02.01.2024).
- Буланкина Н. Е. Актуализация традиций психологического равновесия в современном поликультурном образовании // *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2015. № 2 (30). С. 6–11.

References

- Dvorakova L., Putova B. The definition of burnout with an emphasis on the profession of university teacher. *Kultura i Edukacija*, 2012, no. 6 (92), pp. 81–108. (In English).
- Freudenberger H. J. Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 1974, no. 30 (1), pp. 159–165. (In English).
- Maslach C., Jackson S. E. The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 1981, no. 2, pp. 99–113. (In English).
- Metodicheskie rekomendacii po profilaktike jemocional'nogo vygoraniya pedagogov [Methodological recommendations for the prevention of emotional burnout of teachers]. *Upravlenie obrazovanija administracii goroda Belgoroda*. URL: <https://www.beluo31.ru/wp-content/uploads/2021/07/mr-po-prof-emoc-vygoraniya.pdf> (accessed 25.12.2023). (In Russian).
- Mahmoodi-Shahrehabaki M. The effect of perfectionism on burnout among English language teachers: the mediating role of anxiety. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 2016, vol. 22, pp. 91–105. (In English).
- Higgins E. T. Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 1987, no. 94, pp. 319–340. (In English).
- Ghorbanzadeh A., Rezaie G. The relationship between English language teacher perfectionism, efficacy, and burnout. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, 2016, no. 4 (14), pp. 97–106. (In English).
- Bing H., Sadjadi B., Afzali M., Fathi J. Self-efficacy and emotion regulation as predictors of teacher burnout among English foreign language teachers: a structural equation modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 2022, vol. 13, pp. 1–10. (In English).
- Calin M. F., Tasente T., Seucea A. The effects of burnout on the professional activity of teachers. *Technium Social Sciences Journal*, 2022, vol. 34, pp. 430–440. (In English).
- Karanfil F., Yesilbursa A. Scrutinising burnout in English language teachers working in state and private schools in Turkey. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 2021, no. 11 (2), pp. 1–17. (In English).
- Vardanjan Ju. V., Paramonov A. A. Harakteristika modeli profilaktiki jemocional'nogo vygoraniya sovremennogo pedagoga [Characteristics of a model for the prevention of emotional burnout of a modern teacher]. *Pedagogicheskaja psihologija*, 2019, no. 4, pp. 160–171. (In Russian).
- Gonchar N. N., Torgovanova O. N., Shabanova A. E. Jemocional'noe vygoranie prepodavatelej inostrannogo jazyka [Emotional burnout of foreign language teacher]. *E-Scio*, 2023, no. 5 (80). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-vygoranie-prepodavateley-inostrannogo-yazyka> (accessed 02.01.2024). (In Russian).
- Bulankina N. E. Aktualizacija tradicij psihologicheskogo ravnovesija v sovremennom polikul'turnom obrazovanii [Actualization of psychological balance traditions in a modern, multicultural education]. *Psihologija obrazovanija v polikul'turnom prostreanstve*, 2015, no. 2 (30), pp. 6–11. (In Russian).

УДК/UDC 316; 37.07; 37.01378
DOI 10/54509/22203036_2024_1_28
EDN UWGURM

**Заруба Наталья Андреевна**

доктор социологических наук, кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой государственного и муниципального управления, ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева», г. Кемерово

Zaruba Natalya A.

Doctor of Sociology Sciences, Candidate of Pedagogy Sciences, Professor, Head of Department State and Municipal Administration, T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

РОССИЙСКАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В ТРАНЗИТИВНОМ ОБЩЕСТВЕ: ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ

RUSSIAN EDUCATION SYSTEM IN A TRANSITIVE SOCIETY: FEATURES AND PROBLEMS

Аннотация. Особенности российской системы образования в условиях трансформационных перемен представляют собой совокупность ее определенных характеристик, которые сформировались в результате, прежде всего, социально-экономических и политических реформ либерально- демократического свойства в современном обществе. Трансформации России на основе развития либеральной экономики и демократического общества потребовали от системы образования новых моделей его реформирования, которые привели к новой волне противоречий и недовольства общества полученными результатами.

Annotation. The features of the Russian education system in the conditions of transformational changes are a combination of its certain characteristics, which were formed as a result, first of all, of socio-economic and political reforms of a liberal-democratic nature in modern society. The transformation of Russia based on the development of a liberal economy and a democratic society required new models of reform from the education system, which led to a new wave of contradictions and public dissatisfaction with the results obtained.

Ключевые слова: трансформация общества, транзитивное общество, система образования, неопределенность социальной системы, социализация личности.

Keywords: transformation of society, transitive society, education system, uncertainty of the social system, socialization of the individual.

Введение

Актуальность проблемы изучения российской системы образования в условиях трансформации российского общества обусловлена обострившимися пробле-

мами и противоречиями в связи с активным реформированием в период либерально-демократических перемен конца XX – начала XXI веков. С точки зрения ведущих российских исследователей образования как социального института, задача государства состоит в том, чтобы организовать жизнь человечества в XXI веке более безопасно и справедливо, чем в веке XX. Решение этой задачи, по их мнению, возможно, во-первых, при условии создания социального государства, а во-вторых, при наличии гуманного общества. Однако, по их же мнению, современное российское общество характеризуется как транзитивное общество, а оно скорее «безответственное», чем гуманное и ответственное [1–6]. Исследование признаков транзитивного общества, его особенностей является важной проблемой для поиска научно-методологических оснований системы образования как социального института. Современная российская система образования находится на переломном этапе, период либерально-демократических реформ заканчивается, их результаты в еще большей степени обострили проблемы российского образования. Болонская (европейская) модель не прижилась в России, и общество ожидает возрождения отечественной системы образования [1–6].

Методология и результаты

Цель представленной статьи определена нами как выявление и обоснование особенностей российского образования транзитивного общества.

Это потребовало поиска основных современных концепций и взглядов по данной тематике, проведения сравнительно-сопоставительного контент-анализа актуальных концепций развития российской системы



образования как социального института на этапах транзитивного общества.

Данные теоретико-методологического исследования, кратко представленные в данной статье, позволили прийти к ряду выводов, которые заслуживают внимания как ученых, так и практиков, занимающихся вопросами развития отечественной системы образования как социальной системы.

Прежде всего отметим: изучение проблем транзитивного общества применительно к системе образования привело нас к важному понятию в контексте исследуемой проблемы – это безответственное общество, имеющее свойственные ему признаки: недостаточный уровень качества жизни граждан; их здоровья и минимальная продолжительность жизни, дефицит природного милосердия, обострившиеся проблемы высокой культуры и всеобщей толерантности, явный дефицит на рынке труда специалистов технической направленности [5–6]. Эти признаки, соответственно, проецируются на отечественную систему образования и ее особенности. В условиях транзитивного общества, соглашаясь с мнением исследователей, сформулируем эти особенности следующим образом:

- существенная деинтеллектуализация значительной части населения разных возрастов и социальных слоев нашей страны, а особенно молодежи;
- дегуманизация современного российского общества [3; 5];
- продолжающаяся негативная деформация различных общественных и ключевых социальных институтов (семьи, образования, армии и др.);
- наличие острых проблем в подготовке современных профессионально-компетентных специалистов [5; 6].

Эти и другие признаки и особенности, характерные для транзитивного общества, повлияли на отечественную современную систему образования. О сущности транзитивности российского общества уже много писалось и говорилось философами, социологами. К примеру, о том, что такое общество расколото и на уровне ценностей жизни, и на уровне стилей жизни, что оно также лишено социально значимой национальной идеи и в нем, как правило, господствуют насилие, коррупция и, как следствие, незащищенность многих социальных групп. Было установлено также в ходе анализа источников, что не только зарубежные авторы, но и отечественные в качестве продуктов современного безответственного общества рассматривают «безответственное искусство», «безответственное образование», «безответственную экономику» и т. д. В ходе исследования сделан вывод, что некоторые ученые уже определили

современное образование как *продукт* именно «безответственного общества», а также как свидетельство *утраты* ответственности за его формирование со стороны современного российского общества транзитивного характера.

В качестве второго вывода отметим: анализ источников о системе образования конца XX – начала XXI века позволил констатировать неравновесность и неустойчивость системы образования, проявляющиеся:

- в возникновении, существовании и развитии многочисленных современных парадигм понимания особенностей и сущности отечественной системы образования;
- перманентной ее трансформации как социальной системы, что проявляется в ее нестабильности и динамическом реформировании российской системы образования в целом уже на протяжении очень длительного времени;
- проведении перманентных реформ и инноваций, не приносящих положительных моментов от осуществляемых частых и несистемных реформ;
- заметном и нарастающем отчуждении все большей части представителей российского общества от активного участия в решении нарастающих и острых проблем современной системы образования и др.

Говоря об образовании как о социальном институте, важно обратить внимание, что в России, как и во многих странах мира, возник разрыв «между технологической переразвитостью и социальной недоразвитостью общества» [1–6]. Этот факт хорошо можно показать, например, на процессах цифровизации и информатизации современного мирового сообщества. Люди могут общаться в масштабах всего мира, такие качественные цифровые трансформации социума могут помочь преодолеть его транзитивность и подтверждают технологическое развитие общества. Однако вместе с этим информационные технологии (фейки и др.) активно раскалывают безответственное общество, подвергая его информационному давлению и фейковому господству, что свидетельствует о его социальной незрелости. В этой ситуации роль образования как социального института невозможно переоценить.

И третье, для понимания роли современного образования важно подчеркнуть, что основная особенность российского общества в условиях многочисленных трансформаций заключается в том, что оно и «ждет» перемен, и активно сопротивляется им, «оглядываясь» на собственную национальную историю, осуществляя в ней поиск необходимой опоры для социального развития в настоящем. Социально-экономические реформы рыночного (либерального) характера и демо-

кратические преобразования в российском обществе, характеризующиеся такими свойствами, как неопределенность и непредсказуемость, за последние 30 лет обусловили, с одной стороны, развитие инновационных тенденций в подготовке профессионально-компетентных специалистов в сфере образования, а с другой стороны, они нанесли колоссальный вред и ущерб как самой системе образования, так и российскому обществу. Причин этому несколько.

Во-первых, произошла утрата у образования как социального института своей ключевой функции – *социализации личности*: субъекты системы образования прятались и закрывались от реального мира в интернет-сети; были деформированы основные результаты образования, связанные с формированием человека как личности и др. За последние 30 лет овладение компетенциями в условиях либеральных реформ в России вытеснило ключевую сущность образования как социального института – это формирование личности человека [1–6].

Во-вторых, личность как продукт традиционной системы отечественного образования ответственна как за свои поступки, так и за поступки окружающих. Тогда кого мы формировали в отечественной системе образования в период либеральных реформ? Исследователи на этот вопрос отвечают, что продукт отечественной системы образования периода либерально-демократических реформ – это приспособленец с утилитарным потребительским образом жизни, в основе которого такие качества, как ловкость, изворотливость, предприимчивость, обман, искусное манипулирование и другие, не требующие ума, а там, где не хватает ума, не хватает всего, например, критического мышления, без которого личность невозможно сформировать. Как показала массовая практика последних лет, применение тестов не требует развития ума, нужна только хорошая память и механическое запоминание, а не критическое мышление. Получается, что критическое мышление как базовое свойство личности не является предметом формирования и продуктом российской системы образования периода либерально-демократических реформ за последние 30 лет [1–6].

В-третьих, важное направление исследований – переосмысление итогов либерально-демократических реформ в обществе и их последствий для системы российского образования. Решение этой проблемы будет более эффективным в условиях гуманного общества и социального государства, курс на развитие которого определен нашим правительством по многим направлениям: воспитанию патриотизма, гражданственности и духовности. Следует подчеркнуть, что, по мнению ведущих отечественных исследователей-социологов,

изучающих проблемы образования, современное российское общество – это «безответственное общество», которому присущи определенные признаки (М. В. Шпак, М. В. Удальцова и др.). Развитие системы образования как социального института ориентировано на построение гуманного общества и социального государства, но это только его перспектива, его возможное развитие [1–6].

В-четвертых, для понимания проблем образования как социального института важно учитывать, что исследователи определяют также современное российское общество как *транзитивное общество*, а не только как *безответственное*. Выше было определено, что человек как член безответственного общества не может и не способен отвечать за совершенное им, а также за последствия от совершенного, он также не имеет возможности определить и адекватно оценить и глубину, и характер идущих разрушений в нем. Многие авторы считают, что современный выпускник отечественной системы образования, как правило, не способен демонстрировать в обществе собственное ответственное поведение и не может осознать собственную безответственность («это не я, это жизнь такая»), а следовательно, он также не умеет и не желает определять и осуществлять ответственность за происходящее в обществе. Получается, что транзитивное общество способствует формированию, в определенной степени, безответственного общества, а в безответственном обществе, в свою очередь, формируются безответственные искусство, образование, экономика и т. д. Таким образом, безответственное образование – это продукт безответственного общества и условие для его формирования [1–6].

В-пятых, особо важной проблемой на современном этапе транзитивного российского общества является проблема подготовки специалистов нового формата, сохраняющего и учитывающего его новые особенности, так как либеральная экономика продолжает свое существование в нашей стране, несмотря на многочисленные проблемы. К ним, многие авторы считают, важно отнести следующие:

- потребности современного информационно-коммуникативного пространства, гибко и активно развивающегося в направлении формирования и развития информационного постиндустриального общества;
- взаимосвязь современного качества подготовки специалистов с учетом инноваций в системе образования постиндустриального общества;
- отсутствие адекватной государственной социальной поддержки специалистов сферы образования и, прежде всего, молодых специалистов, широко востребованных российским обществом транзитивного типа;



– важность формирования у специалистов таких качеств, как ответственность, гражданственность, патриотизм, гуманизм, жизнелюбие, толерантность, адаптивность и др. [1–6].

В настоящее время активно обсуждается вопрос о возврате к традиционной российской системе образования, в которой формирование человека как личности рассматривается как основная цель образования. В противоположность современной системе, где человек рассматривается как средство для получения прибыли в современных реалиях развития платного образования.

В данной статье важно также обозначить качества личности, важные и необходимые для успешной жизнедеятельности для специалиста в условиях транзитивного российского общества постиндустриального периода, а также сказать о роли современного образования в их формировании. Неопределенность и размытость жизненных и профессиональных перспектив, в частности в плане трудоустройства, более чем у половины выпускников российских вузов характеризуются отсутствием у многих из них адекватных представлений о своем будущем. Все это определяет важную практическую задачу перед системой современного образования как социального института – это социальное воспитание и самовоспитание, формирование жизнеспособности и адаптивности как базовых составляющих личности специалиста в условиях российского транзитивного общества.

Ведущими направлениями подготовки специалистов для экономики постиндустриального общества в условиях социальной транзитивности могут быть структурные изменения отечественного профессионального образования в сторону его соответствия потребностям постиндустриального общества и рынка труда цифрового общества в условиях формирования многополярного мира. Важным остается развитие интеграционных связей и механизмов для подготовки не только профессионально-компетентных специалистов, но и как всесторонне и духовно развитой личности. Вместе с тем следует обратить внимание на актуальность человекоцентристского подхода (антропологического), который активно выходит на первый план развития российского общества и должен занять свое особое положение в российской системе современного образования и др. [1–6].

Взгляд на российскую систему образования в условиях трансформации современного общества будет не полным без оценки проблем управления. Роль и значение системы управления образованием трудно переоценить в силу ее исключительности в формиро-

вании общества. Управление – это и условие, и рычаг любых перемен; оно меняется и развивается, опережая перемены самих объектов управления. Так, например, в рамках исполненной государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы, принятой 27 ноября 2012, одними из острейших проблем были определены несоответствие уровней и структуры российского образования основным потребностям рынка труда, а также несоответствие структуры общего образования высшему и профессиональному образованию. Программа реализована, а проблемы остались: стандарт общего образования уже много лет не стыкуется со стандартом высшего. Особым управленческим вызовом можно рассматривать неполноценное разворачивание современной магистратуры или аспирантуры, так как их научно-инновационная продуктивность не возрастает.

Важной проблемой вместе с управлением остаются вопросы кадрового обновления в образовании. Такое обновление не ограничивается только качественными защитами диссертаций или написанием научных статей. Требуется изменение функций и роли преподавателя вуза и учителя. Они как были, так и остаются по своей функциональной деятельности переводчиками с русского на русский язык, информаторами, рассказчиками, а не организаторами учебно-познавательной деятельности.

Вместе с тем начавшиеся процессы адаптации системы образования к запросам быстро меняющегося транзитивного общества вступают в противоречия следующего порядка:

– между современными социальными проблемами и современным образованием как социальным институтом: актуальность наличия потребности в человеке нового постиндустриального общества, способного быть успешным в условиях транзитивного общества, и сложностью его формирования с помощью современного образования как социального института;

– между уровнем образования, определяемым особенностями транзитивного общества и мировым образовательным пространством постиндустриального общества, и недостаточной теоретико-методологической разработанностью инновационного образования нового свойства, его новой адаптивной образовательной стратегии и тактики, с одной стороны, и приверженностью к устоявшимся, но уже утрачивающим свою актуальность формам и содержанию образования, с другой стороны;

– между уровнем известных теоретических разработок (философских, экономических, психологических, социологических, педагогических) развития системы

образования и методологией, обосновывающей практику подготовки специалистов для сферы труда, ориентированной на инновационное развитие в соответствии с особенностями транзитивного общества, и многое др.;

– между новой теорией развития личности в системе непрерывного социокультурного образования и новой практикой, при которой требуется новый методологический уровень разработки проблем, технологий для успешного решения задачи развития самосознания человека, его творческого потенциала в условиях транзитивного общества.

Таким образом, одной из идей современного российского транзитивного общества является актуализация идеи многоаспектной и адаптивной концепции развития образования как социального института. В соответствии с вышеназванной идеей продукт образования как социального института – это не только дипломы или аттестаты, но и готовность обучающихся к успешной жизни в социуме; это не просто подготовка к жизни, так как образование проходит через всю жизнь человека, а сама жизнь как процесс обучения и развития личности.

Сформулируем направления реализации этой идеи:

– смена принципов императивной педагогики на принципы педагогики «сотрудничества и развития»; учитель не над учеником, он или рядом с учеником, или вместе с ним не только в теории, но и в реальной практике;

– приоритетность конструирования и моделирования учебного процесса с двух сторон: обучение через деятельность или обучение в деятельности в реальной современной практике образования, а не только в опытно-экспериментальной или научной деятельности;

– формирование психологически комфортной среды обучения, важной для развития академической свободы преподавателя и студента, а также для ученика в выборе форм и методов обучения; создание условий для стимулирования ритмично интенсивной и непрерывной учебной работы обучающихся в сочетании с практикой;

– активное и широкое использование технологий обучения, формирующих личность и пробуждающих познавательную активность обучающегося, содействующих становлению самостоятельности и критичности мышления, продуктивной деятельности и формированию личности.

Заключение

Для решения многих современных проблем российской системы образования как социального института в условиях транзитивного общества нужен специаль-

ный научный подход на основе интеграции ряда актуальных для транзитивного периода развития общества научно-методологических подходов: адаптивного, интеграционного, личностно-ориентированного, человекоцентристского и др. В соответствии с этим специалист системы образования как социального института транзитивного периода развития российского общества не просто профессиональный исполнитель, а умелый и творческий организатор, исследователь учебно-познавательной деятельности. Интенсификация учебной деятельности в системе образования транзитивного общества требует, с одной стороны, высокого научно-методического уровня преподавателя и постоянного его творчества, а с другой, специалиста, понимающего и развивающего систему образования как социального института, который формирует адаптивную личность, ответственную за результаты и продукты своего профессионального труда перед российским обществом.

Литература

1. Бельский В. Ю., Золкин А. Л. Современное образование: новации и традиции // Вестник Московского университета МВД России. 2020. № 1. С. 247–250. EDN LBPWED.
2. Дандамаева З. Э. Об актуальных проблемах сохранения и использовании историко-культурного наследия России // Духовные основы отношений человек – природа : материалы Всероссийской (Национальной) с международным участием научно-практической конференции; г. Чебоксары, 23–24 января. Чебоксары, 2020. С. 221–225.
3. Забнева Э. И. Образование в контексте цивилизационного развития России Политические вызовы и политический диалог в условиях глобальной турбулентности : материалы Всероссийской конференции РАПН с международным участием. Москва, ИНИОН РАН, МГИМО МИД России, 2–3 декабря 2022 г. / под ред. О. В. Гаман-Голутвиной, Л. В. Сморгунова, Л. Н. Тимофеевой. М. : Аспект Пресс, 2022. С. 155–156.
4. Заруба Н. А. Актуальность адаптивного подхода к подготовке специалистов в условиях социальных трансформационных процессов российского общества // Вестник КемГУКИ, 2014, № 29, ч. 1. С. 109–116.
5. Золкин А. Л. Цивилизационный поворот в философии образования и когнитивный социум // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2022. № 1. С. 189–196.
6. Шпак Л. Л., Заруба Н. А. Концептуально-схематическая модель социологического сопровождения управленческих кадров // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 23. С. 213–225.
7. Шпак Л. Л., Заруба Н. А. Деадаптация в контексте повседневной жизни. Кемерово : Кемеровский государственный университет культуры и искусств, 2009. 446 с. EDN SUHXZB.

References

1. Bel'skij V. Ju., Zolkin A. L. Sovremennoe obrazovanie: novacii i tradicii [Modern education: innovations and traditions]. Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii, 2020, no. 1, pp. 247–250. (In Russian).
2. Dandamaeva Z. Je. Ob aktual'nyh problemah sohraneniya i ispol'zovaniya istoriko-kul'turnogo nasledija Rossii [On current



problems of preserving and using the historical and cultural heritage of Russia]. Duhovnye osnovy otnoshenij chelovek – priroda: materialy Vserossijskoj (Nacional'noj) s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoj konferencii, Cheboksary, 2020, pp. 221–225. (In Russian).

3. Zabneva Je. I. Obrazovanie v kontekste civilizacionnogo razvitiya Rossii Politicheskie vyzovy i politicheskij dialog v uslovijah global'noj turbulentnosti [Education in the context of civilizational development of Russia Political challenges and political dialogue in conditions of global turbulence]. Materialy Vserossijskoj konferencii RAPN s mezhdunarodnym uchastiem. Eds. O. V. Gaman-Golutvina, L. V. Smorgunov, L. N. Timofeeva. Moscow, 2022, pp. 155–156. (In Russian).
4. Zaruba N. A. Aktual'nost' adaptivnogo podhoda k podgotovke specialistov v uslovijah social'nyh transformacionnyh processov rossijskogo obshhestva [The relevance of an adaptive approach to training specialists in the conditions of social transformation processes in Russian society]. Vestnik KemGUU, 2014, no. 29, vol. 1, pp. 109–116. (In Russian).
5. Zolkin A. L. Civilizacionnyj povorot v filosofii obrazovanija i kognitivnyj socium [Civilization turn in the philosophy of education and cognitive society]. Izvestija TulG U. Gumanitarnye nauki, 2022, no. 1, pp. 189–196. (In Russian).
6. Shpak L. L., Zaruba N. A. Konceptual'no-shematicheskaja model' sociologicheskogo soprovozhdenija upravlencheskih kadrov [Conceptual-schematic model of sociological support for management personnel]. Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv, 2013, no. 23, pp. 213–225. (In Russian).
7. Shpak L. L., Zaruba N. A. Dezadaptacija v kontekste povsednevnoj zhizni [Maladjustment in the context of everyday life]. Kemerovo, 2009, 446 p. (In Russian).

УДК/UDC 371

DOI 10/54509/22203036_2024_1_33

EDN YYOUBP

**Ермакова Инна Алексеевна**

доктор технических наук, доцент, профессор кафедры математики, ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева», г. Кемерово

Ermakova Inna A.

Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Mathematics, T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

Воронов Роман Евгеньевич

магистрант, ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева», г. Кемерово

Voronov Roman E.

Undergraduate, T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЗАВИСИМОСТИ МЕЖДУ РАСХОДАМИ ФЕДЕРАЛЬНОГО БЮДЖЕТА И ОТДЕЛЬНЫМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

DETERMINING THE DEPENDENCE BETWEEN FEDERAL BUDGET EXPENDITURES AND SEPARATE INDICATORS OF EDUCATION QUALITY

Аннотация. В последние годы наблюдается рост расходов федерального бюджета Российской Федерации на образование, в том числе общее. Цель исследования состоит в анализе зависимости увеличения бюджетного финансирования и повышения качества образования. На качество образования оказывает влияние значительное количество факторов. Авторами в качестве одного из показателей качества общего образования был выбран средний балл ЕГЭ по русскому языку. Исследование показало, что увеличение доли бюджетных средств на общее образование приводит к статистически значимому росту выбранного показателя качества образования через 2–4 года

после реализации бюджета. Максимальный эффект от бюджетного финансирования общего образования достигается через три года. Выявленные закономерности позволяют предположить зависимость некоторых критериев качества образования (средний балл ЕГЭ) от расходов федерального бюджета.

Abstract. In recent years, there has been an increase in expenditures from the federal budget of the Russian Federation on education, including general education. The purpose of the study is to analyze the relationship between increasing budget funding and improving the quality of education. The quality of education is influenced by a significant number of factors. The authors chose the average Unified

State Examination score in the Russian language as one of the indicators of the quality of general education. The study showed that an increase in the share of budget funds for general education leads to a statistically significant increase in the selected indicator of the quality of education 2–4 years after the implementation of the budget. The maximum effect from budget financing of general education is achieved after three years. The identified patterns suggest the dependence of some criteria of the quality of education (average Unified State Examination score) on federal budget expenditures.

Ключевые слова: качество образования; затраты федерального бюджета на общее образование; средний балл ЕГЭ.

Keywords: quality of education; budget expenditures for general education; average USE score.

Введение

Качество образования является важным фактором для экономического и социального развития страны, поскольку квалифицированные специалисты, которые получают нужные знания и навыки, обеспечивают повышение уровня жизни граждан, способствуют экономическому росту и укреплению международной конкурентоспособности страны. Проблема повышения качества образования рассматривается в работах многих исследователей [1–5]. Среди внутренних факторов, влияющих на качество образования называют: уровень материально-технической базы образовательных учреждений и зарплаты учителей/преподавателей, доступность современных методик обучения, контроль за качеством преподавания, воспитательная работа с обучающимися и другие. Внешние факторы, влияющие на качество образования, связаны с действиями государства: принятие соответствующих законов, государственных образовательных стандартов, изменение объема финансирования.

Существует распространенное мнение, что если государство будет выделять больше бюджетных средств на образование, то это повысит качество образования и, в частности, повысит балл единого государственного экзамена (ЕГЭ) у школьников. Однако рост затрат на образование не гарантирует автоматического повышения качества образования.

В Бюджетном кодексе РФ [6] зафиксирован принцип эффективности использования бюджетных средств (ст. 34):

- 1) достижение заданного результата с использованием наименьшего объема средств (экономность);
- 2) достижение наилучшего результата при заданном количестве средств (результативность).

Однако законодательное регулирование не содержит достаточно определенных критериев и методик для оценки такой эффективности [7]. В частности, при обзоре литературы не встречено работ, посвященных оценке эффективности расходования бюджетных средств на образование по показателю качества. Поэтому оценка качества образования в зависимости от расходования бюджетных средств является актуальным вопросом.

Целью исследования является установление взаимосвязи между некоторыми показателями качества образования (средний балл ЕГЭ) и затратами федеральных бюджетных средств.

Задачи исследования состоят: в выборе одного из показателей качества образования; в проведении регрессионного и корреляционного анализа данных; в прогнозе определенных показателей качества образования при изменении затрат федерального бюджета и сравнении его с наблюдаемым значением.

Научная новизна исследования состоит в установлении количественных закономерностей изменения некоторых показателей качества образования в зависимости от расходов федерального бюджета.

Практическая значимость исследования заключается в выявлении зависимости расходов федерального бюджета на общее образование и изменение некоторых показателей качества образования (средний балл ЕГЭ).

Методология

Одним из показателей, по которому можно оценить качество образования, авторами выбран средний балл ЕГЭ по русскому языку, так как данный предмет является обязательным для сдачи всеми школьниками.

Раздел государственного бюджета РФ «Образование» [8] включает 9 подразделов: «Дошкольное образование», «Среднее профессиональное образование», «Высшее образование» и другие. Так как образовательные организации финансируются в основном из подраздела «Общее образование», то именно эти расходы рассматривались в качестве фактора, который может влиять на средний балл ЕГЭ по русскому языку.

Так как годом введения обязательного ЕГЭ является 2009 год, то можно проследить изменение среднего балла ЕГЭ и финансирования школьного образования за 14 лет, до 2022 года. Однако абсолютные расходы на образование в эти годы нельзя сравнивать, так как следует учитывать инфляцию. Поэтому в качестве фактора, влияющего на балл ЕГЭ, выбрана его процентная составляющая в общем бюджете РФ. Для обработки результатов наблюдений использовался регрессионный и корреляционный анализ.

Таблица 1

Средний балл ЕГЭ по русскому языку и бюджет РФ

Год	Средний балл ЕГЭ по русскому языку (Y)	Бюджет на общее образование, млрд руб.	Федеральный бюджет, млрд руб.	Доля бюджета общего образования в федеральном, % (X)
2022	68,3	340,192	23 695,312	1,43
2021	71,4	258,297	23 432,542	1,11
2020	71,6	149,388	19 482,023	0,76
2019	69,5	87,760	18 284,823	0,48
2018	70,9	54,639	16 725,234	0,33
2017	69,0	48,436	16 484,352	0,29
2016	68,5	59,074	16 453,764	0,36
2015	74,0	36,872	15 634,667	0,24
2014	71,3	30,921	14 863,858	0,20
2013	63,4	66,451	13 342,905	0,49
2012	66,5	91,496	12 894,745	0,70
2011	60,0	56,087	10 926,788	0,51
2010	57,91	5,653	10 118,023	0,06
2009	56,8	4,923	9 660,432	0,05
2008	–	4,056	7 571,104	0,05
2007	–	3,294	5 986,119	0,06
2006	–	2,656	4 285,076	0,06
2005	–	1,884	3 539,347	0,05
2004	–	1,904	2 768,085	0,07
2003	–	1,830	2 414,352	0,08
2002	–	1,361	1 947,386	0,07
2001	–	0,470	1 193,482	0,03
2000	–	0,728	1 014,196	0,07
1999	–	0,095	575,046	0,02
1998	–	0,437	499,945	0,08

В таблице 1 приведены средние баллы ЕГЭ по русскому языку [9], данные федерального бюджета, данные по статье расхода федерального бюджета «Общее образование», а также процентная составляющая бюджета общего образования в федеральном бюджете.

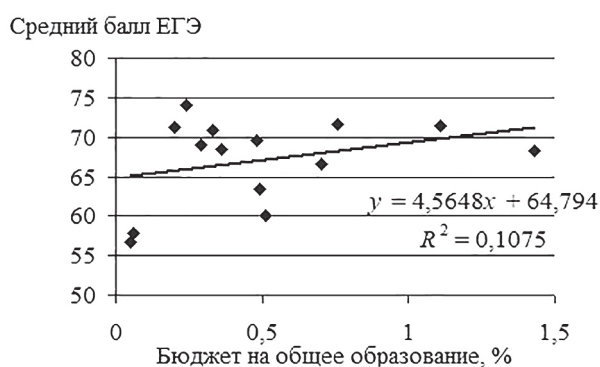


Рис. 1. Взаимосвязь бюджета на общее образование и среднего балла ЕГЭ, год сдачи ЕГЭ совпадает с годом реализации бюджета

Для достижения поставленной цели был проведен регрессионный и корреляционный анализ имеющихся данных.

Результаты

В последние годы наблюдается рост доли бюджета РФ, выделяемого на общее образование. Исследуем взаимосвязь доли бюджета общего образования (X) на средний балл ЕГЭ по русскому языку (Y), используя данные таблицы 1. Построим линию регрессии, найдем индекс детерминации (рис. 1).

Проверим наличие взаимосвязи между рассматриваемыми величинами по критерию Фишера [10, 11]. Найдем наблюдаемое значение критерия:

$$F_{\text{набл}} = \frac{R^2}{1-R^2} \cdot (n-2) = \frac{0,1075}{1-0,1075} \cdot (14-2) = 1,45,$$

где R^2 – индекс детерминации (рис. 1); n – количество точек.

Найдем критическое значение критерия Фишера при уровне значимости $\alpha = 0,05$ и числе степеней сво-

Таблица 2

**Средний балл ЕГЭ по русскому языку и доля бюджета на общее образование
(год сдачи ЕГЭ наступает через 1 год после реализации бюджета)**

Год бюджета	Доля бюджета на общее образование в федеральном, % (X)	Год сдачи ЕГЭ	Средний балл ЕГЭ по русскому языку (Y)
2021	1,11	2022	68,3
2020	0,76	2021	71,4
2019	0,48	2020	71,6
2018	0,33	2019	69,5
2017	0,29	2018	70,9
2016	0,36	2017	69
2015	0,24	2016	68,5
2014	0,20	2015	74
2013	0,49	2014	71,3
2012	0,70	2013	63,4
2011	0,51	2012	66,5
2010	0,06	2011	60
2009	0,05	2010	57,91
2008	0,05	2009	56,8

боды $k = n - 2 = 14 - 2 = 12$, $F_{\text{КРИТ}} = 4,75$. Так как $F_{\text{НАБЛ}} < F_{\text{КРИТ}}$, то связь между рассматриваемыми величинами не наблюдается.

Однако следует заметить, что увеличение или уменьшение затрат на школьное образование в определенном году не может повлиять на средний балл ЕГЭ, полученный в июне этого же года, так как прошло слишком мало времени на реализацию бюджета.

Поэтому была составлена таблица 2, в которой бюджет на школьное образование соотносился со средним баллом ЕГЭ по русскому языку не в этот же год, а на следующий.

По данным таблицы 2 получены график и уравнение регрессии, рассчитан индекс детерминации $R^2 = 0,1729$ (рис. 2).

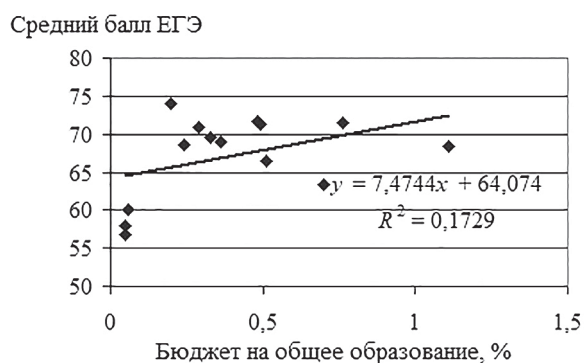


Рис. 2. Взаимосвязь бюджета на общее образование и среднего балла ЕГЭ, год сдачи ЕГЭ наступает через 1 год после реализации бюджета

Для оценки взаимосвязи рассматриваемых факторов было рассчитано наблюдаемое значение критерия Фишера $F_{\text{НАБЛ}} = \frac{0,1729}{1 - 0,1729} \cdot (14 - 2) = 2,51$, которое

сравнивалось с критическим значением $F_{\text{КРИТ}} = 4,75$. Несмотря на то, что значение $F_{\text{НАБЛ}}$ увеличилось, оно остается меньше значения $F_{\text{КРИТ}}$, поэтому связь между рассматриваемыми факторами не наблюдается.

Далее была составлена таблица 3, в которой бюджет на школьное образование соотносился со средним баллом ЕГЭ по русскому языку, полученным через 2 года после исполнения бюджета.

На рисунке 3 по данным таблицы 3 показаны график и уравнение регрессии, а также индекс детерминации

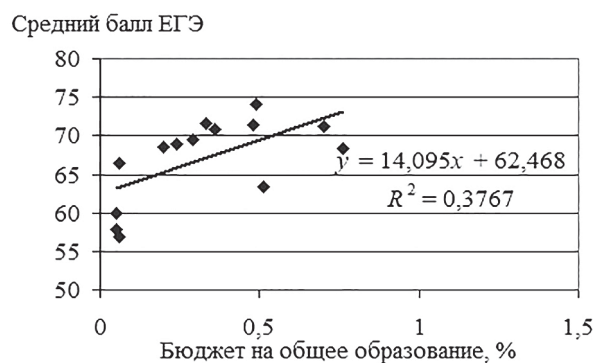


Рис. 3. Взаимосвязь бюджета на общее образование и среднего балла ЕГЭ, год сдачи ЕГЭ наступает через 2 года после реализации бюджета

Таблица 3

**Средний балл ЕГЭ по русскому языку и доля бюджета на общее образование
(год сдачи ЕГЭ наступает через 2 года после реализации бюджета)**

Год бюджета	Доля бюджета на общее образование в федеральном, % (X)	Год сдачи ЕГЭ	Средний балл ЕГЭ по русскому языку (Y)
2020	0,76	2022	68,3
2019	0,48	2021	71,4
2018	0,33	2020	71,6
2017	0,29	2019	69,5
2016	0,36	2018	70,9
2015	0,24	2017	69
2014	0,20	2016	68,5
2013	0,49	2015	74
2012	0,70	2014	71,3
2011	0,51	2013	63,4
2010	0,06	2012	66,5
2009	0,05	2011	60
2008	0,05	2010	57,91
2007	0,06	2009	56,8

ции $R^2 = 0,3767$. В этом случае наблюдается взаимосвязь между затратами на общее образование и средним бал-

лом ЕГЭ, так как $F_{НАБЛ} = \frac{0,3767}{1-0,3767} \cdot (14-2) = 7,25$ больше,

чем $F_{КРИТ} = 4,75$. Линия регрессии и ее уравнение показывают, что увеличение бюджета на образование приводит к росту среднего балла ЕГЭ по русскому языку.

Аналогичным образом была исследована взаимосвязь расходов на общее образование и среднего балла ЕГЭ по русскому языку через 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 лет после

реализации бюджета. Полученные результаты представлены в сводной таблице 4.

Результаты исследований подтверждают, что взаимосвязь между средним баллом ЕГЭ по русскому языку и бюджетом РФ на общее образование существует. Однако есть временной разрыв между вложением средств в образование и улучшением его качества (повышением среднего балла ЕГЭ). Взаимосвязь наблюдается через 2, 3 и 4 года после вложения средств.

Наибольшая взаимосвязь между рассматриваемыми факторами наблюдается через 3 года от исполнения бюджета, так как значение $F_{НАБЛ}$ является максимальным.

Уравнение взаимосвязи доли бюджета на общее образование (x) и среднего балла ЕГЭ (y) в случае, когда год сдачи ЕГЭ наступает через 2 года после реализации бюджета, имеет вид:

$$y = 14,095x + 62,468 \quad (1)$$

Можно рассчитать, что при увеличении доли бюджета на 0,1 % средний балл ЕГЭ через 2 года увеличивается в среднем на 1,4095 балла:

$$\begin{aligned} y(x+0,1) &= 14,095(x+0,1) + 62,468 = \\ &= 14,095x + 1,4095 + 62,468 = y(x) + 1,4095 \end{aligned} \quad (2)$$

В случае, когда год сдачи ЕГЭ наступает через 3 года после реализации бюджета, уравнение регрессии имеет вид:

$$y = 19,643x + 61,635 \quad (3)$$

Таблица 4

**Взаимосвязь бюджета на общее образование
и среднего балла ЕГЭ**

Сдача ЕГЭ после реализации бюджета	$F_{НАБЛ}$	Наличие взаимосвязи между бюджетом на общее образование (x) и средним баллом ЕГЭ (y)
В это же год	1,45	нет
Через 1 год	2,50	нет
Через 2 года	7,25	есть, $y = 14,095x + 62,468$
Через 3 года	16,61	есть, $y = 19,643x + 61,635$
Через 4 года	6,03	есть, $y = 14,943x + 63,397$
Через 5 лет	2,41	нет
Через 6 лет	1,98	нет
Через 7 лет	1,86	нет
Через 8 лет	2,16	нет
Через 9 лет	1,53	нет
Через 10 лет	0,57	нет

Из него следует, что при увеличении доли бюджета на 0,1 % средний балл ЕГЭ через 3 года увеличивается в среднем на 1,9643 балла.

При увеличении доли бюджета на 0,1 % средний балл ЕГЭ через 4 года увеличивается в среднем на 1,4943 балла, так как уравнение регрессии имеет вид:

$$y = 14,943x + 63,397. \quad (4)$$

Таким образом, для достижения высоких результатов обучения необходимы достаточные затраты на образование. Увеличение бюджетных затрат на образование позволяет увеличить зарплату и мотивацию учителей, повысить уровень преподавания, способствовать развитию методов обучения.

Родители также участвуют в финансировании обучения своих детей. В результате опроса 3 тыс. родителей из всех регионов РФ в феврале 2023 [12] года установлено, что 51 % девятиклассников занимается с репетиторами по алгебре, геометрии и русскому языку. И это значение превышает показатель 2021 года, когда услугами репетиторов пользовались 34 % девятиклассников. В 10–11-х классах пользуются услугами репетиторов 48 % школьников, для которых наиболее востребованными предметами являются математика и английский язык [13]. Однако на сервисе «Авито-услуги» в феврале 2023 года [14] отмечен рост спроса на услуги репетиторов по следующим предметам:

- литература: преподавателей искали в два раза чаще, чем в прошлом году (+105 %);
- география +79 %;
- информатика +79 %;
- русский язык +59 %;
- обществознание +56 %;
- химия +51 %.

Эти данные не позволяют оценить абсолютное количество школьников, занимающихся этими предметами. По ним можно сделать косвенный вывод, что увеличилась доля школьников, планирующих поступать в вузы на направления подготовки, связанные с филологией, экономикой, химией.

В работе [15] указывается, что затраты родителей на репетиторов в РФ растут на 3–5 % в год и в 2020 г. их можно оценить в 138 млрд рублей. Эта сумма сопоставима с бюджетом РФ на общее образование (табл. 1). Однако на основании имеющихся данных затруднительно сделать достоверный вывод о влиянии указанных расходов родителей на балл ЕГЭ по русскому языку, так как требуются специальные исследования.

Полученные закономерности (1), (3), (4) могут использоваться для повышения эффективности рас-

ходования бюджетных средств на общее образование. Так, например, можно проанализировать результаты ЕГЭ в 2022 г. Как было установлено, на средний балл ЕГЭ наибольшее влияние оказывает финансирование за 3 года до сдачи ЕГЭ, то есть в 2019 году. Из таблицы 1 выделим интересные данные и запишем их в таблицу 5.

Таблица 5

Данные для анализа эффективности расходования бюджета на результаты ЕГЭ

Год	Средний балл ЕГЭ по русскому языку (Y)	Доля бюджета общего образования в федеральном, % (X)
2022	68,3	1,43
2021	71,4	1,11
2020	71,6	0,76
2019	69,5	0,48
2018	70,9	0,33

В 2019 году, по сравнению с 2018 годом, доля бюджета на общее образование увеличилась на 0,15 % = 0,48 % – 0,33 %. Эта величина позволяет рассчитать по (3) ожидаемый рост среднего балла ЕГЭ через 3 года в 2022 году: $0,15 \cdot 19,643 = 2,9$ балла. То есть, в 2022 году средний балл ЕГЭ должен был составить: $69,5 + 2,9 = 72,4$ балла. Однако реальный результат отличается от ожидаемого в меньшую сторону на 4,1 балла.

Сравнение расчетного результата с наблюдаемым позволяет сделать вывод о том, что увеличение финансирования не привело к повышению качества обучения в 2022 году. Это можно объяснить ситуацией в 2020–2021 гг., когда из-за пандемии коронавируса обучение происходило в дистанционном режиме. В связи с этим следует признать, что дистанционное обучение снизило качество обучения.

Таким образом, полученные закономерности позволяют рассчитать прогнозируемый результат ЕГЭ при изменении финансирования и сделать вывод об эффективности затрат.

Заключение

1. По мнению авторов, одним из показателей, по которому можно оценить качество образования, является средний балл ЕГЭ по русскому языку, так как данный предмет является обязательным для сдачи всеми школьниками. Выявлено, что увеличение расходов на общее образование приводит к значимому увеличению качества образования через 2–4 года после исполнения бюджета. Наибольший эффект (рост баллов ЕГЭ) достигается через три года после исполнения бюджета.



2. Выявленная тенденция роста баллов ЕГЭ позволяет предположить, что существует зависимость увеличения расходов бюджета на общее образование и повышения некоторых показателей качества образования. Подтверждение данной гипотезы требует проведения дополнительных исследований с проведением анализа других критериев качества образования.

3. Используя полученные уравнения регрессии, можно дать оценку эффективности повышения расходов на общее образование. При увеличении бюджета на 0,1 % средний балл ЕГЭ по русскому языку повышается на 1,4 балла через 2 года, на 2 балла через 3 года и на 1,5 балла через 4 года после реализации бюджета. Авторами не исключается возможность влияния и других факторов на качество образования.

4. Оценка некоторых показателей качества образования (средний балл ЕГЭ) в зависимости от расходов федерального бюджета осуществляется путем сравнения наблюдаемого уровня качества с прогнозируемым по полученным в работе уравнениям регрессии.

Литература

1. Арнус Н. Х., Строев В. В. Факторы повышения качества образования в Российской Федерации // Экономика: вчера, сегодня, завтра. 2021. Т. 11, № 7-1. С. 125–135.
2. Харченко Л. Н., Панова И. Е. Обоснование инновационного подхода к оценке эффективности образовательного процесса // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. 2011. № 1. С. 177–181.
3. Осиева Е. А., Адыева Л. А. Система работы по повышению эффективности управления качеством образования в MAOU СШ № 2 // ИРО-ЭКСПРЕСС : Повышение качества образования: лучшие управленческие и педагогические практики школ и муниципальных образований Свердловской области : сборник статей. Екатеринбург : Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования», 2020. Т. 5. С. 15–22.
4. Чанго Андранго Д. В., Мальцева Л. В. Концептуальные основы определения качественных и количественных показателей качества образования // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 1-1. С. 67–72.
5. Комарова С. В., Савин А. В., Чухачева Е. В., Чаркина Н. В. Модели качественной оценки управления образовательным процессом // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 3 (49). С. 161–169.
6. Бюджетный кодекс Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901714433> (дата обращения: 08.06.2023).
7. Трофимов А. А. Правовое обеспечение повышения эффективности использования бюджетных средств в Китае и России // Китайское государство на заключительном этапе построения «среднезажиточного общества» : материалы ежегодной научной конференции Центра политических исследований и прогнозов ИДВ РАН, Москва, 23–24 марта 2020 года. Москва : Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт Дальнего Востока Российской академии наук, 2020. С. 405–414.
8. Прозрачность государственных финансов [Электронный ресурс]. URL: <https://spending.gov.ru/budget/fkr/07/> (дата обращения: 21.04.2023).
9. Средние баллы ЕГЭ за 2010–2022 годы. Результаты ЕГЭ по всем предметам [Электронный ресурс]. URL: <https://materinstvo.ru/art/rezultaty-egje> (дата обращения: 21.04.2023).
10. Гмурман В. Е. Теория вероятностей и математическая статистика : учебное пособие для бакалавров. М. : Юрайт, 2013. 479 с.
11. Эконометрика : учебник / под ред. И. И. Елисеевой. М. : Финансы и статистика, 2002. 344 с.
12. РБК Life: От ¥5 тыс. в неделю. Расходы на репетиторов для школьников выросли вдвое [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rbc.ru/life/news/640028879a79472bd28ecb90>. (дата обращения: 21.04.2023).
13. Skillbox. Образование 4.0. [Электронный ресурс]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/49-rossiyan-polzuyutsya-uslugami-repetitоров/> (дата обращения: 21.04.2023).
14. РБК Life: Онлайн-сервис назвал самые востребованные предметы у школьных репетиторов. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rbc.ru/life/news/63dce6679a794740a56c9a3f> (дата обращения: 21.04.2023).
15. Чеснокова Л. В., Барсукова О. С. Репетиторство как социально-образовательный феномен // Инновационное образование и экономика. 2021. № 25. С. 16–21.

References

1. Arnus N. H., Stroeve V. V. Faktory povysheniya kachestva obrazovaniya v Rossijskoj Federacii [Factors for improving the quality of education in the Russian Federation]. Jekonomika: vchera, segodnja, zavtra, 2021, vol. 11, no. 7-1, pp. 125–135. (In Russian).
2. Harchenko L. N., Panova I. E. Obosnovanie innovacionnogo podhoda k ocenke jeffektivnosti obrazovatel'nogo processa [Justification of an innovative approach to assessing the effectiveness of the educational process]. Vestnik Severo-Kavkazskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta, 2011, no. 1, pp. 177–181. (In Russian).
3. Osieva E. A., Adyeva L. A. Sistema raboty po povysheniju jeffektivnosti upravleniya kachestvom obrazovaniya v MAOU SSh № 2 [System of work to improve the efficiency of education quality management at MAOU Secondary School no. 2]. IRO-JeKSPRESS: Povysenie kachestva obrazovaniya: luchshie upravlencheskie i pedagogicheskie praktiki shkol i municipal'nyh obrazovaniy Sverdlovskoj oblasti, Ekaterinburg, 2020, pp. 15–22. (In Russian).
4. Chango Andrango D. V., Mal'ceva L. V. Konceptual'nye osnovy opredeleniya kachestvennyh i kolichestvennyh pokazatelej kachestva obrazovaniya [Conceptual basis for determining qualitative and quantitative indicators of the quality of education]. Pedagogičeskij žurnal, 2022, vol. 12, no. 1-1, pp. 67–72. (In Russian).
5. Komarova S. V., Savin A. V., Chuhacheva E. V., Charkina N. V. Modeli kachestvennoj ocenki upravleniya obrazovatel'nym procesom [Models for qualitative assessment of educational process management]. Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika, 2022, no. 3 (49), pp. 161–169. (In Russian).
6. Bjudzhetnyj kodeks Rossijskoj Federacii [Budget Code of the Russian Federation]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901714433> (accessed 08.06.2023). (In Russian).
7. Trofimov A. A. Pravovoe obespechenie povysheniya jeffektivnosti ispol'zovaniya bjudzhetnyh sredstv v Kitae i Rossii [Legal support for increasing the efficiency of using budget funds in China and Russia]. Kitajskoe gosudarstvo na zaključitel'nom jetape postroeniya «srednezazhitocnogo obshhestva». Materialy ezhegodnoj nauchnoj konferencii Centra političeskikh issledovanij i prognozov IDV RAN, Moscow, 2020, pp. 405–414. (In Russian).
8. Prozrachnost' gosudarstvennyh finansov [Transparency of public finances]. URL: <https://spending.gov.ru/budget/fkr/07/> (accessed 21.04.2023). (In Russian).
9. Srednie bally EGJe za 2010–2022 gody. Rezul'taty EGJe po vsem predmetam [Average USE scores for 2010–2022. Unified State

- Exam results in all subjects]. URL: <https://materinstvo.ru/art/rezultaty-ege> (accessed 21.04.2023). (In Russian).
10. Gmurman V. E. Teorija verojatnostej i matematicheseskaja statistika: uchebnoe posobie dlja bakalavrov [Probability theory and mathematical statistics: textbook for bachelors]. Moscow, 2013. 479 p. (In Russian).
 11. Jekonometrika [Econometrics]. Ed. I. I. Eliseeva. Moscow, 2002. 344 p. (In Russian).
 12. RBK Life: Ot ₴5 tys. v nedelju. Rashody na repititorov dlja shkol'nikov vyrosli vdvoe [RBC Life: From ₴5 thousand per week. Spending on tutors for schoolchildren has doubled]. URL: <https://www.rbc.ru/life/news/640028879a79472bd28ecb90> (accessed 21.04.2023). (In Russian).
 13. Skillbox. Obrazovanie 4.0. [Skillbox. Education 4.0.]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/49-rossiyan-polzuyutsya-uslugami-repititorov/> (accessed 21.04.2023). (In Russian).
 14. RBK Life: Onlajn-servis nazval samye vostrebovannye predmety u shkol'nyh repititorov [RBC Life: Online service named the most popular subjects among school tutors]. URL: <https://www.rbc.ru/life/news/63dce6679a794740a56c9a3f> (accessed 21.04.2023). (In Russian).
 15. Chesnokova L. V., Barsukova O. S. Repititorstvo kak social'no-obrazovatel'nyj fenomen [Tutoring as a social and educational phenomenon]. Innovacionnoe obrazovanie i jekonomika, 2021, no. 25, pp. 16–21. (accessed 21.04.2023). (In Russian).

УДК/UDC 316.61-057.87

DOI 10/54509/22203036_2024_1_40

EDN OLSNKB

**Девятловский Дмитрий Николаевич**

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры экономических и естественнонаучных дисциплин, Лесосибирский филиал ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева», г. Лесосибирск

Смирная Анастасия Андреевна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева», г. Красноярск

Devjatlovskij Dmitrij N.

Doctor of Pedagogy Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Economic and Natural Sciences, Lesosibirsk Branch of M. F. Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Lesosibirsk

Smirnaja Anastasija A.

Candidate of Pedagogy Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, M. F. Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКСИОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF PRAIXOLOGICAL TRAINING OF STUDENTS AT THE UNIVERSITY

Аннотация. Статья предусматривает решение научной задачи, направленной на выявление и характеристику методологических подходов организации прaksiологической подготовки студентов в вузе, что позволит организовать данный процесс более эффективно и рационально. Для решения данной задачи в статье на основе анализа научной литературы применительно к объекту проводимого исследования проанализированы компетентностный, аксиологический и синергетический подходы. В рамках прaksiологической подготовки студентов в вузе компетентностный подход обуславливает ее познавательную-деятельностные

аспекты, аксиологический подход определяет ценностные аспекты, синергетический подход – организационные аспекты.

Abstract. The article provides for the solution of a scientific task aimed at identifying and characterizing methodological approaches to the organization of praxiological training of students at the university, which will allow organizing this process more efficiently and rationally. To solve this problem, the article analyzes competence-based, axiological and synergetic approaches based on the analysis of scientific literature in relation to the object of the study. Within the framework of praxiological training of students at the university, the

competence approach determines its cognitive and activity aspects, the axiological approach determines value aspects, the synergetic approach determines organizational aspects.

Ключевые слова: праксиологическая подготовка, методологические подходы, студент, ключевые компетенции, аксиология, синергетика.

Keywords: praxiological training, methodological approaches, student, key competencies, axiology, synergetics.

Введение

В рамках исследования компетентностный, синергетический и аксиологический подходы являются метатеориями, предметом изучения которых выступает праксиологическая подготовка студентов к будущей профессиональной деятельности. Указанные подходы являются теоретическими и практическими ориентирами, позволяющими целенаправленно организовать праксиологическую подготовку студентов в контексте их профессиональной подготовки в вузе, что представлено на рисунке 1. «Праксиологическая подготовка предопределяет успешное «вхождение» выпускника вуза в будущую трудовую деятельность, профессиональное сообщество и способствует формированию готовности к построению карьеры в избранной профессиональной сфере» [1, с. 2].

Методология

Праксиологическая подготовка студентов – это неотъемлемый, органично внедренный компонент их

профессиональной подготовки в вузе. В этой связи, в соответствии с целью нашего исследования, одной из задач является уточнение и конкретизация педагогической сущности понятия «праксиологическая подготовка студентов» в контексте компетентностного подхода, поскольку на реализацию данного подхода в настоящее время ориентированы государственные образовательные стандарты высшего образования по различным направлениям подготовки бакалавров и магистров. В указанных образовательных стандартах уделяется особое значение профессиональной подготовке, направленной на успешное решение различного рода профессиональных задач в неопределенных, нестандартных и проблемных ситуациях. Указанная подготовка основывается на овладении будущими выпускниками компетенциями, устанавливаемыми федеральными образовательными стандартами, что проявляется в общепрофессиональных и специальных знаниях, умениях, опыте, развитии личностных характеристик, необходимых для успешной и эффективной профессиональной деятельности [1].

Повышение качества профессионального образования всегда остается одной из актуальных задач в области высшего образования, определяющей конкурентоспособность выпускника.

Как отмечают ученые, компетентностный подход в сфере образования выдвигает на первое место не информированность ученика, а умение разрешать проблемы, возникающие в различных жизненных ситуациях [3; 4].



Рис. 1. Модель праксиологической подготовки студентов в контексте компетентностного, синергетического и аксиологического подходов

По нашему мнению, реализация компетентного подхода в образовании не отрицает академического подхода, а способствует его углублению, расширению и дополнению. Компетентный подход в большей степени отвечает рыночным условиям, поскольку он направлен на формирование как профессиональных знаний, умений, навыков, так и развитие у студентов ключевых компетенций, которые ведут к успеху в будущей профессиональной деятельности и позволяют эффективно, рационально действовать в неопределенных и проблемных ситуациях.

Компетентный подход направлен на формирование у студентов способности и готовности успешно действовать в различных профессиональных ситуациях. Его реализация в вузе содействует подготовке конкурентоспособного и квалифицированного будущего выпускника, готового к успешной работе, постоянному профессиональному росту и мобильности.

Непосредственным результатом профессиональной подготовки студентов в вузе с позиций компетентного подхода является формирование у них ключевых компетенций. В своих исследованиях ученые обращают внимание на три функции, которые выполняют ключевые компетенции: помогают студентам учиться; быть гибкими, соответствовать требованиям работодателей; быть успешными в своей области профессиональной деятельности [5; 6].

Как показал анализ классификаций ключевых компетенций, компетентный подход в образовании предполагает освоение и формирование у обучающихся различного рода знаний, умений, опыта, позволяющих им в будущем действовать результативно в ситуациях, сопряженных с недостатком информации, риска и неопределенности. Особое значение придается той профессиональной подготовке, которая направлена на формирование знаний, умений, опыта деятельности, позволяющих действовать в новых, неопределенных, проблемных ситуациях. Фактически говорится о праксиологической подготовке студентов при реализации компетентного подхода в вузе.

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что преобладающее большинство исследователей указывают на необходимость доводить знания и умения до устойчивых способов действий (компетенций). Необходимо отметить многокомпонентность понятия «компетенция». Причем ни один из ее компонентов (знания, умения, опыт, установки) не является компетенцией по отношению к будущей профессиональной деятельности студента, а только одним из ее элементов. В то же время, когда речь идет о компетенции, то ставим вопрос о том, какие необходимы

знания, умения и навыки, чтобы достичь успеха в деятельности.

Таким образом, неотъемлемыми компонентами ключевых компетенций студентов выступают праксиологические знания, умения и опыт праксиологической деятельности, которые содействуют «ориентировке» в профессии, готовности к постоянной образовательной деятельности и построению карьеры [1].

Далее возникает важный вопрос о том, какое отношение имеют к данному подходу праксиологические знания, умения и опыт праксиологической деятельности как компоненты ключевых компетенций студентов, обеспечивающие успешность профессиональной деятельности. Ответ на данный вопрос вполне очевиден – это комплекс знаний, умений и опыта деятельности, входящий в компетенцию студента, который способствует «ориентировке» в профессии, готовности к образовательной деятельности, построению карьеры и, как результат, – достижению профессионального успеха [2]. Таким образом, праксиологическая подготовка выступает неотъемлемым, органично интегрированным компонентом их профессиональной подготовки в контексте компетентного подхода.

Далее остановимся на рассмотрении следующего методологического подхода – аксиологического.

Проблема повышения качества профессионального образования студентов является одной из актуальных задач в области высшего образования, которая может быть решена за счет активного использования в образовательном процессе аксиологического подхода.

Содержание современного высшего образования ориентировано на профессионально-личностное развитие студентов за счет обновления методологических подходов к подготовке выпускников. Ценности, декларируемые системой образования, связаны со стремлением личности к саморазвитию и самосовершенствованию [7]. В этой связи актуализируется значимость аксиологического подхода в процессе праксиологической подготовки студентов вуза в контексте их профессиональной подготовки.

Анализ психолого-педагогических исследований [8; 9] по интересующему нас вопросу показал, что аксиологический подход в обучении – это подход, акцентирующий внимание на формировании и развитии ценностного компонента профессионального образования с позиции формирования у обучающихся системы ценностей профессии, ценностного отношения к осуществлению профессиональной подготовки, к формированию компонентов их компетенций. Важнейшей целью этого подхода является формирование общечеловеческих и профессиональных ценностей, которые опре-



деляют отношение обучающихся к будущей профессиональной деятельности, к самому себе как личности и профессионалу. Реализация данного подхода в вузе позволяет осуществить принципиально новую направленность высшего образования на результативность в профессиональном развитии обучающихся, на раскрытие их интеллектуального и творческого потенциала.

Для формирования ценностных ориентаций студентов наиболее целесообразным является построение системы праксиологической подготовки с позиции аксиологического подхода, который в качестве приоритетной образовательной цели ставит формирование ценностно-смысловой сферы личности студентов.

Таким образом, обобщая результаты анализа научной литературы, отметим, что аксиологический подход определяет ценностные аспекты праксиологической подготовки и способы ее организации с позиции формирования у студентов ценностного отношения к овладению праксиологическими знаниями, умениями, освоению опыта праксиологической деятельности, которые необходимы для «ориентировки» в профессии, готовности к преобразующей деятельности, построения карьеры и, как результат, достижения профессионального успеха.

Далее остановимся на рассмотрении следующего методологического подхода – синергетического.

В условиях современного динамически развивающегося мира и системной глобализации мирового сообщества образование должно быть ориентировано на формирование личности, обладающей положительной мотивацией саморазвития, самообразования, способной к разностороннему, целостному видению, анализу сложных проблем жизни общества и природы, готовой к решению различных проблем. Сегодняшние реалии убеждают, что существующая система образования нуждается в качественно новом подходе, определяющем дальнейшую стратегию его развития [10]. В этом контексте праксиологическая подготовка студентов в нашем ее понимании имеет важное значение для решения данной задачи.

Основу модели модернизационного образования может составить теория самоорганизации в качестве концепции, выполняющей прогностическую и стратегическую функции образования, и методологии, определяющей основные принципы обновления его содержания и структуры [11–13].

По мнению Б. А. Мукушева, синергетическая концепция образования может служить предпосылкой для реализации переструктурирования существующего образования на качественно новом уровне. Это предполагает реализацию синергетического подхода

в учебно-воспитательном процессе, отражение идей самоорганизации в существующих образовательных программах. Синергетическое образование не следует выделять как самостоятельную часть непрерывного образования, его можно реализовывать, актуализируя учебные материалы синергетическим содержанием и интегрируя естественнонаучные и гуманитарные предметы. Данное образование является органической частью современного образования [14].

Таким образом, все вышесказанное существенно повышает значимость синергетического подхода в процессе праксиологической подготовки студентов в вузе.

С нашей точки зрения, синергетика дает знания о том, как эффективно управлять сложными системами, к которым относится и система образования, что, на наш взгляд, приведет к существенным качественным изменениям в образовательном процессе. Синергетику в данном аспекте можно рассматривать как методологическую основу управленческой деятельности в современном образовании.

Особенности реализации синергетического подхода позволили убедиться в необходимости использования данной методологической ориентации в построении моделей в сфере высшего образования. При этом рассматриваем объект, то есть праксиологическую подготовку студентов, в качестве самоорганизующегося и саморазвивающегося социального явления.

Отметим, что реализация синергетического подхода в процессе праксиологической подготовки проявляется в обновлении содержания, методов и форм подготовки с учетом таких факторов, как открытость, самоорганизация, саморазвитие, креативность и нелинейность мышления, управление и самоуправление и другие. По нашему мнению, синергетический подход способствует пробуждению собственных сил и способностей студентов в процессе праксиологической подготовки, инициирование их на один из собственных путей развития.

Результаты

Проведенный сравнительный анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме позволил сделать следующие выводы.

Во-первых, компетентностный подход позволяет рассматривать праксиологическую подготовку студентов как неотъемлемый, органично интегрированный компонент профессиональной подготовки, направленный на формирование ключевых компетенций, определяющих успешность их деятельности в профессиональной сфере. В рамках праксиологической подготовки компетентностный подход определяет ее

познавательные-деятельностные аспекты, а праксиологические знания, умения и опыт праксиологической деятельности являются компонентами ключевых компетенций студентов.

Во-вторых, реализация аксиологического подхода в праксиологической подготовке студентов позволяет признать ценность данной подготовки в вузе для успешной профессиональной деятельности, определяет ценностные аспекты праксиологической подготовки и способы ее организации с позиции формирования у студентов ценностного отношения к овладению праксиологическими знаниями, умениями, освоению опыта праксиологической деятельности, которые необходимы для «ориентировки» в профессии, готовности к преобразовательной деятельности, построения карьеры. Реализация аксиологического подхода направлена на качественные изменения в ценностном отношении к учебной деятельности, к будущей профессиональной деятельности.

В-третьих, праксиологическая подготовка студентов как компонент профессиональной подготовки — это синергетическая система, основанная на законах и закономерностях самоорганизации и саморазвития педагогических систем; синтез многофакторных взаимодействий во встречающихся процессах образования и самообразования, обучения и самообучения, развития и саморазвития, подготовки и самоподготовки к успешной профессиональной деятельности. Синергетический подход определяет организационные аспекты праксиологической подготовки с позиции формирования способного адаптироваться к изменениям внешней среды выпускника, наделенного способностью к нелинейности мышления, креативности, саморазвитию, самоорганизации, самоподготовке, самоуправлению, оптимизации деятельности в условиях неустойчивого развития различных событий в профессиональной сфере.

Заключение

В целом обобщение и систематизация психолого-педагогической литературы позволили выявить и охарактеризовать методологические подходы организации праксиологической подготовки студентов для более эффективной и рациональной организации данного процесса в вузе.

Литература

1. Девятловский Д. Н. Праксиологическая подготовка обучающихся к профессиональной деятельности: педагогические закономерности и принципы [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования (электронный научный журнал). 2016. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24698> (дата обращения: 13.10.2023).

2. Девятловский Д. Н. Становление и развитие праксиологической культуры обучающегося технического вуза : дис. ... д-ра пед. наук. Кемерово, 2021. 350 с.
3. Гафурова Н. В. Продуктивные практики компетентного подхода в образовании : монография / отв. ред. С. И. Осипова. Красноярск, 2017. 461 с.
4. Осипова С. И. Компетентный подход в реализации инженерного образования // Педагогика. 2016. № 6. С. 53–59.
5. Подготовка студентов к овладению профессиональными компетенциями по обучению, воспитанию и развитию дошкольников и младших школьников : монография / под ред. Г. С. Вяликовой. Коломна, 2015. 205 с.
6. Шлюндт С. А. Компетентный подход в экологическом образовании // Педагогическое образование в России. 2016. № 4. С. 145–149.
7. Калюжная Т. Г. Аксиологический подход в системе профессионально-педагогической подготовки будущего учителя // Вестник Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина. 2014. № 1 (42). С. 66–71.
8. Сластенин В. А., Чижикова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию. М., 2003. 192 с.
9. Старчакова И. В. Аксиологический подход в профессиональной подготовке учителей // Вектор науки ТГУ. 2014. № 2. С. 224–228.
10. Буданов В. Г. Синергетические стратегии в образовании. Философские проблемы образования. М., 1996. 174 с.
11. Гребенюк Е. Н. Синергетический подход в гуманитарном исследовании : монография. Астрахань, 2011. 100 с.
12. Игнатова В. А. Педагогические аспекты синергетики // Педагогика. 2001. № 8. С. 26–31.
13. Федорова М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы : дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2015. 140 с.
14. Мукашев Б. А. Интегрированный урок по синергетике // Естествознание в школе. 2014. № 6. С. 34–39.

References

1. Devjatlovskij D. N. Praksiologičeskaja podgotovka obučajushih-sja k professional'noj dejatel'nosti: pedagogičeskie zakonomernosti i principy [Praxeological preparation of students for professional activities: pedagogical patterns and principles]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija*, 2016, no. 3, URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24698> (accessed 13.10.2023). (In Russian).
2. Devjatlovskij D. N. Stanovlenie i razvitie praksiologičeskoj kul'tury obučajushhegosja tehničeskogo vuza. Dis. ... d-ra ped. nauk. [Formation and development of praxeological culture of a technical university student. Thesis of Dr. ped. habil.]. Кемерово, 2021. 350 p. (In Russian).
3. Gafurova N. V. Produktivnye praktiki kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Productive practices of the competency-based approach in education]. Ed. S. I. Osipova. Krasnoyarsk, 2017. 461 p. (In Russian).
4. Osipova S. I. Kompetentnostnyj podhod v realizacii inzhener-nogo obrazovanija [Competence-based approach to the implementation of engineering education]. *Pedagogika*, 2016, no. 6, pp. 53–59. (In Russian).
5. Podgotovka studentov k ovladeniju professional'nymi kompetencijami po obucheniju, vospitaniju i razvitiju doškol'nikov i mladših škol'nikov [Preparing students to master professional competencies in the training, education and development of pre-schoolers and primary schoolchildren: monograph] Ed. G. S. Vjalikova. Kolomna, 2015. 205 p. (In Russian).
6. Shljundt S. A. Kompetentnostnyj podhod v jekologičeskom obrazovanii [Competence-based approach to environmental



- education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2016, no. 4, pp. 145–149. (In Russian).
7. Kaljuzhnaja T. G. Aksiologicheskij podhod v sisteme professional'no-pedagogicheskoy podgotovki budushhego uchitelja [Axiological approach in the system of professional pedagogical training of a future teacher]. *Vestnik Mozyrskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni I. P. Shamjakina*, 2014, no. 1 (42), pp. 66–71. (In Russian).
 8. Slastenin V. A., Chizhakova G. I. *Vvedenie v pedagogicheskiju aksiologiju* [Introduction to pedagogical axiology]. Moscow, 2003. 192 p. (In Russian).
 9. Starchakova I. V. Aksiologicheskij podhod v professional'noj podgotovke uchitelej [Axiological approach to professional training of teachers]. *Vektor nauki TGU*, 2014, no. 2, pp. 224–228. (In Russian).
 10. Budanov V. G. Sinergeticheskie strategii v obrazovanii. Filosofskie problemy obrazovanija [Synergetic strategies in education. Philosophical problems of education]. Moscow, 1996. 174 p. (In Russian).
 11. Grebenjuk E. N. Sinergeticheskij podhod v gumanitarnom issledovanii [Synergetic approach to humanitarian research: monograph]. Astrakhan, 2011. 100 p. (In Russian).
 12. Ignatova V. A. Pedagogicheskie aspekty sinergetiki [Pedagogical aspects of synergetics]. *Pedagogika*, 2001, no. 8, pp. 26–31. (In Russian).
 13. Fedorova M. A. Pedagogicheskaja sinergetika kak osnova modelirovanija i realizacii dejatel'nosti prepodavatelja vysshej shkoly. Dis. ... kand. ped. nauk. [Pedagogical synergetics as the basis for modeling and implementing the activities of a higher school teacher. Thesis of Ph. D. habil]. Stavropol, 2015. 140 p. (In Russian).
 14. Mukashev B. A. Integrirovannyj urok po sinergetike [Integrated lesson on synergetics]. *Estestvoznamie v shkole*, 2014, no. 6, pp. 34–39. (In Russian).
-



ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

УДК/UDC 377.1

DOI 10/54509/22203036_2024_1_46

EDN AJHXXA



Аксенова Олеся Юрьевна

кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры строительных конструкций, водоснабжения и водоотведения, ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева», г. Кемерово

Николаева Евгения Александровна

кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой математики, ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева», г. Кемерово

Николаев Юрий Алексеевич

аспирант, ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева», г. Кемерово

Aksenova Olesja Ju.

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Docent of the Departments of Building Structures, Water Supply and Sanitation, T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

Nikolaeva Evgenija A.

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Head of Department of Mathematics, T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

Nikolaev Yuri A.

Graduate Student, T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

USING E-LEARNING TOOLS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A TECHNICAL UNIVERSITY

Аннотация. Авторами представлены результаты исследования, которые показывают целесообразность разработки и использования электронных курсов в образовательном процессе технического вуза при изучении дисциплин «Математика» и «Инженерная графика». В качестве базового вуза и источника статисти-

ческих данных были рассмотрены образовательный процесс и промежуточная аттестация обучающихся строительного института Кузбасского государственного технического университета имени Т. Ф. Горбачева.

Исследование основано на методах сбора статистических данных и их анализе. Обосновано, что раз-



работанные и внедренные в образовательный процесс электронные курсы способствовали повышению усвоения программы вуза.

Abstract. The authors presented the results of the study, which show the feasibility of developing and using electronic courses in the educational process of a technical university in the study of the disciplines "Mathematics" and "Engineering Graphics". As a basic university and a source of statistical data, the educational process and intermediate certification of students of the construction Institute of the T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University were considered.

The research is based on statistical data collection and analysis methods. It is proved that the electronic courses developed and implemented in the educational process contributed to the improvement of the assimilation of the university program.

Ключевые слова: электронные курсы, электронное обучение, LMS Moodle, черчение, математика, тесты, промежуточная аттестация.

Keywords: e-courses, e-learning, LMS moodle, drawing, mathematics, tests, intermediate certification.

Введение

В настоящее время рынок труда с учетом современных стандартов и передовых технологий требует наличия высококвалифицированных инженерных специалистов. Поэтому вуз должен заложить базу необходимых знаний и обеспечить формирование компетенций в соответствии с выбранным обучающимся направлением бакалавриата или специалитета [4; 7; 8; 14; 15].

Как известно, реформа образования и смены стандартов очень сильно сказались на перераспределении аудиторных часов и часов на самостоятельную работу студента (СРС) при изучении учебных дисциплин в сторону увеличения СРС и сокращения аудиторных занятий. Чтобы обучение было успешным, абитуриент, приходя в технический вуз, должен иметь хорошую базовую подготовку, как минимум, по трем школьным дисциплинам: физике, математике, черчению. К сожалению, как показывает практика, по результатам входного контроля немалая часть от всего количества поступивших имеет слабые знания по физике и математике, а большинство абитуриентов и вовсе не изучало дисциплину «Черчение» в школе [9].

На фоне сложившейся ситуации вуз, а именно преподаватель вуза, должен построить образовательный процесс таким образом, чтобы свести к минимуму пробелы базовой подготовки абитуриента с целью обеспечения лучшего понимания и усвоения материала по учебным дисциплинам вуза как на первом курсе, так

и на последующих курсах обучения. Для решения данной проблемы в последнее время приходят средства электронного обучения. Работе с электронными курсами на различных платформах при реализации образовательных технологий большое внимание уделено в работах таких авторов, как И. Д. Белоусова, Ю. Б. Солдатенкова, К. С. Гордеев, А. А. Жидков, Е. А. Порсева, Е. С. Туркова и др. [1–6].

Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью дальнейшего развития эффективных подходов в подготовке студентов, в частности использования электронных методов обучения. Современные тенденции в образовании корректируют требования к организации учебного процесса, определяют новый подход к формированию творческого потенциала преподавателя.

Цель исследования – обоснование целесообразности разработки и использования в учебном процессе электронных курсов для повышения уровня базовой подготовки обучающихся вуза по школьным дисциплинам общепрофессионального и естественно-научного циклов, а именно – математике и черчению [10–13].

Новизна исследования представлена как разработка и использование средств электронного обучения в образовательном процессе технического вуза при изучении дисциплин «Инженерная графика» и «Математика». Сегодня на просторах интернета можно встретить массу обучающих электронных курсов, видео, методической литературы по математике и черчению для самостоятельного изучения. Самостоятельно не всегда студенту по силам освоить материал в короткие сроки. В связи с этим разработанные электронные курсы в своей структуре содержат раздел «Форум». В данном разделе студенты могут обозначить тему курса, в которой испытывают сложности в изучении и понимании учебного материала, задать вопрос преподавателю, обсудить проблемную тему. Преподаватель, в свою очередь, помогает разобраться в указанных темах посредством электронной связи или по согласованию со всеми участниками форума назначает консультацию по обозначенной теме в режиме офлайн.

Практическая значимость заключается в комплексном подходе к образовательному процессу по указанным дисциплинам с использованием электронных курсов «Черчение» и «Математика». Данные курсы позволяют студенту в домашних условиях восполнить пробелы знаний по курсу школьной математики и изучить основы предмета «Черчение», при этом посещение дополнительных занятий не является необходимостью, что значительно экономит личное время обучаю-

щегося. Наличие обратной связи в цепочке «студент – преподаватель» позволяет уделить внимание отдельным темам, с которыми студент испытывает сложности, подчеркивая индивидуальный подход к изучению дисциплины.

Методология

Для реализации данной работы были поставлены следующие задачи:

1. Анализ сформировавшихся компетенций обучающихся, пришедших на 1-й курс в технический вуз посредством входного контроля базовых знаний.

2. Организация образовательного процесса с применением электронных курсов для повышения уровня базовой подготовки по школьным дисциплинам.

На начальном этапе исследования были проведены опросы обучающихся 1-го курса по дисциплинам. Опрос обучающихся заключался в ответе на предложенные вопросы (решение задач) в рамках изучаемых в школе дисциплин и сформированных на основе их компетенций.

Были рассмотрены результаты респондентов за последние три учебных года: 2019/20, 2020/21, 2021/22 гг. В опросе приняли участие обучающиеся горного института (ГИ), строительного института (СИ), института информационных технологий, машиностроения и автотранспорта (ИИТМА), института химических и нефтегазовых технологий (ИХНТ), института энерге-

тики (ИЭ), института экономики и управления (ИЭУ). Общее количество респондентов составило более 1 500 человек. Далее в работе будут представлены результаты только обучающихся строительного института (СИ).

Строительный институт обучает студентов по семи направлениям бакалавриата и специалитета общей численностью около 250 человек (1–2-е курсы).

Опрос по математике и черчению имел разный подход, учитывая, что на сегодняшний день абитуриенты, приходящие в технический вуз, не все имеют базовую подготовку по черчению в связи с отсутствием во многих школах данной дисциплины. Поэтому опрос респондентов содержал вопрос о наличии дисциплины «Черчение» в школе или об ее отсутствии, а также в каком объеме она изучалась. Результаты опроса в процентном соотношении обучающихся представлены на рисунках 1, 2.

Анализируя представленные данные на рисунке 1, следует отметить, что количество обучающихся с базовой подготовкой по черчению значительно снижается с каждым годом. За последние три года количество человек, изучивших в школе черчение, снизилось на 13 %. Согласно опросу в 2021/22 учебном году количество человек, имеющих базовую подготовку по черчению, составило 42 %. Наряду с трансформацией современной системы школьного образования снизилось и количество часов на данную дисциплину,



Рис. 1. Процентное соотношение обучающихся, которые изучали или не изучали дисциплину «Черчение» в школе

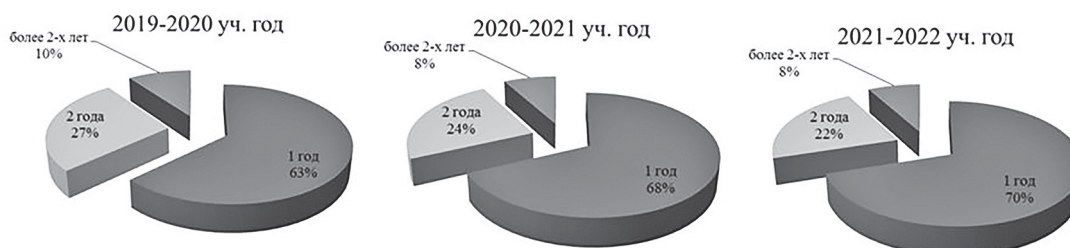


Рис. 2. Процентное соотношение обучающихся по количеству лет изучения дисциплины «Черчение» в школе



Рис. 3. Процентное соотношение обучающихся, решивших задания

о чем говорит диаграмма процентного соотношения обучающихся по количеству лет изучения дисциплины «Черчение» в школе (рис. 2). К большому сожалению, количество студентов, которые изучали черчение в школе более двух лет, за последние три года снизилось на 2 %, а количество студентов, которые изучали черчение в школе два года, – на 5 %. Таким образом, на фоне общей картины увеличения количества обучающихся с отсутствием базовой подготовки по черчению увеличилось количество обучающихся, имеющих базовую подготовку по сокращенной программе, что не отражается положительно на изучении графических дисциплин в вузе.

Опрос по математике включал семь заданий разной сложности. Первые четыре задания оценивали базовый уровень знаний, последующие три задания позволяли сделать вывод о более глубоком уровне полученных знаний по дисциплине. Результаты опроса по годам представлены на рисунке 3.

Как видно из представленных рисунков:

№ 1.1 – Задание выполнить операции с дробями (десятичными и обыкновенными) и числами с разными знаками. Решают 73 %.

№ 1.2 – Задание с логарифмами и степенями. Решают 48 %.

№ 2 – Вычисление процентов. Решают 67 %.

№ 3 – Решить систему из двух уравнений с двумя переменными. Решают 69 %.

№ 4 – Квадратное неравенство. Решают 47 %.

№ 5 – Тригонометрическое уравнение. Решают 14 %.

№ 6 – Логарифмическое неравенство. Решают 3 %.

В ходе проведенных исследований было установлено, что абитуриенты, поступающие в технический вуз, с одной стороны, имеют слабую базовую подготовку по данным дисциплинам. С другой стороны, произошедшее значительное сокращение аудиторных часов и увеличение часов самостоятельной работы студента по дисциплинам вуза привели к сложностям в освоении математики и графических дисциплин на 1-м курсе

вуза. Как следствие, это отразилось на общих результатах академической успеваемости обучающихся (промежуточной аттестации).

Для решения поставленной проблемы было экспериментально предложено обучающимся проработать вспомогательные электронные курсы по математике и черчению. Содержание данных курсов направлено на восполнение базовых знаний обучающимися, что способствует восприятию текущего материала по дисциплинам вуза. Электронные курсы предусматривают самостоятельное изучение материала и имеют контроль со стороны преподавателя. Кроме того, электронный курс по черчению может быть использован всеми обучающимися независимо от базовой подготовки по черчению в школе [6].

Электронные курсы «Черчение» и «Математика» каждый состоят из нескольких разделов. Разделы включают интерактивные лекции, разбор конкретных примеров задач и упражнений, графические задания (черчение). В курсах предусмотрена обратная связь с преподавателем, а также возможность обсуждения возникающих вопросов по темам дисциплин среди участников. Контроль освоения электронных курсов осуществляется посредством выполнения тестовых заданий. Основным преимуществом курсов является их свободный доступ с любого технического устройства с выходом в Интернет. Фрагменты электронных курсов «Черчение» и «Математика» представлены на рисунках 4, 5.

Данные курсы были введены и используются в учебном процессе уже несколько лет подряд. После проведения проверки остаточных знаний обучающиеся с низкими показателями записываются на соответствующий электронный курс. Активность освоения обучающимися электронных курсов по разным дисциплинам находится примерно на одном уровне. На рисунке 6 представлена активность обучающихся на примере работы с электронным курсом «Черчение».

Как показывает диаграмма на рисунке 6, в среднем 70 % обучающихся, записанных на курс, прошли

три и более раздела курса из пяти. В 2020/21 уч. году активность работы составила около 60 %, в 2021/22 уч. году – 70 % от общего количества обучающихся, записанных на курс. Частично проработали курс в 2020/21 уч. году 25 % и в 2021/22 уч. году – 18 % обучающихся.

В среднем около 20 % обучающихся от общего количества человек, записанных на курс, не приступили к работе с материалами курса в связи с отсутствием навыков самоорганизации или недоброкачественным отношением к учебному процессу.

Результаты

Далее была проведена оценка эффективности использования разработанных электронных курсов «Черчение» и «Математика» в учебном процессе обучающихся технического вуза по результатам промежуточной аттестации за соответствующий период по дисциплинам вуза «Инженерная графика» и «Математика». В отношении графических дисциплин акцент был сделан на анализ показателей промежуточной аттестации обучающихся, не имеющих базовой подготовки по черчению в школе. Результаты промежуточной аттестации представлены на рисунках 7, 8.

Приведенные на рисунках 7 и 8 данные по результатам успеваемости обучающихся свидетельствуют об эффективности применения в учебном процессе электронных курсов «Черчение» и «Математика». По указанным дисциплинам среди обучающихся, не использовавших соответствующий электронный курс в учебном процессе, среди отметок промежуточной аттестации доминировали «неудовлетворительно» и «удовлетворительно». В то время как у обучающихся, применивших в учебном процессе электронные курсы, заметно улучшились показатели промежуточной аттестации. К при-

Черчение



Здравствуйте, уважаемые обучающиеся!

Рады приветствовать вас на нашем курсе!

Форум для обсуждения возникающих вопросов по курсу

1. Основные правила оформления чертежей



- 1.1 Формат, рамка и основная надпись чертежа
- 1.2 Линии чертежа
- 1.3 Шрифт чертежный
- 1.4 Основные правила нанесения размеров
- 1.5 Масштабы
- Тест "Основные правила оформления чертежей"

Рис. 4. Фрагмент электронного курса «Черчение»

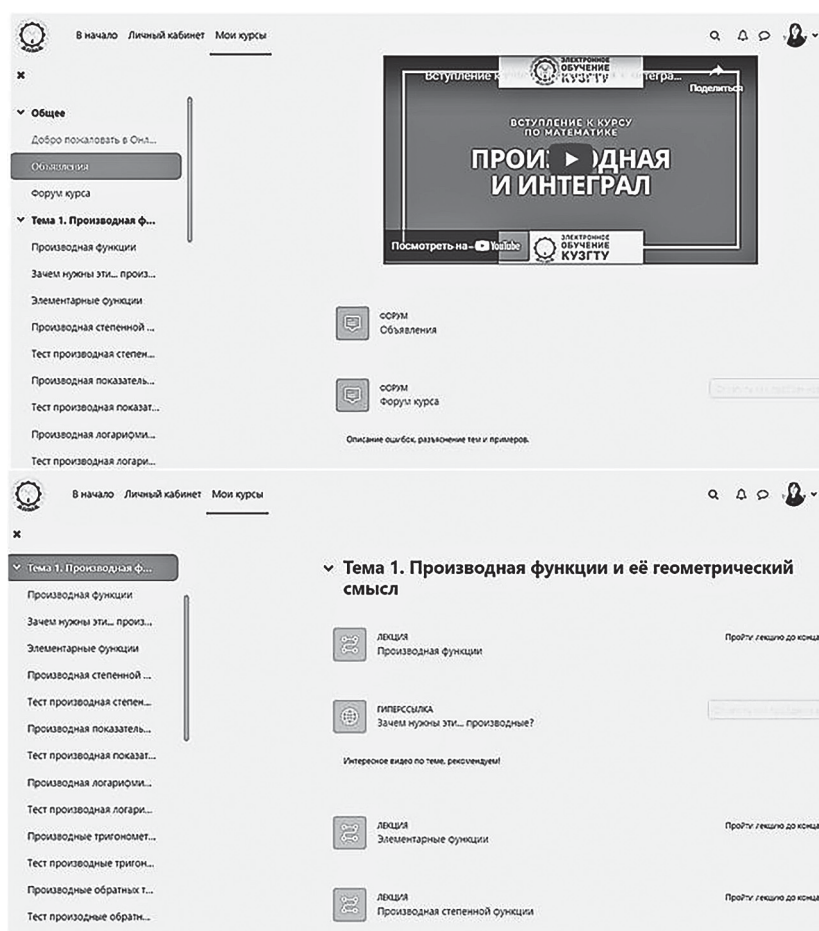


Рис. 5. Фрагмент электронного курса «Математика»

меру, в 2021/22 учебном году 2 % обучающихся, без базовой подготовки по черчению и не изучившие электронный курс по черчению, сдали дисциплину «Инженерная графика» на отметку «отлично», 13 % – «хорошо», 40 % – «удовлетворительно», 45 % – «неудовлетворительно» от общего количества. Количество обучающихся, без базовой подготовки по черчению и изучивших элек-

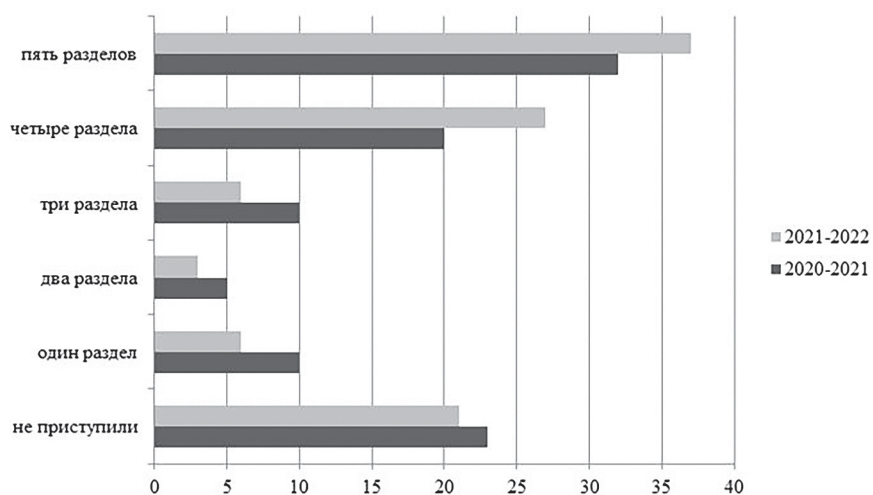


Рис. 6. Активность обучающихся на курсе, %

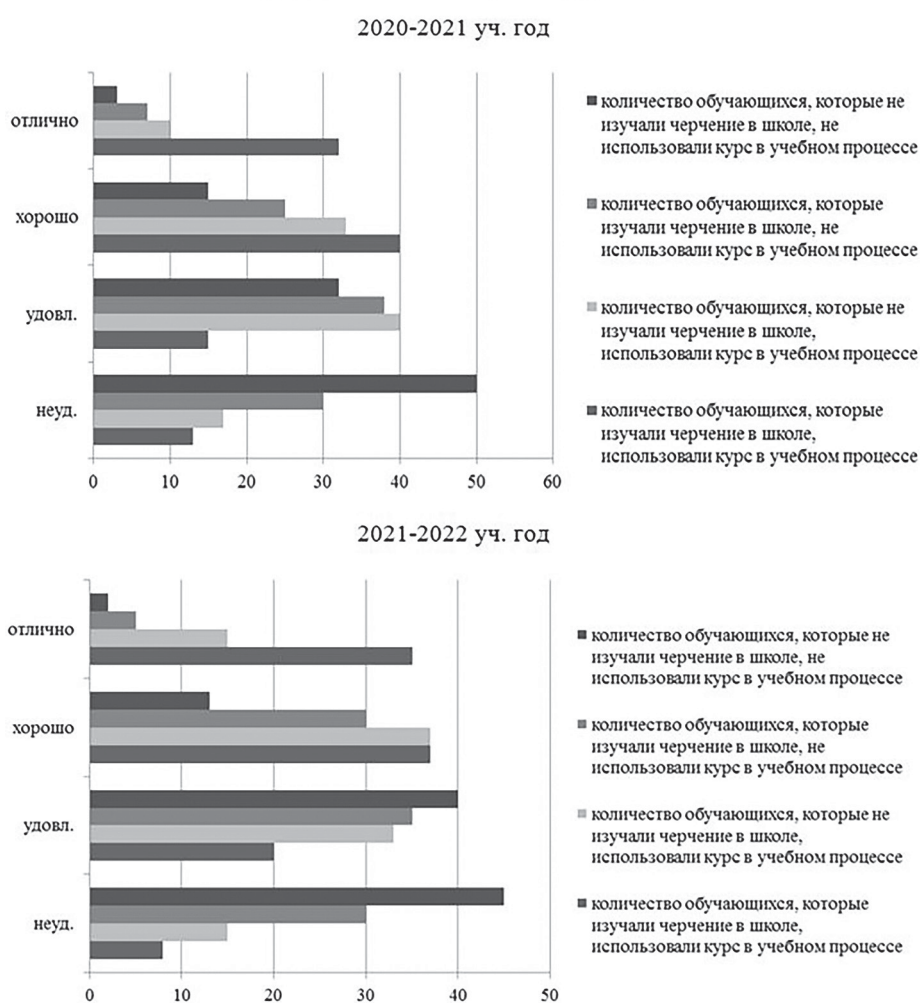


Рис. 7. Результаты промежуточной аттестации обучающихся с использованием/неиспользованием электронного курса «Черчение» в учебном процессе

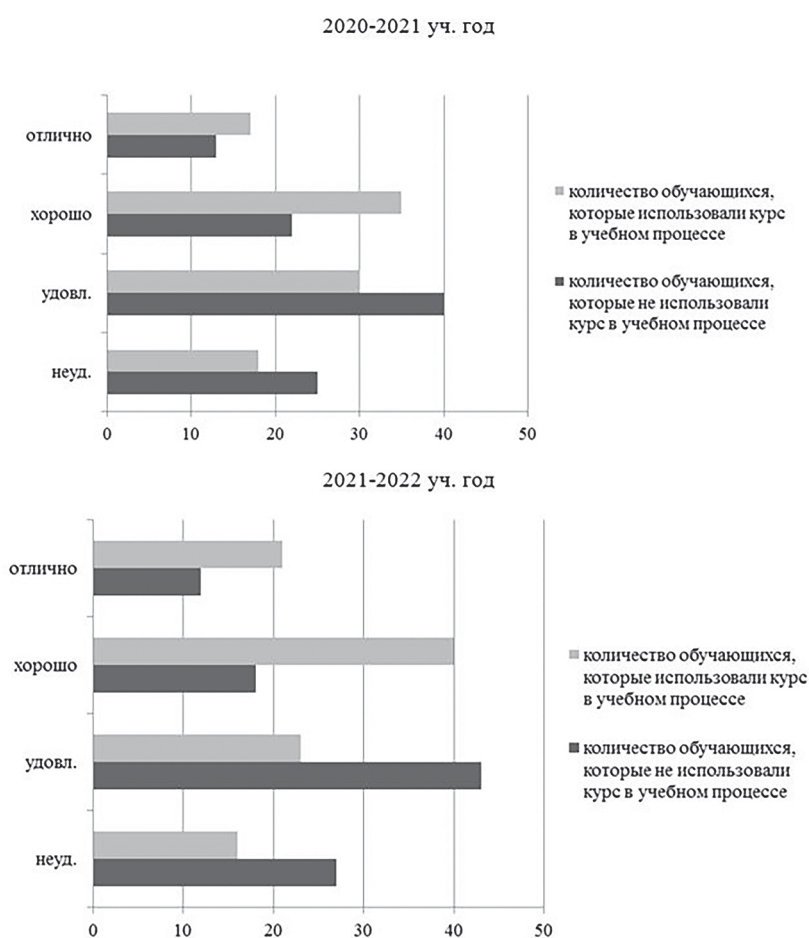


Рис. 8. Результаты промежуточной аттестации обучающихся с использованием/неиспользованием электронного курса «Математика» в учебном процессе

тронный курс по черчению, которые сдали дисциплину «Инженерная графика» на отметку «отлично», составило 15 % от общего числа, «хорошо» – 37 %, «удовлетворительно» – 33 %, «неудовлетворительно» – 15 %. Таким образом, следует отметить, что количество отметок «удовлетворительно» и «неудовлетворительно» в среднем уменьшилось на 37 %.

Аналогичная картина прослеживается при изучении дисциплины «Математика». В 2021/22 учебном году среди обучающихся, не изучивших электронный курс по математике, 12 % сдали дисциплину «Математика» на отметку «отлично», 18 % – на «хорошо», 43 % – «удовлетворительно», 27 % – «неудовлетворительно» от общего количества. Среди обучающихся, изучивших электронный курс по математике, 21 % сдал дисциплину «Математика» на отметку «отлично», 40 % – «хорошо», 23 % – «удовлетворительно», 16 % – «неудовлетворительно» от общего количества. Таким образом, количество отметок «удовлетворительно» и «неудовлетворительно» в среднем уменьшилось на 31 %.

Заключение

В заключение следует отметить, что рассмотренный подход к образовательному процессу с использованием электронных курсов «Математика» и «Черчение» при изучении дисциплин «Математика» и «Инженерная графика» обучающимися технического вуза, без сомнений, имеет положительный эффект. Полученные в ходе проделанной работы данные показали, что разработанные электронные курсы необходимы для обучающихся, так как помогают восполнить отсутствие базовых знаний и в целом положительно влияют на качество обучения, что подтверждает сравнительный анализ результатов промежуточной аттестации обучающихся до внедрения данных курсов в учебный процесс и после.

Перспективой исследования является дальнейшая работа над дополнением электронных курсов интерактивными элементами и другими ресурсами, которые будут обеспечивать повышение мотивации к освоению дисциплины и обеспечат динамичный процесс активной роли всех участников.



Литература

1. Белоусова И. Д., Солдатенкова Ю. Б. Разработка учебного курса на основе Moodle [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 6. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2014/06/34744> (дата обращения: 24.06.2022).
2. Гордеев К. С. Возможности системы Moodle как разновидности электронного обучения [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации 2019. № 6. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2019/06/89541> (дата обращения: 24.06.2022).
3. Порсева Е. А. Положительные и отрицательные стороны получения дистанционного образования [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2019. № 5. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2019/05/89328> (дата обращения: 20.06.2022).
4. Туркова Е. С., Карманова Е. В. Особенности организации самостоятельной работы в системе дистанционного обучения // Современная педагогика. 2016. № 12. С. 93–97.
5. Штерензон В. А., Штерензон В. А. Психологические особенности студентов дистанционного обучения [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 2. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2014/02/31330> (дата обращения: 20.06.2022).
6. Аксенова О. Ю., Овсянникова Е. А. Применение электронного курса «черчение» при организации учебного процесса обучающихся технических специальностей, не имеющих базовой подготовки по черчению // Открытое и дистанционное образование. 2022. № 1 (81). С. 36–41.
7. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/affd388ac5d286d2ddb5a1fc91c0d9b0bc06984/ (дата обращения: 20.02.2023).
8. 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 [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202003200020> (дата обращения: 20.04.2023).
9. Садовничий В. А. Организацию обучения в вузах нужно пересмотреть с учетом цифровизации [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/13193847> (дата обращения: 25.02.2023).
10. Сафонцева Н. Ю., Олышанский В. В. Опыт реализации дистанционного обучения и оценка его качества на основе анализа успеваемости обучающихся // Открытое и дистанционное образование. 2022. № 2 (82). С. 27–36.
11. Везиров Т. Г. Электронное обучение с применением дистанционных образовательных технологий в подготовке магистров педагогического образования // Ученые записки ИСГЗ. 2018. Т. 16. № 1. С. 134–138.
12. Гасанова З. А. Стратегия внедрения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в учреждении высшего образования // Ученые записки ИСГЗ. 2018. Т. 16. № 1. С. 152–157.
13. Баева Л. В. Проблемы и перспективы развития открытого дистанционного образования в условиях электронной культуры // Информационное общество. 2017. № 3. С. 48–59.
14. Джанкезов Р. Х., Джанкезова С. Б. Нормативные правовые документы, регламентирующие использование электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в высшем образовании // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 5-2. С. 287–291.
15. Евплова Е. В. Реализация образовательных программ высшего образования с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 1. С. 28–43.

References

1. Belousova I. D., Soldatenkova Ju. B. Razrabotka uchebnogo kursa na osnove Moodle [Development of a training course based on Moodle]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*, 2014, no. 6. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2014/06/34744> (accessed 24.06.2022). (In Russian).
2. Gordeev K. S. Vozmozhnosti sistemy Moodle kak raznovidnosti jelektronnogo obuchenija [Features of the Moodle system as a type of e-learning]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*, 2019, no. 6. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2019/06/89541> (accessed 24.06.2022). (In Russian).
3. Porseva E. A. Polozhitel'nye i otricateľ'nye storony poluchenija distancionnogo obrazovanija [Positive and negative aspects of distance education]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*, 2019, no. 5. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2019/05/89328> (accessed 20.06.2022). (In Russian).
4. Turkova E. S., Karmanova E. V. Osobennosti organizacii samostojatel'noj raboty v sisteme distancionnogo obuchenija [Features of the organization of independent work in the distance learning system]. *Sovremennaja pedagogika*, 2016, no. 12, pp. 93–97. (In Russian).
5. Shterenzon V. A., Shterenzon V. A. Psihologicheskie osobennosti studentov distancionnogo obuchenija [Psychological features of distance learning students]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*, 2014, no. 2. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2014/02/31330> (accessed 20.06.2022). (In Russian).
6. Aksenova O. Ju., Ovsjannikova E. A. Primenenie jelektronnogo kursa "cherchenie" pri organizacii uchebnogo processa obuchajushhihsja tehniceskikh special'nostej, ne imejushhih bazovoj podgotovki po chercheniju [Application of the electronic course "drawing" in the organization of the educational process of students of technical specialties who do not have basic training in drawing]. *Otkrytie i distancionnoe obrazovanie*, 2022, no. 1 (81), pp. 36–41. (In Russian).
7. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Feder. zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ [On Education in the Russian Federation: Federal'nyj Law no. 273-FZ of 29.12.2012]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/affd388ac5d286d2ddb5a1fc91c0d9b0bc06984/ (accessed 20.02.2023). (In Russian).
8. Ob utverzhenii vremennogo porjadka soprovozhdenija realizacii obrazovatel'nyh programm nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija, obrazovatel'nyh programm srednego professional'nogo obrazovanija i dopolnitel'nyh obshheobrazovatel'nyh programm s primeneniem jelektronnogo obuchenija i distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij. Prikaz Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 17.03.2020 N 103. [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 no. 103 dated 17.03.2020]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202003200020> (accessed 20.04.2023). (In Russian).

9. Sadovnichij V. A. Organizaciju obuchenija v vuzah nuzhno peresmotret' s uchetom cifrovizacii [The organization of education in universities should be reviewed taking into account digitalization]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/13193847> (accessed 25.02.2023). (In Russian).
10. Safonceva N. Ju., Ol'shanskij V. V. Opyt realizacii distancionnogo obuchenija i ocenka ego kachestva na osnove analiza uspevaemosti obuchajushhihsja [Experience in the implementation of distance learning and assessment of its quality based on the analysis of students' academic performance]. Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie, 2022, no. 2 (82), pp. 27–36. (In Russian).
11. Vezirov T. G. Jelektronnoe obuchenie s primeneniem distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij v podgotovke magistriv pedagogicheskogo obrazovanija [E-learning with the use of distance learning technologies in the preparation of masters of pedagogical education]. Uchenye zapiski ISGZ, 2018, vol. 16, no. 1, pp. 134–138. (In Russian).
12. Gasanova Z. A. Strategija vnedrenija jelektronnogo obuchenija i distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij v uchrezhdenii vysshego obrazovanija [Strategy for the introduction of e-learning and distance learning technologies in higher education institutions]. Uchenye zapiski ISGZ, 2018, vol. 16, no. 1, pp. 152–157. (In Russian).
13. Baeva L. V. Problemy i perspektivy razvitiya otkrytogo distancionnogo obrazovanija v uslovijah jelektronnoj kul'tury [Problems and prospects of development of open distance education in the conditions of electronic culture]. Informacionnoe obshchestvo, 2017, no. 3, pp. 48–59. (In Russian).
14. Džhankežov R. H., Džhankežova S. B. Normativnye pravovye dokumenty, reglamentirujushhie ispol'zovanie jelektronnogo obuchenija, distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij v vysshem obrazovanii [Regulatory legal documents regulating the use of e-learning, distance learning technologies in higher education]. Sovremennye naukoemkie tehnologii, 2022, no. 5-2, pp. 287–291. (In Russian).
15. Evplova E. V. Realizacija obrazovatel'nyh programm vysshego obrazovanija s primeneniem jelektronnogo obuchenija i distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij [Implementation of educational programs of higher education with the use of e-learning and distance learning technologies]. Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta, 2019, no. 1, pp. 28–43. (In Russian).

УДК/UDC 378

DOI 10/54509/22203036_2024_1_54

EDN TUXSTB

**Ведута Ольга Витальевна**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет», г. Тюмень

Заватский Михаил Дмитриевич

кандидат геолого-минералогических наук, доцент, заведующий кафедрой геологии месторождений нефти и газа, ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет», г. Тюмень

Veduta Olga V.

Candidate of Pedagogy Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Industrial University of Tyumen, Tyumen

Zavatskij Mihail D.

Candidate of Geology and Mineralogy Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Oil and Gas Fields Geology, Industrial University of Tyumen, Tyumen

КУЛЬТУРА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

CULTURE OF STUDENTS' DISTANCE LEARNING

Аннотация. Данная статья посвящена изучению проблемы культуры дистанционного обучения, под которой подразумевается готовность студентов соблюдать нормы делового общения при удаленном взаимодействии. В статье выделены основные недостатки культуры дистанционного обучения, предложен перечень требований к поведению во время делового общения в цифровой среде. Приведены результаты исследования отношения студентов к предложенным правилам, которые показывают, что большинство обучающихся готовы

придерживаться данных норм поведения. Открытое обсуждение тех пунктов правил, которые вызвали недовольство студентов, позволило скорректировать требования к поведению и сделать их приемлемыми для обучающихся. Исследование показало, что привлечение студентов к созданию перечня требований к поведению при онлайн-взаимодействии дает возможность учесть точки зрения всех участников образовательного процесса, а также способствует повышению готовности обучающихся соблюдать выработанные правила.



Abstract. The article deals with the problem of distance learning culture, which is interpreted as students' willingness to conduct themselves in a professional and businesslike manner during the remote interaction. The article highlights the main problematic aspects of the distance learning culture and proposes a list of requirements for behavior during business communication in the digital environment. The study of the students' attitude toward the proposed rules showed that the majority of students consider these requirements objective and are ready to adhere to them. An open discussion of the rules with which some students didn't agree made it possible to adjust the requirements and make them acceptable to all students. The research showed that involving students in creating a list of requirements for behavior during online interaction makes it possible to take into account different points of view, and also helps to increase students' readiness to adhere to the established rules.

Ключевые слова: культура, дистанционное обучение, правила поведения, деловой этикет, цифровая среда.

Keywords: culture, distance learning, rules of conduct, business etiquette, digital environment.

Введение

За последние несколько лет в научной отечественной и зарубежной литературе появилось большое количество работ, посвященных изучению проблемы дистанционного обучения. Интерес к данной теме значительно возрос после пандемии коронавирусной инфекции COVID-19, во время которой большинство учебных заведений были вынуждены осуществлять образовательную деятельность в удаленном формате. Внезапный и массовый переход на дистанционную форму работы вскрыл множество проблем, касающихся не только материально-технического обеспечения, но и психолого-педагогических аспектов реализации образовательной деятельности [1]. Одним из таких аспектов является культура дистанционного обучения.

Само понятие «культура» многогранно и имеет множество интерпретаций. В данной работе под культурой мы подразумеваем совокупность жизненных ценностей, выражающихся в соблюдении общепринятых норм поведения. Если правила поведения при обучении в аудиторных условиях студентам знакомы и понятны, то деловое общение в цифровой среде является для них относительно новым видом деятельности. У некоторых обучающихся еще не сложилось понимание того, как правильно себя вести при удаленном взаимодействии с другими участниками образовательного процесса. Некоторым студентам кажется, что онлайн-взаимодействие допускает большую свободу и демократич-

ность в общении и не требует соблюдения такой же строгой субординации, как обучение в аудиторных условиях. Отсутствие личного контакта, а также возможность в любой момент выйти из коммуникации приводят к снижению психологического барьера и ослаблению контроля над своим поведением.

В сложившихся условиях преподавателям приходится самим устанавливать правила поведения и разъяснять их студентам. Ситуация осложняется тем, что в настоящее время единые нормы поведения при дистанционном обучении не разработаны и нигде официально не закреплены, в результате чего требования преподавателей не всегда безоговорочно принимаются обучающимися, что приводит к возникновению спорных, а иногда даже конфликтных ситуаций.

Необходимо также отметить тот факт, что при удаленном обучении преподаватель и студенты испытывают дополнительное психологическое напряжение из-за различных проблем технического характера (плохая связь, нечеткое изображение и звук, «зависание» компьютерной системы и др.). Дискомфорт усиливается в том случае, если онлайн-занятие проводится с включенными камерами и его участники видят свое изображение на экране. В подобной ситуации особое значение приобретает комфортная психологическая атмосфера на занятии, которую сложно создать без соблюдения правил поведения, обеспечивающих уважительное деловое общение.

Все вышесказанное указывает на необходимость разработки правил поведения при дистанционном обучении, которые были бы понятны всем участникам образовательного процесса, одобрены и приняты ими. Внедрение данных правил в образовательную практику позволит снизить психологическое напряжение во время удаленной работы, а также повысить эффективность дистанционного обучения.

Научная новизна работы состоит в разработке перечня требований к поведению во время дистанционного обучения, анализе того, насколько студенты готовы соблюдать данные требования.

Результаты исследования могут найти свое применение при организации дистанционного обучения в техническом вузе, а также образовательных учреждениях другого уровня и профиля.

Методология

В ходе данного исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. С целью теоретического осмысления изучаемой проблемы был проведен анализ научной литературы по интересующей нас тематике. Для того, чтобы избежать термино-

логической неясности, мы предприняли попытку уточнить понятия «культура» и «дистанционное обучение» и на этой основе конкретизировать концепт «культура дистанционного обучения».

Появление термина «культура» относят к эпохе Древнеримской цивилизации, в которой это слово имело три значения: возвращение, разведение, защита всего живого; воспитание, образование; поклонение, культ [2]. По мере развития цивилизации значение слова «культура» менялось и приобретало новые смысловые оттенки. Исследователи теории культуры А. Кребер и К. Клакхон [3] изучили различные интерпретации данного понятия и систематизировали их. Все выделенные учеными совокупности значений термина «культура» можно разделить на три основных группы:

1. Культура как сокровищница всего созданного людьми (в этом значении культура рассматривается как совокупность материальных ценностей).

2. Культура как результат эволюции общества (определенная стадия развития социума, выраженная в способах организации жизни и деятельности человека).

3. Культура как система программ поведения и общения людей (свод общепризнанных жизненных приоритетов, норм и правил поведения в обществе).

Последний из представленных подходов к пониманию культуры лег в основу нашей работы. В своем исследовании под термином «культура» мы подразумеваем совокупность жизненных ценностей, проявляющихся в соблюдении норм и правил поведения, принятых в социуме.

Дистанционное обучение как форма образовательной деятельности появилось относительно недавно, и в научно-педагогической среде еще не сложился единый взгляд на содержание данного понятия. Изначально дистанционное обучение рассматривалось как «целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе» [4, с. 33]. Позднее исследователи стали понимать под дистанционным обучением педагогическую технологию, позволяющую осваивать учебный материал удаленно [5], а также особую форму обучения, в основе которой лежит принцип самостоятельного овладения знаниями [6].

Известный исследователь проблем удаленного взаимодействия Е. С. Полат рассматривает дистанционное обучение как самостоятельную форму приобретения знаний, при которой информационно-коммуникативные технологии играют ведущую роль [7]. А. В. Зубов подчеркивает, что дистанционное обучение является новой

формой, которая объединяет традиционные и инновационные подходы, требует большей самостоятельности учебной деятельности, осуществляется посредством информационно-коммуникативных технологий и предполагает интерактивное взаимодействие преподавателя со студентами как во время проведения занятий, так и при определении уровня усвоения знаний [8].

Несмотря на различные подходы к интерпретации интересующего нас понятия большинство исследователей сходятся во мнении, что дистанционное обучение необходимо рассматривать как особую форму реализации образовательного процесса, при которой взаимодействие преподавателя со студентами осуществляется удаленно посредством компьютерной техники и соответствующего программного обеспечения.

На основе проведенного анализа научной литературы, позволившего уточнить понятия «культура» и «дистанционное обучение», попытаемся конкретизировать концепт «культура дистанционного обучения». В данной работе под культурой дистанционного обучения мы будем подразумевать духовный и социальный уровень развития личности, выражающийся в принятии и соблюдении определенных правил поведения при реализации учебной деятельности в удаленном формате с помощью цифровых информационно-коммуникативных технологий.

С целью определения актуального состояния культуры дистанционного обучения, а также выделения основных проблем, негативно влияющих на эффективность учебной деятельности, нами было организовано наблюдение за удаленным взаимодействием различных участников образовательного процесса в Тюменском индустриальном университете. Полученные результаты послужили основой для разработки перечня требований к поведению во время дистанционного обучения.

Поскольку оптимальными являются требования, которые признаются объективными всеми участниками образовательного процесса, нами была предпринята попытка изучить мнение студентов относительно предлагаемых правил поведения и выяснить насколько обучающиеся готовы соблюдать данные правила. С этой целью был применен метод анкетирования, который позволил опросить большое количество респондентов и собрать массовый материал. В качестве диагностического инструмента использовалась анкета смешанного типа, предоставляющая возможность как выбрать готовый вариант, так и конкретизировать свой ответ.

Открытое обсуждение результатов анкетирования позволило собрать качественную информацию, детально изучить различные точки зрения, выявить возможные трудности, мешающие студентам принять



то или иное правило, а также найти компромисс и оптимальное решение проблемы, которое устраивало бы всех участников образовательного процесса.

В исследовании, которое проводилось на базе Тюменского индустриального университета (ТИУ), приняли участие студенты 1–3-х курсов Высшей школы цифровых технологий (ВШЦТ). Выбор данного подразделения ТИУ неслучаен и обусловлен спецификой организации образовательного процесса в ВШЦТ, а именно использованием гибридного формата обучения. Согласно информации, представленной на официальном сайте ТИУ, в ВШЦТ применяется перевернутая модель обучения, при которой максимальное количество теоретического материала изучается студентами онлайн, а затем усвоенный теоретический материал отрабатывается на практике офлайн [9]. Всего в исследовании приняли участие 93 обучающихся направления «Информационные системы и технологии в геологии и нефтегазовой отрасли», из которых 69 юношей и 24 девушки.

Исследование проводилось поэтапно. На первом этапе на основе анализа научной литературы и педагогической практики были выявлены проблемные аспекты культуры дистанционного обучения, разработан перечень требований к поведению во время работы в цифровой среде, создана анкета для изучения готовности студентов соблюдать предлагаемые требования.

На втором этапе путем анкетирования и последующего обсуждения было проведено изучение мнения студентов относительно предложенных правил, внесены соответствующие коррективы в перечень требований к поведению во время дистанционного обучения.

На третьем этапе исследования была осуществлена графическая интерпретация полученных данных и сформулированы выводы.

Результаты

При дистанционном обучении все способы организации учебной деятельности можно условно разделить на два основных типа: онлайн-общение преподавателя со студентами и студентов между собой в режиме реального времени посредством видеоконференций и отсроченное взаимодействие участников образовательного процесса с помощью электронной почты, социальных сетей и различных мессенджеров.

Наблюдение за обучающимися в процессе онлайн-взаимодействия в режиме реального времени позволило выделить следующие проблемные аспекты культуры дистанционного обучения:

– неправильный выбор места для онлайн-занятия. Некоторые студенты считали допустимым участвовать в видеоконференции, находясь в постели, другие

выходили в сеть из шумного общественного места, третьи во время занятия управляли автомобилем и т. п. Очевидно, что подобная обстановка не является подходящей для обучения в силу либо неуважения к другим участникам образовательного процесса (спальня), либо наличия большого количества отвлекающих факторов (шумное общественное место, автомобиль);

– неподходящий для делового общения внешний вид. Онлайн-занятия являются формой делового общения, при которой неопрятный внешний вид рассматривается, с одной стороны, как неуважение к другим участникам видеоконференции, а с другой стороны, как показатель внутренней несобранности и неготовности к концентрации внимания, что негативно сказывается на учебной деятельности. Практика показала, что при дистанционном обучении значительное число студентов не уделяли достаточного внимания своему внешнему виду, обучающиеся выходили в сеть непричесанными, в домашней неопрятной одежде, майках, пижамах и т. п.;

– неподобающее поведение во время онлайн-занятия. К неподобающему поведению во время онлайн-занятия можно отнести случаи употребления еды и напитков, общение с посторонними людьми лично или с помощью смартфона, просмотр видеороликов или чтение материалов, не относящихся к теме занятия и др. Очевидно, что допускающий подобное поведение студент лишь формально присутствует на занятии, в действительности он, в лучшем случае, невнимателен и часто отвлекается, а в худшем – занят посторонними делами и полностью «выключен» из процесса обучения.

Результаты анализа спорных ситуаций, возникавших в процессе общения преподавателей со студентами посредством электронной почты, социальных сетей и различных мессенджеров, указывают на следующие недостатки культуры отсроченного делового взаимодействия:

– неуважение к личному времени других участников образовательного процесса. При обучении в аудиторных условиях время работы преподавателя со студентами регламентируется расписанием занятий и консультаций. При дистанционном обучении разграничение личного и рабочего времени не столь явно, необходимость соблюдения личных границ не всегда очевидна для обучающихся. Некоторые студенты считают, что они могут задать преподавателю вопрос в любой момент и вправе рассчитывать на получение развернутой консультации. В ходе наблюдения были зафиксированы случаи, когда студенты писали преподавателю сообщения поздно вечером и ждали на них ответа или

отправляли работу на проверку ночью и рассчитывали, что к утру она будет зачтена преподавателем;

– некорректное название адреса электронной почты, неправильное оформление аккаунта или страницы в социальных сетях, используемых для деловой переписки. При дистанционном обучении студенты часто используют уже имеющиеся у них профили в социальных сетях, в которых вместо настоящих имени и фамилии указано сетевое имя (nickname), в результате чего преподавателю приходится тратить дополнительные усилия и время на выяснение личности отправителя. Аналогичная проблема с идентификацией личности возникает и при использовании для деловой переписки электронной почты и мессенджеров.

Выявленные недостатки указывали на актуальность создания перечня требований к поведению во время

дистанционного обучения. При разработке данного перечня мы столкнулись с необходимостью рассмотрения некоторых спорных вопросов, таких как правомерность требования присутствовать на занятиях с включенными камерами, особенности организации делового общения на онлайн-занятии (может ли студент в любой момент включить микрофон и задать возникший у него вопрос или он должен для этого подать знак преподавателю и получить разрешение) и др.

С учетом всей сложности и неоднозначности проблемы удаленного делового взаимодействия, а также различных условий, в которых находятся студенты, были сформулированы правила поведения, соблюдение которых должно способствовать созданию комфортной психологической атмосферы и повышению эффективности дистанционного обучения. Предлагаемый пере-

Таблица 1

Перечень требований к культуре дистанционного обучения и результаты анкетирования студентов

Требование	Согласен		Не согласен	
	чел.	%	чел.	%
<i>Требования к подготовке к онлайн-занятию</i>				
1. Для участия в онлайн-занятии посредством видеоконференции выберите максимально тихое место, где Вас не будут отвлекать посторонние звуки и присутствие других людей	81	87	12	13
2. Создайте деловую обстановку в рабочей зоне (наведите порядок в зоне видимости, уберите вещи, не имеющие отношения к занятию, которые могут отвлекать Ваше внимание и внимание других участников конференции)	88	94	5	6
3. Если Вы используете визуальный фон, убедитесь в отсутствии технических помех, выберите максимально нейтральный фон.	92	99	1	1
4. Убедитесь в работоспособности технических средств связи (ТСС): проверьте соединение с Интернетом, достаточность заряда на смартфоне или ноутбуке, подключение видеокамеры и динамиков	93	100	0	0
5. Подготовьте все необходимые для занятия материалы как в электронном виде, так и на бумажных носителях	93	100	0	0
6. Уделите внимание своему внешнему виду, выберите приличную одежду, аккуратно причешитесь	67	72	26	28
<i>Требования к поведению во время онлайн-занятия</i>				
1. Подключайтесь к онлайн-занятию вовремя, в случае подключения с опозданием постарайтесь влиться в рабочий процесс, не отвлекая преподавателя и других студентов	93	100	0	0
2. Поскольку для некоторых занятий важен визуальный контакт, будьте готовы включить камеры по просьбе преподавателя	54	58	39	42
3. Когда вы не пользуетесь микрофоном, отключайте его, чтобы посторонние звуки не мешали проведению занятия	93	100	0	0
4. Во время занятия откажитесь от приема пищи и употребления напитков	82	88	11	12
5. Не отвлекайтесь во время занятия, исключите общение с посторонними людьми как очное, так и с помощью электронных средств связи	93	100	0	0
6. Постарайтесь исключить попадание в кадр посторонних людей и домашних животных	86	92	7	8
7. Без крайней необходимости не перемещайтесь с включенной камерой и не покидайте кадр	78	84	15	16
<i>Требования к опосредованному деловому взаимодействию с помощью электронной почты, мессенджеров или социальных сетей</i>				
1. Относитесь с уважением к личному времени других участников образовательного процесса, соблюдайте сроки предоставления работ на проверку, обращайтесь с вопросами в специально отведенное для консультаций время	87	93	6	7
2. Обратите внимание на оформление адреса электронной почты, а также аккаунта в социальных сетях и мессенджерах, которые будут использоваться для дистанционного обучения. Они должны соответствовать требованиям, предъявляемым к деловому общению, содержать актуальную информацию, ваши настоящие имя, фамилию и фотографию (если она используется в аккаунте)	84	90	9	10



чень требований к культуре дистанционного обучения включает в себя три раздела: требования к подготовке к онлайн-занятию, требования к поведению во время онлайн-занятия и требования к опосредованному деловому взаимодействию с помощью электронной почты, мессенджеров или социальных сетей.

Чтобы выяснить, насколько студенты готовы соблюдать данные требования, мы провели анкетирование среди обучающихся 1–3-х курсов Высшей школы цифровых технологий ТИУ. Респондентам была предложена анкета, содержащая список требований, с которыми они могли согласиться или не согласиться. Данная анкета также содержала раздел «Комментарии», где студенты могли конкретизировать свой ответ (более развернуто представить свое мнение; аргументировать свое несогласие с требованием; в случае частичного несогласия уточнить, что именно вызывает неприятие; высказать свои предложения). Предлагаемый перечень требований к культуре дистанционного обучения, а также результаты анкетирования студентов приведены в таблице 1.

Полученные в ходе исследования результаты наглядно представлены на диаграммах (рис. 1–3).

Как видно из представленных таблицы и диаграмм, среди всех предложенных правил поведения наибольшее неприятие у студентов вызывает требование включить камеру, с ним не согласились 39 человек, что составляет 42 % от общего числа опрошенных студентов. Причины избегания студентами визуального контакта на онлайн-занятии приведены ниже в таблице 2 и ранжированы в порядке снижения частоты встречаемости.

Таблица 2

Анализ причин избегания студентами визуального контакта на онлайн-занятии

Причина	Кол-во человек	% от общего числа респондентов
Отрицание значимости визуального контакта (к этому пункту отнесены ответы «не вижу смысла», «зачем?», «не считаю необходимым» и т.п.)	23	25 %
Психологический дискомфорт	6	7 %
Присутствие других людей в помещении	5	5 %
Дополнительная нагрузка на сеть и ухудшение качества связи	4	4 %
Отсутствие видеочкамеры и возможности ее приобрести	1	1 %
Всего	39	42 %



Рис. 1. Отношение студентов к требованиям к подготовке к онлайн-занятию



Рис. 2. Отношение студентов к требованиям к поведению во время онлайн-занятия

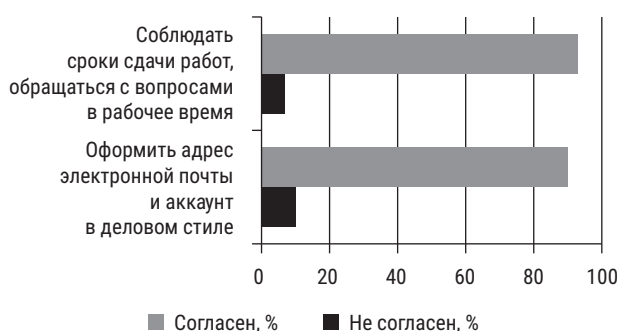


Рис. 3. Отношение студентов к требованиям к опосредованному деловому взаимодействию с помощью электронной почты, мессенджеров или социальных сетей

Во время беседы со студентами было выяснено, что отрицание значимости визуального контакта вызвано не столько непониманием роли невербального общения при обучении, сколько желанием студентов чувствовать себя более свободно во время онлайн-занятия. Это подтверждают комментарии к другим правилам поведения. Так, студенты отмечали, что при выключенной камере они могут позволить себе не уделять внимания внешнему виду, позавтракать во время онлайн-занятия, если не успели сделать этого до его начала и т.п. Практика дистанционного обучения показывает, что при отсутствии визуального контроля студенты чаще отвлекаются на посторонние моменты, могут покинуть рабочее место, впоследствии объясняя отсутствие реакции на вопрос преподавателя плохим качеством связи.

Психологический дискомфорт, который испытывает обучающийся при включенной камере, безусловно, негативно сказывается на эффективности занятия. Однако необходимо учитывать тот факт, что цифровая среда используется не только в образовательном процессе, но и в работе производственных предприятий (многие компании проводят совещания онлайн). Поскольку задачей вуза является подготовка специалистов, способных быстро адаптироваться к условиям профессиональной деятельности, формирование у студентов умения осуществлять деловое онлайн-взаимодействие с использованием видеокamеры является необходимым компонентом подготовки будущего специалиста.

Остальные три причины (присутствие других людей в помещении, ухудшение качества связи при включении видеокamеры, отсутствие как самой видеокamеры, так и возможности ее приобрести) относятся к проблемам материально-технического характера и могут быть решены уже в настоящее время. Так, проблеме присутствия посторонних людей можно решить путем использования визуального фона, а отсутствие видеокamеры – посредством использования мобильного телефона, который имеет встроенную камеру. Принимая во внимание быстрое развитие информационно-коммуникативных технологий, можно предположить, что в ближайшем будущем данные проблемы утратят свою актуальность.

В результате обсуждения со студентами требования включить видеокamеру было найдено компромиссное решение: если занятие не предусматривает онлайн-общения (лекция, самостоятельная работа), допустимо присутствие с выключенной видеокamерой; если занятие предполагает активную деловую коммуникацию или необходимость визуального контроля, камера должна быть включена.

Следующий пункт правил, вызвавший недовольство студентов, включает в себя требование присутствовать на онлайн-занятии в приличной одежде и с аккуратной прической. С этим не согласились 26 человек, что составляет 28 % от общего числа опрошенных. Из комментариев стало очевидным, что 3 человека (3 %) понимали под «приличной одеждой» одежду в деловом стиле (костюм, блузку с юбкой и т.п.). В ходе обсуждения обучающимся было предложено самим определить, какая одежда будет уместной на онлайн-занятии. Они пришли к выводу, что необходимо исключить домашнюю одежду (такую как халат), а также излишне открытые вещи (например, майки), в то же время присутствие в футболке вполне допустимо.

На третьем месте по количеству недовольных этим правилом студентов находится требование не перемещаться с включенной камерой и без крайней необходимости не покидать кадр. С этим пунктом не согласились 15 человек, что составляет 16 % от общего числа опрошенных студентов.

Требование во время онлайн-занятия исключить прием пищи и напитков вызвало неодобрение у 11 человек (12 % от общего числа респондентов), причем 5 человек (5,5 %) в комментариях указали, что не согласны только с запретом на употребление напитков.

Недовольство студентов этими пунктами правил вызвано потенциальным физическим дискомфортом («устаёт спина», «хочется пить»), который может возникнуть в результате длительного нахождения перед экраном компьютера. В ходе обсуждения было принято решение сохранить эти требования при условии, что через 45 минут занятие будет прерываться на пятиминутный перерыв.

На невозможность найти тихое, уединенное место указали 12 человек (13 %), 7 человек (8 %) ответили, что не смогут исключить попадание в кадр посторонних людей и домашних животных. Пришлось признать вышеуказанные трудности объективными, а данные пункты правил носящими рекомендательный характер.

Требования к опосредованному деловому взаимодействию с помощью электронной почты, мессенджеров или социальных сетей вызвали неодобрение незначительного количества студентов. Так, 6 человек (7 %) считают, что отправлять работы на проверку и задавать вопросы можно в любой момент, но они согласны с тем, что преподаватель проверит эти работы и ответит на вопросы в рабочее время.

9 человек (10 %) выразили несогласие с требованием корректировки имеющегося у них адреса электронной почты, а также аккаунта в социальных сетях и мессенджерах. Необходимо отметить, что эти сту-



денты не смогли представить аргументированного объяснения своей позиции, их комментарии выглядели следующим образом: «не вижу смысла», «не считаю нужным», «свое настоящее имя я укажу в сообщении» и т.п. Сложившаяся ситуация указывает на незнание студентами правил делового этикета, непонимание их важности для успешного делового взаимодействия, а также на необходимость проведения воспитательной работы в данном направлении.

Заключение

В результате проведенного исследования было уточнено понятие «культура дистанционного обучения», под которым подразумевается осознанное принятие студентами норм поведения, соблюдение которых способствует снижению психологического напряжения и повышению эффективности онлайн-занятия.

Анализ опыта реализации образовательного процесса в удаленном формате позволил выявить основные проблемные аспекты культуры дистанционного обучения. На основании полученных данных был разработан перечень требований к поведению при удаленном деловом взаимодействии.

Изучение готовности студентов к принятию предложенных правил показало, что большинство обучающихся понимают их необходимость и готовы придерживаться данных норм поведения. В ходе открытого обсуждения тех пунктов правил, которые вызвали недовольство обучающихся, было найдено компромиссное решение, позволившее сохранить данные правила с условием внесения определенных корректировок. Неаргументированное несогласие некоторых студентов с нормами делового общения является показателем недостаточного уровня культуры и требует проведения воспитательной работы в данном направлении.

Проблема культуры дистанционного обучения остается актуальной и требует дальнейшего изучения. Внедрение предложенных норм поведения в практику удаленного делового взаимодействия позволит выявить неучтенные моменты и наметить пути совершенствования дистанционного образования.

Литература

1. Шарипова Э. М., Заичко М. В., Лалетина Н. Д., Храмова Н. А. Цифровизация образования. Проблемы переходного периода // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. № 4-1. С. 129–132.

2. Бирюкова Е. А. О значении понятия «культура» // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 12-4. С. 131–134.
3. Kroeber A. L., Kluckhohn C. Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. New York : Kraus Reprint Company, 1978. 223 p.
4. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М. : изд-во МЭСИ, 1999. 196 с.
5. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. М. : издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
6. Елашкина Н. В. Самостоятельная познавательная деятельность обучающегося при дистанционном обучении иностранным языкам // Филология. История. Межкультурная коммуникация : тезисы докладов региональных конференций молодых ученых. 2003. С. 33–34.
7. Полат Е. С., Моисеева М. В., Петров А. Е. Педагогические технологии дистанционного обучения : учебное пособие. М. : издательский центр «Академия», 2006. 392 с.
8. Зубов А. В. Информационные технологии в лингвистике : учеб. пособие. М. : издательский центр «Академия», 2004. 208 с.
9. ТИУ открыл Высшую школу цифровых технологий [Электронный ресурс] // Тюменский государственный университет : [официальный сайт]. URL: <https://www.tyuiu.ru/tiu-otkryl-vysshuju-shkolu-tsifrovyyh-tehnologij/> (дата обращения: 21.12.2023).

References

1. Sharipova Je. M., Zaichko M. V., Laletina N. D., Hramova N. A. Cifrovizacija obrazovanija. Problemy perehodnogo perioda [Digitalization of education. Problems of the transition period]. *Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Serija: Gumanitarnye nauki, 2023, no. 4-1, pp. 129–132. (In Russian).
2. Birjukova E. A. O znachenii ponjatija "kul'tura" [About the meaning of the concept "culture"]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, 2016, no. 12-4, pp. 131–134. (In Russian).
3. Kroeber A. L., Kluckhohn C. Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. New York, 1978. 223 p. (In English).
4. Andreev A. A., Soldatkin V. I. Distancionnoe obuchenie: sushhnost', tehnologija, organizacija [Distance learning: essence, technology, organization]. Moscow, 1999. 196 p. (In Russian).
5. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Ju. Pedagogicheskij slovar': dlja studentov vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij [Pedagogical dictionary: for students of higher and secondary pedagogical educational institutions]. Moscow, 2000. 176 p. (In Russian).
6. Elashkina N. V. Samostojatel'naja poznavatel'naja dejatel'nost' obuchajushhegosja pri distancionnom obuchenii inostrannykh jazykam [Independent cognitive activity of a student during distance learning of foreign languages]. *Filologija. Istorija. Mezhkul'turnaja kommunikacija: tezisyy dokladov regional'nykh konferencij molodykh uchenykh*, 2003, pp. 33–34. (In Russian).
7. Polat E. S., Moiseeva M. V., Petrov A. E. Pedagogicheskie tehnologii distancionnogo obuchenija [Pedagogical technologies of distance learning: textbook]. Moscow, 2006. 392 p. (In Russian).
8. Zubov A. V. Informacionnye tehnologii v lingvistike [Information technologies in linguistics: textbook]. Moscow, 2004. 208 p. (In Russian).
9. TIU otкрыl Vysshuju shkolu cifrovyyh tehnologij [IUT opened a Higher School of Digital Technologies]. URL: <https://www.tyuiu.ru/tiu-otkryl-vysshuju-shkolu-tsifrovyyh-tehnologij/> (accessed 21.12.2023). (In Russian).



ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ, ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

PROFESSIONAL GROWTH, EDUCATION AND DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL

УДК/UDC 378

DOI 10/54509/22203036_2024_1_62

EDN FIJCFB



Боровцов Валерий Анатольевич

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический
университет имени Т. Ф. Горбачева», г. Кемерово

Borovcov Valerij A.

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages,
T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University,
Kemerovo

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА ВУЗА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

EDUCATIONAL WORK AT THE UNIVERSITY ON THE CIVIL AND PATRIOTIC VALUES FORMATION OF STUDENTS

Аннотация. Представленная статья акцентирует внимание на актуальных вопросах формирования ценностных качеств обучающихся вуза, на значимости единства профессионального и воспитательного пространства в подготовке будущего специалиста. Обосновывается, что современные тенденции в образовании и глубинные процессы в современном социуме требуют обновления концептуальных подходов к воспитанию будущих выпускников.

Автором предложена педагогическая модель формирования гражданско-патриотических ценностей обучающихся вуза, раскрываются ее компоненты, описывается содержание проектов, лежащих в основе формирующего этапа эксперимента. Представлены методоло-

гические подходы и принципы формирования исследуемых ценностей обучающихся, сформулированы педагогические условия развития воспитательного потенциала вуза, способствующие определению будущими выпускниками своих ценностных ориентаций.

Abstract. The presented article focuses on the topical issues of the formation of the value qualities of university students, on the importance of the unity of professional and educational space in the training of a future specialist. It is proved that modern trends in education and deep processes in modern society require updating conceptual approaches to the education of future graduates. The author proposes a pedagogical model for the formation of civic and patriotic values of students, reveals the components of model,



describes the content of the projects underlying the formative stage. Methodological approaches and principles of the formation of the studied values of students are presented, pedagogical conditions for the development of the educational potential of the university are formulated, contributing to the determination of future graduates of their value orientations.

Ключевые слова: гражданско-патриотические ценности, воспитательный потенциал вуза, педагогическая модель формирования гражданско-патриотических ценностей будущего специалиста.

Keywords: civic and patriotic values, educational potential of the university, pedagogical model of civic and patriotic values formation the future specialist.

Введение

Актуальность представленного исследования по формированию гражданско-патриотических ценностей обучающихся вуза обусловлена глубинными социально-экономическими и политическими процессами в современном мире. Именно поэтому особым обстоятельством, определяющим важность данной темы, является то, что современное положение воспитательного процесса в системе высшего образования сталкивается с новыми вызовами, связанными с формированием требуемых «гуманитарных кодов» у молодых специалистов [1–5]. В Указе Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» четко обозначено, что в настоящее время необходимым стало укрепление базовых основ гражданственности нашего общества [6].

Подготовка специалистов высшего профессионального образования связана с двумя видами работы со студентами: учебная деятельность и воспитательная деятельность. Воспитательная работа со студентами имеет широкий спектр направлений в формировании полноценной личности молодого специалиста.

Реализация воспитательной работы в рамках образовательного процесса происходит на всех этапах подготовки молодого специалиста и в рамках всех применяемых видов учебной и внеучебной работы. В процессе образовательной деятельности составляющая в большей степени сконцентрирована на усвоении глубоких профессиональных знаний, на формировании умений и отработки автоматизации навыков использования профессиональных способностей. Однако обретение надпрофессиональных умений и навыков выпускников, формирование стойких ценностных убеждений

будущих специалистов является важной составляющей профессионального воспитания в деятельности вузов.

Под воспитательной деятельностью понимают предпринимаемые действия, направленные на формирование субъектной, самостоятельной и ответственной личности с традиционными гражданскими ценностями. Традиционные гражданские ценности закреплены в 809 Указе Президента Российской Федерации. Субъектная, самостоятельная, ответственная личность с традиционными гражданскими ценностями – цель воспитательной работы профессионального учебного заведения.

В соответствии со статьей 12.1 Федерального закона № 304 – воспитание осуществляется на основе рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы, которые включены в образовательную программу и которые самостоятельно разрабатываются и утверждаются образовательными организациями высшего образования.

Отмечая актуальность представляемой темы, нами сформулирована следующая проблема: каковы возможности вуза в реализации воспитательного потенциала по формированию гражданско-патриотических ценностей обучающихся.

Цель и задачи проведенного исследования связаны с предложениями по разработке модели формирования гражданско-патриотических ценностей обучающихся вуза. В работе обоснованы и охарактеризованы методологические подходы и принципы, положенные в основу исследуемого процесса, выявлены критерии оценивания результатов формирующего этапа исследования.

Методология

Представленные в статье материалы обобщают результаты работы автора одного из этапов исследования, включающего количественный и качественный анализ данных опроса и анкетирования студентов Кузбасского государственного технического университета имени Т. Ф. Горбачева (399 респондентов) по вопросам воспитательной работы вуза гражданско-патриотической направленности. Полученные данные обсуждались на научных семинарах, проведенных в КузГТУ (апрель 2022 г. и январь 2023 г.) в формате Круглого стола «Вуз как воспитательное пространство», по результатам которых были определены направления деятельности управления по воспитательной работе, названы проблемы этой работы вуза, предложены возможные «точки роста» для реализации воспитательной функции вуза, рассмотрены педагогические условия формирования гражданско-патриотической позиции будущих специалистов.

В ходе научного обоснования модели формирования гражданско-патриотических ценностей обучающихся разрабатывалось организационное и методическое обеспечение реализации проектов под общим названием «Мы вместе», реализуемых в КузГТУ. Комплексный подход к решению поставленных задач потребовал анализа эмпирических материалов, сотворчества со студентами в планировании мероприятий гражданско-патриотической направленности, организации самоанализа совместных продуктов деятельности участников воспитательно-образовательного процесса. Деятельностно-ориентированный характер разрабатываемых проектов предусматривал применение партисипативного и мотивационно-когнитивного подходов к изучению уровня активности межличностного взаимодействия субъектов, определению условий реализации разработанных проектов. Методологические подходы и принципы решения исследовательских задач определили выбор педагогических и методических трудов ряда ученых для обеспечения практико-ориентированной тактики исследования [7; 8].

Результаты

Воспитательная работа со студентами вуза в рамках профессионального образования ведется, как правило, по следующим направлениям: научно-образовательное, гражданское, патриотическое, духовно-нравственное, физическое, экологическое, волонтерское и воспитание студенческого самоуправления. Это плановая совместная работа всех подразделений учебного заведения, которые принимают участие в подготовке будущих специалистов. Такой план является развернутой дорожной картой внеучебной деятельности, осуществляемой как внутри, так и вне образовательного пространства учебного заведения.

Планирование мероприятий гражданско-патриотической направленности ориентировано на формирование духовно-нравственных ценностей личности, ее развитие, на создание условий для самоопределения и социализации. Целью вовлечения студентов в эти мероприятия является формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества, уважение к закону и правопорядку, уважительное отношение к человеку труда и старшему поколению, бережное отношение к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде.

В настоящее время в КузГТУ используются современные формы и методы воспитания обучающихся по всем направлениям внеучебной деятельности.

Календарный план воспитательной деятельности трансформирует рабочую программу воспитания в конкретные события и мероприятия, синхронизирует программу воспитания с основной профессиональной образовательной программой.

Воспитательная программа высшего профессионального образовательного учреждения направлена на достижение количественных и качественных показателей воспитательной деятельности, проводимой со студентами в рамках подготовки молодых специалистов.

Качественные показатели воспитательной программы вуза выражены в соответствии целевого содержания наполнения программ воспитания ожидаемым результатам: стойкого проявления проактивного патриотизма и гражданственности, социального служения и вовлеченности в социально-полезную активность, мотивации к выбору гражданско-патриотических ценностей.

К количественным показателям мы относим мероприятия календарного плана воспитательной деятельности, относящимся к различным направлениям воспитания.

Отметим еще раз, что формирование патриотических ценностей обучающихся является новым вызовом для вузов в современных условиях, когда укрепление базовых основ гражданственности нашего общества становится необходимым. На рисунке 1 представлена модель формирования гражданско-патриотических ценностей обучающихся.

Методологическими основаниями предложенной модели являются системно-деятельностный, мотивационный и индивидуальный подходы. Выделенные методологические подходы позволили определить функциональные блоки, положенные в основу организации процесса формирования гражданско-патриотических ценностей обучающихся.

Аксиологический блок характеризуется учетом индивидуальных особенностей и значимостью педагогической поддержки в выборе обучающимися социально признанных ценностей, развития сотворчества с преподавателями, обеспечения партисипативных отношений.

Деятельностный блок определяет условия активного включения в различные виды деятельности, накопления опыта общения и способности принимать самостоятельные решения. Этот блок характеризует готовность к самооценке выбора решений, определению субъективной позиции обучающихся в профессиональной и социальной сферах.

Профессионально-ориентированный блок представленной модели – это формирование мотивации

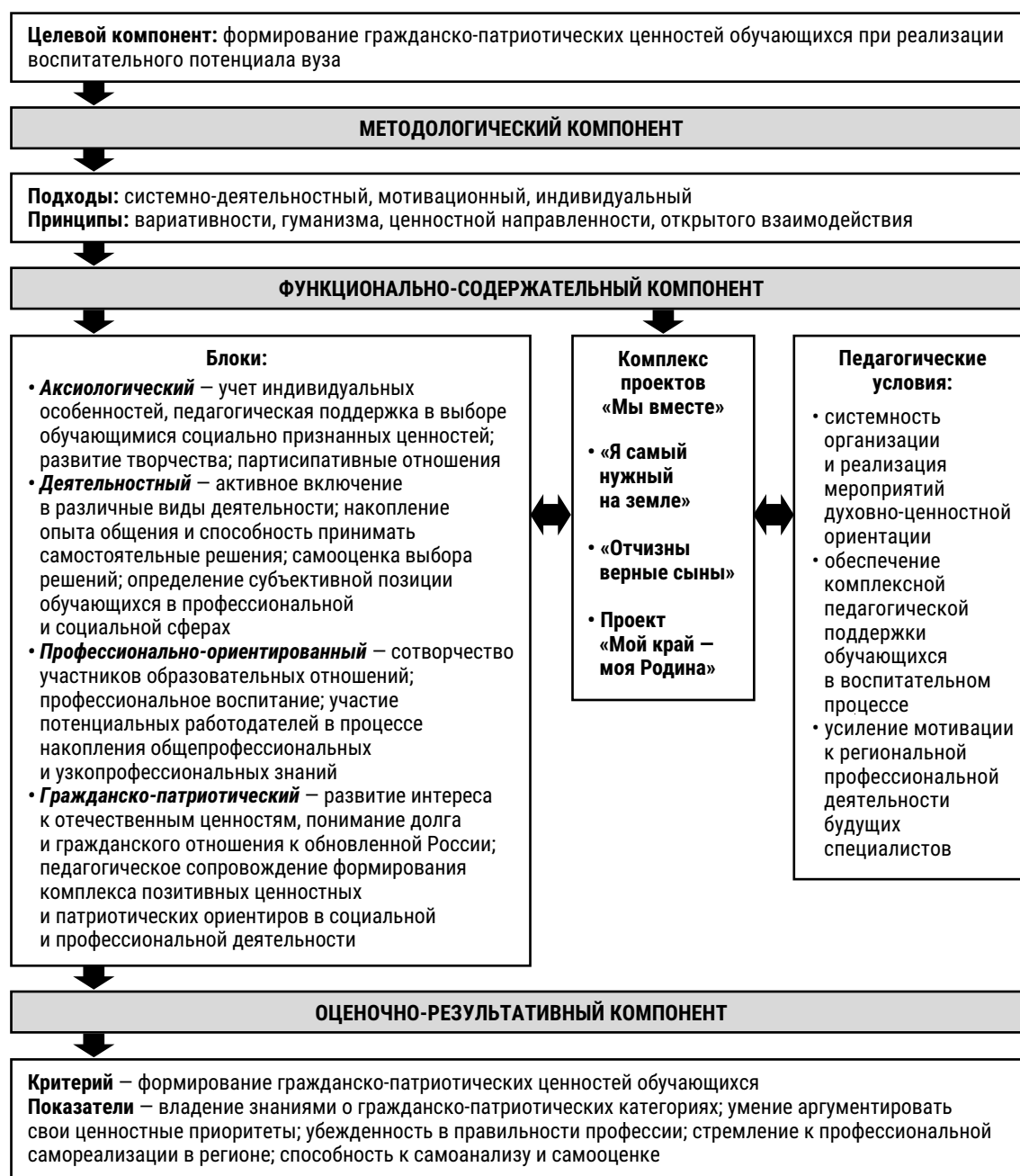


Рис. 1. Педагогическая модель формирования гражданско-патриотических ценностей обучающихся при реализации воспитательного потенциала вуза

к выбору региональной профессиональной траектории, участие потенциальных работодателей в процессе накопления общепрофессиональных и узкопрофессиональных знаний.

Гражданско-патриотический блок – развитие интереса к отечественным ценностям, понимание долга и гражданского отношения к обновленной России; педагогическое сопровождение формирования комплекса позитивных ценностных и патриотических ориентиров в социальной и профессиональной деятельности.

Выделенные методологические подходы и определение функциональных блоков позволили нам разработать проекты для патриотического воспитания под общим названием «Мы вместе». Проекты назывались «Я самый нужный на земле», «Отчизны верные сыны» и «Мой край – моя Родина». Реализация проектов осуществлялась в Кузбасском государственном техническом университете в г. Кемерово в рамках воспитательной работы со студентами первого и второго курсов института энергетики. Количество студентов, приняв-

ших участие в нашем эксперименте, составляет более 200 обучающихся.

Задачами проектов было:

- становление и закрепление патриотических и профессионально-патриотических качеств на практике общекультурных установок и профессиональных компетенций;

- создание у студента потребности в реализации на практике своих способностей через сформированные установки и компетенции;

- создание необходимых условий для формирования патриотических и профессионально-патриотических ориентиров, инициирование и поддержание требуемой морально-психологической атмосферы в образовательном пространстве вуза, преподавательском и кураторском коллективе и в студенческом сообществе.

Для реализации наших проектов нами были задействованы: дирекция института энергетики; библиотека КузГТУ; Государственная научная библиотека Кузбасса им. В. Д. Федорова; Кемеровский областной краеведческий музей; Отдел военной истории Кузбасского государственного краеведческого музея; Кузнецкий геологический музей при КузГТУ; Музей истории Православия на земле Кузнецкой; Музей космонавта А. А. Леонова; Парк Победы имени Георгия Константиновича Жукова; Мемориал Воину-Освободителю; штаб студенческих отрядов КузГТУ.

В оценочно-результативном компоненте модели мы выделили главный и единственный критерий оценки сформированности исследуемых качеств обучающихся – *формирование гражданско-патриотических ценностей обучающихся*. Показателями определены следующие позиции для оценки: владение знаниями о гражданско-патриотических категориях; умение аргументировать свои ценностные приоритеты; убежденность в правильности профессии; стремление к профессиональной самореализации в регионе; способность к самоанализу и самооценке.

При обосновании педагогических условий формирования ценностных позиций студентов было проведено анкетирование (237 респондентов из студентов КузГТУ), включающее вопросы организации воспитательной работы в вузе гражданско-патриотической направленности. Анкета включала как общие вопросы по воспитательной работе в вузе, так и специальные вопросы патриотической направленности:

- Важно ли проводить в вузе мероприятия гражданской и патриотической направленности?

- Является ли в вузе необходимым проведение системной работы по профилактике экстремизма?

- Считаете ли Вы, что в ситуациях появления в среде студенчества бывших участников СВО к ним необходимы особые подходы в коммуникации?

- Поддерживаете ли Вы вовлечение студентов в участие в массовых народно-патриотических мероприятиях (например, Ночь Гагарина, День народного единства, Слава защитникам Отечества и т.д.)?

На эти вопросы студенты отвечали однозначным да/нет. Обучающимся были предложены также вопросы, требующие развернутого ответа: в каких сферах общественно полезной деятельности вы готовы принять участие? Какие личностные качества, по Вашему мнению, можно сформировать в процессе воспитательной работы в вузе? Охарактеризуйте роль куратора в воспитательной работе в вузе.

Предварительные результаты анализа ответов показали следующее: наивысшим баллом (100 % ответов «да») были отмечены позиции о том, что в среде студенчества при появлении бывших участников специальной военной операции (СВО) необходимы особые подходы в коммуникации.

По другим позициям были также отмечены высокие баллы, то есть ответы «да»: преподаватель для студента – пример высокой культуры, патриотизма и ответственности (91 %). Проведение в вузе работы по профилактике экстремизма и конфликтов тоже отмечена студентами как важная (79 % от общего количества отвечавших).

Эти и другие результаты, полученные на этом этапе работы, вошли в массив полученных данных исследования для выявления и обоснования педагогических условий, способствующих результативности процесса формирования гражданско-патриотических ценностей обучающихся. Эти условия мы представили в следующей формулировке:

- системность организации и реализация мероприятий духовно-ценностной ориентации;

- обеспечение комплексной педагогической поддержки обучающихся в воспитательном процессе;

- усиление мотивации к регионально-профессиональной деятельности будущих специалистов.

Заключение

Проведенное исследование позволило представить логическую взаимосвязь компонентов модели формирования гражданско-патриотических ценностей обучающихся: целевого, методологического, функционально-содержательного и результативного. Формирующий этап экспериментальной работы позволил выявить педагогические условия, способствующие реализации исследуемого процесса и охарактеризовать функ-



циональные блоки, положенные в основу организации процесса формирования гражданско-патриотических ценностей обучающихся.

Полученные результаты оказались важным основанием для последующей работы: корректировки, конкретизации и более тщательного обоснования показателей по формированию гражданско-патриотических ценностей в профессиональном воспитании обучающихся. Перспективным и дальнейшим направлением нашего исследования считаем разработку педагогического инструментария по развитию и актуализации воспитательного потенциала вуза.

Литература

1. Зникина Л. С., Боровцов В. А. К вопросу о реализации воспитательного потенциала вуза в процессе подготовки будущих специалистов // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 4 (95). С. 60–62.
2. Белошапка Г. И. Особенности социализации личности в деятельности современных молодежных объединений // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2010. № 1 (8). С. 24.
3. Гусев Ю. В., Половова Т. А. Общество и образовательная среда: проблемы формирования системы ценностей // Философия образования. 2010. № 2 (310). С. 192–199.
4. Запесоцкий А. С. Университет как социально-педагогическая система // Известия Российской академии образования. 2008. № 1 (8). С. 43.
5. Тимонин А. И. Концептуальные основы социально-педагогического обеспечения профессионального становления студентов вуза. Кострома, 2007. 216 с.
6. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся : федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ.
7. Гальперин П. Я. Лекции по психологии : учебное издание. М. : АСТ : КДУ, 2007. 399 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. 345 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2003. 705 с.

References

1. Znikina L. S., Borovcov V. A. K voprosu o realizacii vospitatel'nogo potenciala vuza v processe podgotovki budushhih specialistov [To the question of the realization of the educational potential of the university in the process of training future specialists]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2022, no. 4 (95), pp. 60–62. (In Russian).
2. Beloshapka G. I. Osobennosti socializacii lichnosti v dejatel'nosti sovremennykh molodezhnykh ob"edinenij [Features of personality socialization in the activities of modern youth associations]. *Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2010, no. 1 (8), pp. 24. (In Russian).
3. Gusev Ju. V., Polovova T. A. Obshestvo i obrazovatel'naja sreda: problemy formirovaniya sistemy cennostej [Society and the educational environment: problems of forming a system of values]. *Filosofija obrazovaniya*, 2010, no. 2 (310), pp. 192–199. (In Russian).
4. Zapesockij A. S. Universitet kak social'no-pedagogicheskaja sistema [University as a socio-pedagogical system]. *Izvestija Rossijskoj akademii obrazovaniya*, 2008, no. 1 (8), pp. 43. (In Russian).
5. Timonin A. I. Konceptual'nye osnovy social'no-pedagogicheskogo obespechenija professional'nogo stanovlenija studentov vuza [Conceptual foundations of socio-pedagogical support for the professional development of university students]. *Kostroma*, 2007. 216 p. (In Russian).
6. O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" po voprosam vospitanija obuchajushhihsja. Federal'nyj zakon ot 31.07.2020 N 304-FZ. [On Amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation" on the education of students". Federal Law no. 304-FZ dated July 31, 2020]. (In Russian).
7. Gal'perin P. Ja. Lekcii po psihologii: uchebnoe izdanie [Lectures on psychology: educational edition]. Moscow, 2007. 399 p. (In Russian).
8. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Conscience. Personality]. Moscow, 2004. 345 p. (In Russian).
9. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshej psihologii [Fundamentals of general psychology]. Saint Petersburg, 2003. 705 p. (In Russian).

УДК/UDC 37.017

DOI 10/54509/22203036_2024_1_67

EDN DVMWDW



Горбатова Марианна Михайловна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологических наук, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово

Gorbatova Marianna M.

Candidate of Psychology Sciences, Associate Professor, Docent the Department of Psychological Sciences, Kemerovo State University, Kemerovo

Горбатов Алексей Владимирович

доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры всеобщей истории и международных отношений, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово

Gorbatov Aleksej V.

Doctor of History Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of General History and International Relations, Kemerovo State University, Kemerovo

Билан Марина Анатольевна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологических наук, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово

Лазарев Иван Викторович

студент 4-го курса направления подготовки «Психология», ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово

Bilan Marina A.

Candidate of Psychology Sciences, Associate Professor, Docent of the Department of Psychological Sciences, Kemerovo State University, Kemerovo

Lazarev Ivan V.

4th year Student in the Direction of Training «Psychology» Kemerovo State University, Kemerovo

ОБРАЗ РОДИНЫ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ УСТАНОВКИ «КОЛЛЕКТИВИЗМ / ИНДИВИДУАЛИЗМ»

IMAGE OF THE HOMELAND IN PEDAGOGICAL STUDENTS DEPENDING ON THEIR "COLLECTIVISM/INDIVIDUALISM" ATTITUDE

Аннотация. Важнейшей задачей современного общества становится изучение национально-государственной идентичности современной молодежи, в частности формирование образа родины как компонента гражданской идентичности. Отечественные исследователи отмечают тенденцию к трансформации традиционных ценностей. В статье проведен сравнительный анализ представлений об образе родины студентов педагогических и непедагогических направлений. Результаты проведенного исследования демонстрируют тенденцию к росту индивидуалистических установок среди студенческой молодежи. Установлено, что у большинства респондентов сформирована позитивная идентичность по отношению к родине, при этом студенты непедагогических направлений подготовки обнаруживают меньшую степень ее сформированности.

Abstract. The most important task of modern society is the study of the national-state identity of modern youth, in particular the formation of the image of the homeland as a component of civic identity. Domestic researchers note a trend towards transformation of traditional values. The article provides a comparative analysis of the ideas about the image of the homeland of students of pedagogical and non-pedagogical fields. The results of the study demonstrate a tendency towards an increase in individualistic attitudes among students. It has been established that the majority of respondents have formed a positive identity in relation to the homeland, while students of non-pedagogical areas of training show a lesser degree of its formation.

Ключевые слова: образ родины, гражданская идентичность, патриотизм, студенты-педагоги, индивидуализм, коллективизм.

Keywords: the image of homeland, civic identity, patriotism, student teachers, individualism, collectivism.

Введение

В современных реалиях, когда в западном мире все чаще высказывается сентенция о России как непреходящей экзистенциальной угрозе для международного порядка жизненно необходимым становится вопрос о создании необходимых условий для преемственности поколений в российском сообществе, формировании патриотических и гражданских качеств молодежи. «Новые вызовы, связанные с изменениями в глобальном мире, новые цели социально-экономического развития страны требуют системного обновления, развития задач и механизмов государственной молодежной политики» [1] – утверждает в «Основах государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года». «Важно выработать в молодежной среде приоритет национально-государственной идентичности, а также воспитать чувство гордости за Отечество» [1]. Изменения, происходящие в общественном сознании на протяжении нескольких последних десятилетий, привели к трансформации традиционных ценностей, росту, особенно в молодежной среде, последователей отказа от общечеловеческих норм в сторону «ценностей самовыражения», одновременно обострились «процессы межгруппового социального взаимодействия», переходя из политического противостояния в информационную войну, целью которой является формирование определенного самосознания личности. В таких условиях изучение представлений о гражданской идентичности из научной проблемы превращается в социальную необходимость, связанную с безопасностью государства» [2; 3]. В этом кон-



тексте вопросы, связанные с формированием образа родины как одного из базовых компонентов гражданской идентичности у современного молодого человека, выступают как приоритетное направление политики государства.

Образ родины в сознании молодого поколения является чрезвычайно важной темой для изучения, поскольку сегодня молодые люди, с одной стороны, настроены нередко критично к «взрослым» по причине естественного, для их возраста, неконформизма – конфликта «отцов и детей», с другой – современная информационная транспарентная среда предлагает разные повестки и совершенно разнородную и противоречивую информацию и суждения, которые могут привести в состояние растерянности и замешательства даже компетентного подготовленного человека.

Поэтому важно понять, какой именно образ родины в данных условиях складывается в умах сегодняшних молодых людей. Так, например, предлагал свое понимание родины русский философ И. А. Ильин: «Родина не просто место на земле, где я родился, произошел на свет от отца и матери, или где я «привык жить»; но то духовное место, где я родился духом и откуда я исхожу в моем жизненном творчестве. И если я считаю моей родиной – Россию, то это означает, что я по-русски люблю, созерцаю и думаю, по-русски пою и говорю; что я верю в духовные силы русского народа и принимаю его историческую судьбу своим инстинктом и своей волею» [4]. Понимание родины формируется с рождения, первая живая ячейка ее, по мнению И. А. Ильина, семья. Постепенно, отмечает Т. Н. Гребенюк, «понятийные границы «малой родины» (родные, дом, улица, город) расширяются и охватывают все то, что называется «большой родиной», родиной страны и ее народа, веры, культуры, языка, быта, природы и т. д. Таким образом, Родиной с большой буквы мы считаем территорию целого государства. Другими словами, Родина для человека вне политического контекста может быть определена как любовь к тем местам и людям, которые близки человеку с рождения, с чем он держит духовную связь» [5].

Проблема исследования связана с имеющимся в настоящее время противоречием между значимостью гражданской идентичности для личности и социума и слабой изученностью ее актуального содержания в молодежной студенческой среде. Основным институтом формирования гражданской идентичности, помимо семьи, являются образовательные организации, в задачи которых входит организация психолого-педагогического сопровождения становления гражданской идентичности. Педагоги – это те люди, на плечах

которых лежит ответственность за выполнение этой важной задачи. Они именно те, кто посредством обучения и воспитания влияют на умы подрастающего поколения. Родина – это не только территория, на которой мы родились и проживаем, но и часть нашей идентичности, наших установок и отношения к ней, которые закладываются в нас с раннего детства, в частности, институтами образования. В связи с этим, можно говорить о том, что для студентов педагогических направлений, которые будут во многом формировать молодое поколение, образ родины имеет особое значение. Поэтому так важно понимать, какой образ родины имеют сами будущие педагоги, какой образ они будут нести и транслировать молодому поколению – что, собственно, и стало целью настоящего исследования.

Методология

Социально-психологические установки – это определенное состояние психологической готовности, которое основывается на личном опыте человека и влияет на способ реагирования и саму реакцию индивида на объекты и явления, с которыми он находится в непосредственном контакте [6]. Пионер межкультурной психологии американский психолог Г. Триандис постулировал этот конструкт теоретически, в рамках его школы были созданы первые психологические методики изучения проявления коллективистских и индивидуалистских тенденций в разнообразных социальных и гендерных группах. Нидерландский социолог Г. Хофстеде исследовал эти тенденции в 1960-е – 70-е годы с помощью факторного анализа, изучая культурные характеристики, организационные установки и ценности людей, принадлежащих к разным культурам [7]. Современные исследователи проблемы сходятся в том, что «коллективист, как правило, включен и признает свою включенность в небольшое число групп (одну-две) и имеет глубокую внутреннюю взаимосвязь с каждой из них; индивидуалист же является членом очень большого количества групп, но его взаимоотношения с ними не носят глубокого характера. Эти отношения существуют на основе принципов взаимобмена, поэтому индивид с относительной легкостью меняет группы» [8, с. 250]. Неслучайно эмпирические исследования обычно показывают более высокие показатели индивидуализма в западных культурах, а коллективизма – в восточных. В некоторых исследованиях содержатся, однако, свидетельства того, что человеку в рамках любой культурной общности свойственно обращаться как к индивидуалистическому, так и к коллективистическому типу социального поведения [7].

Советские исследователи трактовали индивидуализм как, бесспорно, аморальное проявление, схожее с эгоизмом, а коллективизм, соответственно, оценивался как позитивная тенденция, которой следовало придерживаться каждому. В постсоветское время в трудах отечественных авторов соотношение индивидуализма и коллективизма рассматривается как объективная психосоциокультурная тенденция, не требующая однозначного толкования какого-либо нравственного аспекта. Современный, динамично развивающийся российский высокотехнологический и рыночный мир, требующий нередко принятия быстрых, квалифицированных и эффективных решений, объективно приводит к форсированию индивидуалистических тенденций и к ослаблению коллективистических. Однако достоверные научные данные, которые могли бы доказать или опровергнуть это, пока отсутствуют. Исходя из сказанного, в данной статье ставится цель – выявить степень выраженности указанных тенденций в менталитете современных студентов-педагогов и проследить особенности формирования образа родины в зависимости от указанных установок.

Для выявления коллективистских или индивидуалистических установок личности нами был использован тест Л. Г. Почебут, разработанный на основе описания культурных синдромов Г. Триандиса. Л. Г. Почебут определяет социальное познание как «присущее людям умение (свойство, качество) постоянно приобретать знания о себе и о других людях, а также о ценностях, нормах, законах и правилах жизни в обществе» [9]. Этот процесс длится непрерывно всю нашу жизнь и носит преимущественно спонтанный и неосознаваемый характер, т. е. мы можем не вполне осознавать воспринимаемые нами знания, объекты или явления, но они все же будут бессознательно входить в наше мышление изменяя и преобразовывая представления и установки.

Автор описывает коллективизм и индивидуализм исходя из исторического развития, начиная с различий культур «земледельцев» и «охотников-собирателей», заканчивая зарождением капитализма – логическим преобразованием на фоне рационализации западного мышления. Россия же представлялась, в ее понимании, страной, находящейся посередине двух крайностей, индивидуализма и коллективизма, и переходящей под влиянием идей Запада и Востока на протяжении истории от одной крайности к другой.

Эссе на тему «Россия и я в формуле Восток-Запад», написанное в рамках учебного курса «Культурология» студентами-первокурсниками стало источником для анализа содержательных характеристик образа Родины как ведущего компонента гражданской идентичности.

Обработка эссе осуществлялась методом контент-анализа. В процессе обработки проводился содержательный подсчет представленности категорий, т. е. фиксировалась частота упоминаний различных параметров.

Таким образом, контент-анализ эссе студентов позволил выявить и проанализировать общие тенденции в описании образа родины студентами различных профилей подготовки; анализ и синтез научной и методической информации – систематизировать и обобщить существующие теоретические подходы к проблеме исследования и выявить основные факторы, влияющие на формирование образа родины и установок коллективизма – индивидуализма; тестирование – оценить уровень проявления установок коллективизма – индивидуализма в современной молодежной среде; применение методов статистического анализа – установить достоверные взаимосвязи между критериями и результатами тестирования и контент-анализа эссе. В целом комбинация различных методов исследования позволила получить достаточно полное представление о проблеме исследования и достичь поставленных целей.

В данном исследовании приняли участие 70 студентов 6 направлений подготовки: «Журналистика» (17 чел.), «Переводоведение» (9 чел.), «Международные отношения» (8 чел.), «Филология» (10 чел.), «Лингвистика» (14 чел.) и факультет истории (12 чел.). Данные направления подготовки были сгруппированы и разделены на педагогическое и непедагогическое направление. Педагогическую группу (36 чел.) составили студенты направлений подготовки: «Филология», «Лингвистика» и факультета истории. В непедагогическую группу (34 чел.) вошли студенты направлений подготовки: «Журналистика», «Переводоведение» и «Международные отношения». Средний возраст испытуемых составил 19 лет.

Результаты

По результатам теста Л. Г. Почебут среди респондентов были выявлены студенты с коллективистскими установками – 24 чел. (34 %) и индивидуалистскими установками – 46 чел. (66 %). Средние баллы коллективизма равнялись 13,8, средние баллы индивидуализма – 16,2. Среди коллективистов 14 чел. студентов-педагогов (58 %) и 10 чел. – студентов непедагогической группы (42 %). Среди индивидуалистов 22 чел. студентов-педагогов (48 %) и 24 чел. – студентов непедагогического направления (52 %).

Среднее значение общего количества слов в эссе среди коллективистов составило 581 единицу, из них о родине – 199 (≈34 %); у индивидуалистов среднее количество слов – 530, из них 199 – о Родине (≈37 %).



По результатам статистических измерений t-критерия Стьюдента по показателю количества слов о Родине в зависимости от установок на «индивидуализм – коллективизм» двух данных групп статистически значимых различий выявлено не было ($p \approx 0,501$). На основе часто встречающихся в эссе формулировок понимания образа России нами были выделены следующие категории:

Политический режим: Демократия (+) / Авторитаризм (-). Демократия понимается как система, при которой государство соблюдает права и свободы граждан, считается с их мнением и не ставит правительство выше закона и народа. Авторитаризм частью респондентов расценивается как режим, при котором права и свободы граждан грубо нарушаются, во главе стоит авторитарный лидер, который подчиняет своим интересам народ и не считается с его мнением.

Экономическая система: Рыночная (+) / Централизованная (-). Рыночной экономикой респонденты считают развитую экономику со свободным товарооборотом, основанную на свободной рыночной конкуренции. Централизованная экономика – это такая экономическая система, при которой отсутствует свободная конкуренция и преобладают государственные монополии.

Собственность: Частная (+) / Государственная (-). Частная собственность рассматривается как возможность владеть каким-либо крупным имуществом и промышленностью, которыми граждане могли бы распоряжаться по своему усмотрению. Под государственной собственностью понимается владение любым видом крупного имущества и использование его официальной властью.

Религиозность государства: Религиозное (+) / Светское (-). Под религиозностью государства понимается связь государственной власти с церковью, которая оказывает влияние на принятие государственных решений. Светское же государство полностью независимо от церкви и принимает все решения посредством органов законодательных органов правления, выборов и референдумов.

Религиозность народа: Верующие (+) / Неверующие (-). Под религиозностью народа понимается преобладание верующих в России. «Неверующие» отрицают наличие сверхъестественного и других высших сил.

Ценности: Духовные (семья, любовь, дружба) (+) / Материалистические (деньги, вещи, имущество) (-). Под духовными ценностями респонденты понимают большую важность благополучия в семье, ее создание и обретение любви, дружбу. Материалистические ценности понимаются как стремление к обретению материальных и нематериальных личных выгод и благ (денег, вещей, имущества, высокого социального положения).

Способ развития общества: За счет обновления старого (+) / За счет разрушения старого (-). Под способом развития понимается то, каким образом происходит создание нового. В первом случае это происходит посредством модификации и преобразования прошлого. Во втором – за счет уничтожения и отвержения старого и создания независимого от предшествующего нового.

Способ деятельности: Коллективизм (+) / Индивидуализм (-). Коллективизм понимается респондентами как способ деятельности, при котором люди стремятся действовать сообща во благо государства и общества, а их интересы и желания подчиняются общественным. Индивидуализм понимается как большая важность собственных интересов, примат личного над общественным.

Жизненный уклад: Традиционность (+) / Инновационность (-). Под традиционностью понимается такой жизненный уклад людей, при котором традиции уважаются и являются регулирующим взаимоотношения элементом. Инновационность понимается как доминирование нововведений через отвержение или игнорирование традиций.

Тип мышления: Чувственно-интуитивное (+) / Рационально-логическое (-). Под чувственно-интуитивным мышлением понимается такой способ восприятия мира, при котором человек при принятии каких-либо решений опирается в большей степени на свое эмоциональное состояние и интуитивное восприятие ситуации. При рационально-логическом типе мышления строится на объективной оценке всех факторов, безэмоционально.

Отношение к природе: Бережное (+) / Потребительское (-). Под бережным отношением к природе понимается гармоничное сосуществование с окружающей природой и забота о ней. Потребительское отношение характеризуется восприятием природы как «мастерской» для человека, исключительно эксплуататорски.

Интроверсия/экстраверсия: Интроверсия (+) / Экстраверсия (-). Под интроверсией понимается закрытость людей в себе, переживание проблем внутри себя. Экстраверсия понимается как коммуникабельность и открытость к общению, вербальное выражение своих переживаний и «любовь к большим шумным компаниям».

Душевные качества, эмоциональная сфера: Душевность, эмоциональность (+) / Черствость, сдержанность (-). Под душевностью понимается гостеприимность и доброжелательность, стремление помогать и поддерживать. Черствость характеризуется нежеланием помогать кому-либо, закрытость и игнорирование чужого горя. Эмоциональность понимается как

яркое эмоциональное реагирование в ответ на переживаемые эмоционально окрашенные ситуации. Под сдержанностью респонденты понимают сдерживание своих эмоций и эмоциональную холодность в отношениях с другими («не выражают эмоций при общении»).

Темп жизни: Динамический (+) / Медленный (-). Под динамическим темпом жизни респонденты понимают стремительное развитие разных социальных институтов и сфер жизни, в том числе науки и технологий, высокий повседневный темп жизни. Медленный же темп понимается как стагнация в развитии или «неспешный образ жизни людей».

Следует специально отметить, что представленные оппозиции внутри категорий формулировались исходя из обобщенных суждений студентов, высказанных в эссе.

С целью подсчета часто встречающихся показателей дихотомии выделенных нами категорий был проведен контент-анализ. Полученные результаты представлены в таблице 1, где «+» – позитивное, «-» – критическое, «~» – нейтральное.

Таблица 1

Частота встречаемости показателей дихотомии выделенных категорий (количество человек)

Категория	«+»	«-»	«~»	Всего	%
Способ деятельности	18	18	5	41	58
Отношение к природе	8	25	7	40	57
Тип мышления	19	14	5	38	54
Религиозность народа	23	1	–	24	34
Душевные качества, эмоциональность	19	2	–	21	30
Культура	8	6	4	18	25
Консерватизм общества	13	4	1	18	25
Интроверсия/экстраверсия	6	10	2	18	25
Религиозность государства	3	12	–	15	21
Ценности	11	4	–	15	21
Собственность	11	2	1	14	20
Политический режим	4	8	–	12	17
Темп жизни	6	–	–	6	8
Экономическая система	4	1	–	5	7

Таким образом, по данным таблицы 1 мы можем видеть, что при определении образа родины основополагающими критериями для студентов являются: способ деятельности (58%), отношение к природе (57%), тип мышления (54%). Это свидетельствует о том, что для студентов принципиально важными являются аспекты взаимодействия и сотрудничества людей друг с другом и природой, то, как люди мыслят: прагматически, с точки зрения личной выгоды и собственных интере-

сов, используя при этом все возможное средства, в том числе и природные ресурсы, не задумываясь о вреде или пользе для всех остальных, стремясь осуществить свои индивидуальные цели либо опираясь на собственные чувства, задумываясь о том, как данная деятельность скажется на остальных людях, стремясь действовать сообща с остальными, заботясь при этом о природе и общественном благополучии. Как наименее важные выявлены следующие критерии: экономическая система (7%) и темп жизни (8%). Это говорит о том, что студенты не придают большого значения тому, насколько развита экономика в стране, как функционирует финансовая система и происходит товарооборот. Данное явление может быть признаком малой осведомленности в этой сфере (в силу возраста, опыта), поэтому респонденты, предположительно, предпочитают не размышлять на данную тему. Кроме того, студенты практически не обращают внимание на то, какими темпами развивается общество, технологии, наука и т.д. Вероятно, в их представлении, развитие стало чем-то обыденным из-за постоянного «технического прогресса». «Практически каждый день производится множество технических разработок», которые стали частью повседневности, а развитие социальной и прочих сфер воспринимается как естественный процесс, норма жизни. По показателям дихотомии выделенных категорий в зависимости от установок на «индивидуализм – коллективизм» статистически значимых различий также выявлено не было ($p \approx 0,604$), что может свидетельствовать как о том, что коллективистская или индивидуалистическая направленности личности не оказывают ключевого влияния на формирование системы представлений о родине, так и о слабой сформированности данных установок, которые несут скорее декларативный характер и являются отражением современного нарратива о растущей приверженности ценностям самовыражения.

Исходя из анализа представленных данных, можно описать общее понимание образа родины. Респонденты воспринимают Россию как «государство, защищающее интересы граждан», в котором «получает широкое развитие идея о равенстве всех людей и идея толерантности». Вместе с тем оно «несет в себе насилие, деспотизм и агрессию», для которого «личность – это часть определенного государственного механизма», в котором «в последние годы развития страны былого демократизма уже нет» и «многие конституционные права и свободы граждан нарушаются с ужасающей периодичностью», воспринимая государство как «орудие насилия», а граждан «винтиками системы». Также, респонденты считают, что народ и власти «активно используют все ресурсы природы, истощая ее для достиже-



ния своих целей, но при этом учатся относиться к ней не так потребительски и эгоистически» и считают, что государство и граждане России воспринимают себя «хозяевами природы».

В представлении респондентов страна имеет рыночную экономическую систему, в которой «собственность не является полностью частной или полностью государственной, она разделена между государством и обществом». Россия – это государство, в котором религия отделена от власти, несмотря на «усиление значимости религии для народа», при этом «никакая религия никому не навязывается в принудительном порядке». Невзирая на консерватизм общества, оно имеет высокий темп жизни и «динамическое изменение социальных процессов», а «культура и общество создает что-то новое за счет обновления и изменения старых устоев и традиций», «черпая новые идеи для развития из культуры Запада, но при заимствовании превосходят его в мастерстве». Вместе с тем «мы чтим традиции, уважаем память поколений и сохраняем наше наследие, не терпя переписывание Истории».

По мнению респондентов, российскому народу «свойственны традиционные семейные ценности, которые зачастую лежат в основе отношений людей: не успех и популярность, а семья и дети». Люди в России «в основном имеют открытый простодушный менталитет», при этом «доброжелательны и добродушны как к приезжим из зарубежья людям, так и к своему многонациональному составу», но которые «не станут улыбаться каждому встречному, однако отнюдь не из-за грубости или суровости, а из-за честности и искренности», при этом «стоит немного с ним поговорить, как русский человек не только начнет улыбаться тебе, но и предложит кров и место за своим столом». Русский человек «со стороны кажется угрюмым и злым; человеком, который не станет говорить без необходимости, но, начав с ним говорить, понимаешь, насколько он добродушен и открыт к общению» – такими видятся респондентам соотечественники. В мышлении народа сочетается чувственность и рациональность: «мы стараемся взвешивать все рационально, но, в конце концов, полагаемся на авось». По способу деятельности «мы привыкли вести совместную деятельность, помогать друг другу и иногда даже подавлять собственные интересы в угоду чужим потребностям и желаниям», но «для нового поколения важнее собственное развитие и свои проблемы, все хотят показать себя, каждому нужно ощущать комфорт на работе или учебе, чувствовать свободу действий». Такой, на первый взгляд, местами противоречивый, но на самом деле вполне объяснимый образ родины складывается у респондентов.

Исходя из цели – исследовать систему представлений именно студентов-педагогов, нами был проведен сравнительный анализ всех данных со студентами, обучающимися на специальностях непедагогического профиля. Результаты представлены в таблицах 2–4.

Таблица 2

Отношение к родине у студентов различных направлений подготовки

	Педагогическое направление	Непедагогическое направление	$p \leq 0,05$
Отношение к родине	1,714	1,363	0,011

Полученные достоверные различия свидетельствуют о том, что студенты педагогического профиля более позитивно и открыто высказывают свою патриотическую позицию.

Таблица 3

Отношение к родине в зависимости от направления обучения

Отношение к родине	Педагогическое направление	Непедагогическое направление
Позитивное	18	8
Критическое	0	5
Нейтральное	18	21

Согласно данным таблицы 3 можно сказать, что 50 % студентов педагогического направления подготовки положительно отозвались о своей родине, открыто заявляя о том, что «испытываю чувство любви к своей земле», «живу в лучшей стране», «Россия – это место, которое невозможно не любить». Остальные 50 % не высказали прямого эмоционального отношения к России, при этом констатировали удовлетворение имеющимся положением дел в стране. В свою очередь, 62 % студентов непедагогического профиля подготовки предпочитают не давать прямой оценочной характеристики образу родины, и только 38 % респондентов высказывают свое отношение: 23 % – положительное: «это моя страна», «государство, четко пригодное для жизни», в то время как 15 % продемонстрировали критический настрой: «многие люди не имеют возможности пробыться», «если ты другой – ты изгой». Качественный анализ содержания эссе позволяет сделать вывод о том, что вне зависимости от направления обучения наиболее важными в формировании образа родины являются следующие категории: способ деятельности, тип мышления и отношение к природе. Обе группы одинаково низко оценили важность критериев темпа

жизни, экономической системы (по частоте упоминания). Существенное, можно сказать, ключевое различие между студентами педагогического-непедагогического направления было получено по категории «душевные качества/эмоциональность».

Таблица 4

**Статистически значимые различия
по исследуемым категориям
в зависимости от направления обучения**

Категория	Педагогическое направление	Непедагогическое направление	$p \leq 0,05$
Душевные качества / Эмоциональная сфера	0,476	0,000	0,002

У студентов непедагогического профиля подготовки не выявлено маркеров соответствующих данной категории, в то время как каждый второй студент-педагог дает эмоционально окрашенный образ при описании соответствующих характеристик: «Россияне – более душевные люди, для нас важнее духовные качества и нормы морали, нежели закон», «примут любого, но сначала проверить надо, свой ли», «сострадательность и желание пожалеть и понять», «никому не понятная духовность составляет основу нашей целостности, и мы знаем про что это».

Заключение

Полученные данные подтверждают рост среди студенческой молодежи выраженности индивидуалистических установок, который фиксируется в многочисленных исследованиях последних лет. По показателям дихотомии выделенных категорий в зависимости от установок на «индивидуализм – коллективизм» статистически значимых различий выявлено не было, что может свидетельствовать как о том, что коллективистская или индивидуалистическая направленности личности не оказывают ключевого влияния на формирование системы представлений о родине, так и о слабой сформированности данных установок, которые носят скорее декларативный характер и являются лишь отражением современного нарратива о растущей приверженности ценностям самовыражения.

Вместе с тем, полученные результаты позволяют утверждать, что большая часть респондентов демонстрируют позитивную идентичность и достаточно целостно воспринимают собственную страну, не отделяя себя от нее. Более сдержанный взгляд на современную российскую действительность и невысокий

уровень социального оптимизма, который обнаруживают студенты непедагогических направлений подготовки, свидетельствуют о несформированной гражданской идентичности.

Выявленные закономерности и противоречия определяют необходимость пересмотра целей, приоритетов и принципов обучения и воспитания современного студенчества, а также обнаруживают необходимость своевременного мониторинга системы представлений молодых людей о своей стране, что позволяет видеть зоны напряжения, которые требуют адекватного реагирования со стороны как системы образования, так и общества в целом.

Литература

1. Основы государственной молодежной политики РФ на период до 2025 года [Электронный ресурс] // Российская газета. URL: <https://rg.ru/documents/2014/12/08/molodej-site-dok.html> (дата обращения: 21.11.2023).
2. Горбатов А. В., Горбатова М. М. Постмодернистский мир и религиозные ценности в оценке молодежи Западной Сибири [Электронный ресурс] // Религиоведение. 2023. № 1. С. 135–144. DOI 10.22250/20728662_2023_1_135.
3. Браун О. А., Аркузин М. Г., Билан М. А., Аршинова Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение развития гражданской идентичности студентов вузов как основы просоциальной активности // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 1 (41). С. 48–56.
4. Ильин И. А. За Национальную Россию. Манифест Русского Движения. [Электронный ресурс]. URL: <http://ivan-article.narod.ru/files/article.pdf> (дата обращения: 10.11.2023).
5. Гребенюк Т. Н. Образ родины: общечеловеческая ценность versus политическая ценность // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 301. С. 14–16.
6. Ткаченко Н. И., Ивлиев П. В. Теория установки Д. Н. Узнадзе как система познания закономерностей психической активности человека, его сознания и действий // Прикладная юридическая психология. 2022. № 2 (59). С. 121–126.
7. Триандис Г. Индивидуализм и коллективизм: прошлое, настоящее и будущее // Психология и культура. Пер с англ.; под ред. Д. Мацумото. СПб.: Питер, 2003. С. 73–97.
8. Кашапова Г. И. Связь индивидуалистических и коллективистических установок с другими личностными характеристиками // Казанский педагогический журнал. 2011. № 3 (87). С. 98–108.
9. Почебут Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология: учебное пособие. СПб.: Питер, 2012. 336 с.
10. Инглхарт Р., Вельцель К. Модернизация, культурные изменения и демократия: последовательность человеческого развития. М.: Новое издательство, 2011. 464 с.

References

1. Osnovy gosudarstvennoj molodezhnoj politiki RF na period do 2025 goda [Fundamentals of the state youth policy of the Russian Federation for the period up to 2025]. Rossijskaja gazeta. URL: <https://rg.ru/documents/2014/12/08/molodej-site-dok.html> (accessed 21.11.2023). (In Russian).
2. Gorbatov A. V., Gorbatova M. M. Postmodernistskij mir i religioznye cennosti v ocenke molodjozhi Zapadnoj Sibiri [Postmodern World and Religious Values in the Assessment of the Youth of Western Siberia]. Religiovedenie, 2023, no. 1, pp. 135–144. DOI 10.22250/20728662_2023_1_135. (In Russian).



3. Braun O. A., Arkuzin M. G., Bilan M. A., Arshinova E. V. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya grazhdanskoj identichnosti studentov vuzov kak osnovy prosocial'noj aktivnosti [Psychological and Pedagogical Support of the Development of Civil Identity of University Students as the Basis of Prosocial Activity]. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom, 2021, no. 1 (41), pp. 48–56. (In Russian).
4. Il'in I. A. Za Nacional'nuju Rossiju. Manifesto Russkogo Dvizhenija [For the National Russia. Manifesto of the Russian Movement]. URL: <http://ivan-article.narod.ru/files/article.pdf> (accessed 10.11.2023). (In Russian).
5. Grebenjuk T. N. Obraz rodiny: obshhechelovecheskaja cennost' versus politicheskaja cennost' [The Image of a Native land: a Human Value Versus a Political Value]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2007, no. 301, pp. 14–16. (In Russian).
6. Tkachenko N. I., Ivliev P. V. Teorija ustanovki D. N. Uznadze kak sistema poznaniya zakonomernostej psihicheskoi aktivnosti cheloveka, ego soznaniya i dejstvija [Uznadze's Theory of Attitude as a System of Cognition of the Laws of a Person's Mental Activity, HIS Consciousness and Action]. Prikladnaja juridicheskaja psihologija, 2022, no. 2 (59), pp. 121–126. (In Russian).
7. Triandis G. Individualizm i kollektivizm: proshloe, nastojashhee i budushhee [Individualism and Collectivism: past, present and future]. Psihologija i kul'tura. Saint Petersburg, 2003, pp. 73–97. (In Russian).
8. Kashapova G. I. Svjaz' individualisticheskikh i kollektivisticheskikh ustanovok s drugimi lichnostnymi harakteristikami [The connection of individualistic and collectivistic attitudes with other personal characteristics]. Kazanskij pedagogicheskij zhurnal, 2011, no. 3 (87), pp. 98–108. (In Russian).
9. Pochebut L. G. Kross-kul'turnaja i jetnicheskaja psihologija [Cross-cultural and ethnic psychology]. Saint Petersburg, 2012, 336 p. (In Russian).
10. Inghart R., Vel'cel' K. Modernizacija, kul'turnye izmenenija i demokratija: posledovatel'nost' chelovecheskogo razvitiya [Modernization, Cultural Change and Democracy: the Human Development Sequence]. Moscow, 2011. 464 p. (In Russian).

УДК/UDC 159.923.5

DOI 10/54509/22203036_2024_1_75

EDN ECEBJJ

**Канина Наталья Анатольевна**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологических наук, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово

Фролова Алина Евгеньевна

педагог-психолог Психологической службы, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово

Кривцова Евгения Владимировна

кандидат психологических наук, доцент кафедры социологических наук ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово

Kanina Natal'ja A.

Candidate of Psychology Sciences, Associate Professor, Docent of the Department of Psychological Sciences, Kemerovo State University, Kemerovo

Frolova Alina E.

Educational Psychologist of the Psychological service, Kemerovo State University, Kemerovo

Krivcova Evgenija V.

Candidate of Psychology Sciences, Associate Professor, Docent of the Department of Sociological Sciences, Kemerovo State University, Kemerovo

ДИНАМИКА «ОБРАЗА Я» И СТАТУСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

DYNAMICS OF "SELF-IMAGE" AND PROFESSIONAL IDENTITY STATUS OF STUDENTS – FUTURE PSYCHOLOGISTS DURING THE PROCESS OF STUDYING AT UNIVERSITY

Аннотация. Статья посвящена исследованию динамики «образа Я» и статусов профессиональной идентичности студентов–будущих психологов. В статье анализируются данные эмпирического исследования проведенного с целью выявления динамики содержательных

характеристик и структурных компонентов «образа Я» студентов, а также статусов профессиональной идентичности в процессе обучения в вузе. При помощи психодиагностических методов (теста «Кто Я?» (М. Куна, Т. Макпартленда в модификации Т. В. Румянцевой),

методики изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель, А. Г. Грецова), методов математической статистики выявлены различия в выраженности компонентов «образа Я» у студентов первых и выпускных курсов, выявлена динамика снижения статуса «сформированной» профессиональной идентичности к концу обучения в вузе, наличие кризиса профессиональной идентичности у студентов. Проведенное исследование позволило проанализировать проблемные аспекты в формировании профессиональной идентичности у студентов. Отражена авторская позиция необходимости и важности формирования профессиональной идентичности и преодоления кризисов профессиональной идентичности в процессе обучения в вузе.

Abstract. The article is devoted to the study of the dynamics of the “self-image” and the status of professional identity of students-future psychologists. The article analyzes the data of an empirical study conducted to identify the dynamics of the substantive characteristics and structural components of the “self-image” of students, as well as the status of professional identity in the process of studying at a university. Using psychodiagnostic methods (Test “Who Am I?” (M. Kuhn, T. McPartland modified by T. V. Romyantseva), methods for studying professional identity statuses (A. A. Azbel, A. G. Gretsova), mathematical methods statistics revealed differences in the severity of the components of the “self-image” among first- and final-year students, revealed the dynamics of decline in the status of “formed” professional identity by the end of their studies at the university, and the presence of a crisis of professional identity among students. The study made it possible to analyze problematic aspects in the formation of professional identity among students. The author’s position on the need and importance of forming a professional identity and overcoming crises of professional identity during the process of studying at a university is reflected.

Ключевые слова: образ Я, самосознание, Я-концепция, профессиональная идентичность, студенты вуза.

Keywords: self-image, self-awareness, self-concept, professional identity, university students.

Введение

Процессы самосознания и самоопределения студентов играют огромную роль в формировании профессиональной идентичности. Особенно важно уделять внимание этим аспектам из-за постоянных изменений в социокультурной среде. Самосознание подвержено влиянию событий, происходящих в жизни человека. Представления о себе, о своем месте в окружающей действительности меняются в течение жизни

у человека. Самосознание затрагивает субъективно значимые сферы жизнедеятельности личности, одной из которых является процесс обучения в вузе. Именно в стенах университета начинается формирование профессионального самосознания. В настоящее время перспективным является изучение влияния процесса обучения на развитие профессиональной идентичности студентов в период получения высшего образования, что обосновывает актуальность данной проблемы. Будущие специалисты, поступая в вузы не только сталкиваются с высокой динамичностью внешних преобразований в различных сферах жизнедеятельности, которые влияют на изменения в требованиях к профессии, на изменение рынка труда, но и с тем, что взгляд студентов на получаемую профессию в процессе обучения может существенно меняться [18]. Перед поступлением в вуз студент получает знания о будущей профессии от своих родителей, друзей, СМИ. В зависимости от того, насколько верным решением будет являться поступление в тот или иной вуз, зависит эффективность обучения в нем. Осваивая систему знаний и умений, студент строит определенные ценностные представления о своей профессиональной деятельности. Если выбор оказывается неверным и создает у студента состояние фрустрации, то это влечет к серьезным затруднениям в становлении профессиональной идентичности. Сложность самореализации в выбранной человеком области и профессиональный кризис есть результат потери интереса и личностного смысла в обучении по специальности. В настоящее время недостаточно данных об особенностях формирования профессиональной идентичности, динамике статусов профессиональной идентичности в течение обучения в вузе.

Так же на современном этапе остается дискуссионным содержание понятия «образ Я». Часто оно используется вместе с понятиями самосознание, самооценка, «Я-концепция». Основоположник исследования «образа Я» У. Джеймс рассматривал его как глобальное личностное «Я» и трактовал как двойственное образование («Я-сознающее» и «Я-как-объект») [1]. В зарубежной психологии понятие идентичности в основном соотносится с понятиями «Я-концепция» и «образ Я». Х. Ремшмидт в своих работах рассматривал соотношение «Я-концепции» и идентичности. Автор говорил о таких понятиях, как «Я» и «самость». Под первым Х. Ремшмидт понимал такую организованную систему взглядов, при которой тождественность самому себе обуславливалась взглядами и установками личности [8]. По мнению Р. Бернса, «Я-концепция» определяет то, каким индивид видит себя и что думает о себе



и своем будущем [3]. Сама «Я-концепция» является целостной системой представлений человека о самом себе. «Образ Я» выступает как сумма всех представлений человека о самом себе, как совокупность установок «на себя», то есть существует взаимосвязь самооценки и «образа Я». Р. Бернс считает, что такая характеристика проистекает из двух составляющих «образа Я»: описательной и оценочной, которые можно сопоставить с термином «картина Я» и «самооценка» [3]. В формировании «образа Я» большое значение имеет то, что индивид о себе думает, каким он видит себя и свое будущее, как он относится к любой своей деятельности. Таким образом, самооценка и «образ Я», по мнению Р. Бернса, неразрывно взаимосвязаны в структуре «Я-концепции» [3].

В символическом интеракционизме (Дж. Г. Мид) главное внимание уделяется изучению человека в контексте социума («Я – каким меня видят другие»; как человек сам себя воспринимает, «Я – каким я сам себя вижу», и как соотносятся эти два процесса – «Я как сознающий субъект и как объект» [1; 2]. Данное направление дало начало многочисленным социологическим исследованиям в области изучения идентичности. По мнению ряда исследователей, «образ Я» является важной частью процесса адаптации в новых ситуациях и представляет собой когнитивно-эмоциональный комплекс индивида [11]. В процессе развития «образа Я» важным является идентификация личности с важным для него человеком (значимым Другим), его статусом в той группе, в которой формируются у него социальные нормы и правила, т.е. его референтной группой [11].

Согласно когнитивной психологии (Х. Маркус) в структуре «Я» существуют «Я-схемы», представляющие собой обобщения, которые личность делает относительно себя, основываясь на своем прошлом опыте. «Образ Я» относится к процессам, характеризующим самопознание [1]. Самопознание личности включает в себя «образ Я».

В концепциях представителей психоанализа (теория психосоциального развития Э. Эриксона [20], школа межличностных отношений Г. Салливана [14], теория «собственного Я» Х. Кохута [6]) прослеживается точка зрения, основанная на изучении влияния биологического на индивида и общество, при котором взаимодействие индивида и социума рассматривается на разных уровнях. В результате были выдвинуты теории формирования представлений о своем «Я»: эволюционная, динамическая и структурная.

В рамках гуманистического направления выдвигается тезис о взаимосвязи между внутренним функционированием организма и его взаимодействием

с внешней средой. «Образ Я» рассматривается здесь с точки зрения того, как человек относится к себе, основываясь на своем накопленном опыте прошлых лет [13; 16]. Появившееся в гуманистической психологии понятие «Я-концепция» (К. Роджерс) определяется как «структурированный образ, состоящий из представлений свойств «Я» как субъекта и «Я» как объекта, а также из восприятия отношения этих свойств к другим людям» [13]. «Я-концепция», по К. Роджерсу, обладает определенным набором функций, включающих в себя контроль и интерпретацию своего поведения. Данные функции могут влиять на то, как будет развиваться «представление о себе», в положительном или негативном направлении [13].

Отечественные психологи (В. В. Столин, Е. Т. Соколова) рассматривают «образ Я» через призму самосознания. По мнению ученых, «Я-концепция» является неизменным ядром личности человека, которое не подвержено влиянию изменений «образов Я», состоящих из совокупности характеристик собственной индивидуальности [4]. Е. Т. Соколова [15] считает, что «образ Я» имеет три компонента: аффективный, когнитивный, поведенческий. Первый компонент – это отношение индивида к самому себе, проявление самоуважения или самоуничижения. Второй компонент – это образ всех способностей, особенностей внешности, потенциала [15]. Третий компонент – это реализация целей и планов, которые человек перед собой ставит [15].

И. С. Кон отмечает, что понятие «Я» имеет двойственную природу: «Я» как субъект мышления и «Я» как объект восприятия и внутреннего переживания. Первое «Я» понимается как активное, субъективное, отражающее «Я», в то время как второе – категориальное, объективное, отражающее «Я». И. С. Кон также подчеркивает, что «образ Я» – это также социальная установка, которая решается через отношение индивида к самому себе [1]. Об этом также пишет Д. А. Ошанин и отмечает различия в цели: «образ Я» выступает как регулятор действия и как инструмент познания. Под регулятором действий понимается целостный информационный комплекс, задачей которого является целенаправленное и целесообразное воздействие на объект. Инструмент познания понимается как изображение объекта, всех его свойств и всего его многообразия [9].

Г. М. Андреева в структуре «образа Я» выделяла следующие компоненты: «физическое Я» (объект во времени и в пространстве), «социальное Я» (место в группе, социальные роли); «рефлексивное Я» (индивидуальный стиль поведения, особенности характера), «трансцендентальное Я» (абстрактная рефлексия вне зависимости от конкретной социальной ситуации) [2].

Таким образом, изучение «Я-концепции» и «образа Я» включает в себя понятия, связанные с самосознанием. Мы считаем, что самосознание – это процесс, а «образ Я» – его результат. В то же время мы рассматриваем самооценку как неотъемлемую часть самосознания. Вслед за Р. Бернсом мы считаем, что «Я-концепция» – это совокупность представлений и оценок индивида о самом себе, а ее описательным компонентом является «образ Я», который включает в себя самооценку, отношение к себе и самопринятие. Кроме того, как отмечает У. Джеймс, человек думает о себе как в личностном аспекте (это создает личностную самоидентичность), так и в социальном аспекте (где формируется многообразие социальных «Я» индивида). Теория зеркального «Я» Ч. Кули и концепция взаимодействия с другими людьми в процессе становления личности Дж. Г. Мида также подчеркивают двустороннее понимание границ личности. Таким образом, личная идентичность определяется с точки зрения физических, интеллектуальных и моральных аспектов, а социальная идентичность (самооценка в группе) связана с принадлежностью к определенной социальной группе. Для того, чтобы идентифицировать личную и социальную идентичность, необходимо описать «Я-концепцию» и изучить связи личности с группой. Профессиональная идентичность является одновременно частью «Я-концепции» и элементом самосознания.

В отечественных и зарубежных психологических исследованиях проблема профессиональной идентичности представлена различными аспектами. Профессиональная идентичность является важной характеристикой для успешного профессионального становления (З. В. Ермакова, Ю. П. Поваренков, Л. Б. Шнейдер) и неотъемлемой и важной частью личностного становления человека [7; 17–19]. В структуру профессиональной идентичности, по мнению Л. Б. Шнейдер, входят следующие компоненты: развитие позитивного образа своего профессионального «Я», умение правильно профессионально самопрезентовать, профессиональный опыт, идентификация себя с профессиональной группой [19]. Существует тесная взаимосвязь профессиональной «Я-концепции» и профессиональной идентичности (Е. А. Климова и Л. Б. Шнейдер).

Таким образом, противоречивость, дискуссионность теоретических данных по проблеме формирования профессиональной, социальной, личностной идентичности у студентов определили необходимость научного исследования динамики «образа Я» и статусов профессиональной идентичности студентов в процессе обучения в вузе. Разработанные рекомендации по раз-

витию профессиональной идентичности и преодолению кризисов профессиональной идентичности у студентов в процессе обучения в вузе обуславливают практическую значимость исследования.

Методология

Исследование с целью изучения динамики «образа Я» и профессиональной идентичности студентов было проведено на базе социально-психологического института Кемеровского Государственного Университета в 2022–2023 годах. В исследовании приняло участие 100 человек, из них 31 юноша в возрасте от 18 до 26 лет и 69 девушек в возрасте от 18 до 25 лет. Всего было задействовано шесть учебных групп: студенты психологических специальностей (направление «Психология» и специальность «Клиническая психология» (первые и выпускные курсы) и других деонтологических специальностей, обучающихся по направлениям «Организация работы с молодежью», «Социальная работа» (первые и выпускные курсы). С целью сравнительного анализа группы испытуемых были поделены на студентов психологического и непсихологического профиля подготовки (50 студентов психологического профиля и 50 студентов непсихологического профиля подготовки).

Научный анализ проблемы исследования проводился в соответствии с теоретико-методологическими положениями представителей деятельностного подхода к личности, согласно которому профессиональная идентичность формируется в процессе учебной и практической (профессиональные практики) деятельности. Основой для изучения проблемы учебной деятельности студентов являлись работы Е. А. Климова, И. В. Вачковой, В. Я. Ляудиса, М. А. Егоровой, В. А. Карнаухова, А. Ф. Березина, И. В. Дубровиной, А. И. Донцова, Е. В. Шипиловой. Для изучения проблемы особенностей профессиональной идентичности студентов мы использовали методологические принципы и подходы, изложенные З. В. Ермаковой, Ю. П. Поваренковым, Л. Б. Шнейдер, А. Н. Леонтьевым, Е. А. Климовым, М. Куном, А. А. Реаном, К. Замфир, Э. Эриксоном, У. Джеймсом, Х. Ремшмидтом, Р. Бернсом, Л. И. Божович, А. В. Боцман, И. В. Вачковым, Е. П. Ермолаевой, Н. Л. Ивановой, Е. В. Коневой, С. С. Котовой, В. И. Павленко, Н. С. Пряжниковым, У. С. Родыгиной, Е. Л. Трофимовой. В рамках нашего исследования мы придерживаемся термина профессиональной идентичности, предложенного Л. Б. Шнейдер, согласно которому профессиональная идентичность – это объективное и субъективное единство с профессиональной группой, делом, которое обуславливает преемственность профессиональных характеристик (норм, ролей и статусов лич-



ности) [19]. Вслед за А. А. Азбель мы выделяем четыре статуса профессиональной идентичности:

- неопределенная (диффузная) профессиональная идентичность, которая характерна для студентов, у которых отсутствуют профессиональные цели и задачи;
- навязанная профессиональная идентичность, характерная для человека, выбравшего свой профессиональный путь путем опоры на мнение авторитетов, близкого окружения (семьи, друзей);
- мораторий (кризис) профессиональной идентичности как состояние, при котором альтернативные варианты профессионального развития активно исследуются человеком для обеспечения своего благополучия в будущем. Человек примеряет на себе различные профессиональные роли, рассматривает отличные от его специальности профессии;
- сформированная профессиональная идентичность, характерная для тех юношей и девушек, которые готовы совершить осознанный выбор своего дальнейшего профессионального развития, они уверены в себе и в этом самом выборе. При этом статусе у человека сформирована система знаний о себе, о профессиональных ценностях [17].

Для изучения «образа Я» студентов мы использовали методологические принципы и подходы, изложенные в работах У. Джеймса, Г. М. Андреевой, М. Куна, Т. Макпартленда, Т. В. Румянцевой, О. Н. Устиновой и других. Вслед за Т. В. Румянцевой мы считаем, что «образ Я» – сложное многокомпонентное образование, в структуре которого можно выделить следующие показатели-компоненты:

1. «Социальное Я», включающее половую идентичность, сексуальную роль, учебно-профессиональную ролевую позицию (в том числе профессиональную идентичность), семейную принадлежность, этническо-региональную, гражданскую идентичность, мировоззренческую идентичность, групповую принадлежность.
2. «Коммуникативное Я», включающее особенности взаимодействия с людьми, восприятие себя членом группы друзей.
3. «Материальное Я», включающее оценку своей собственности, обеспеченности, отношение к материальным благам, к внешней среде.
4. «Физическое Я», включающее отношение к физическим данным, внешности, пристрастия в еде, вредные привычки.
5. «Деятельностное Я», включающее интересы, увлечения, самооценку навыков, умений, знаний, компетенций, достижений.
6. «Перспективное Я», включающее профессиональную перспективу (связанную с учебно-профессио-

нальной сферой), семейную перспективу (связанную с семейным статусом), групповую перспективу (связанную с групповой принадлежностью), коммуникативную перспективу (связанную с друзьями, общением), материальную перспективу (связанную с материальной сферой), физическую перспективу (связанную с психофизическими данными), деятельностную перспективу (связанную с интересами, увлечениями, занятиями), персональную перспективу (связанную с персональными особенностями: личностными качествами, поведением), оценку стремлений.

7. «Рефлексивное Я», включающее восприятие личностных качеств, особенностей характера, стиля поведения, эмоциональное отношение к себе (персональную идентичность), а также глобальное, «экзистенциальное Я» [17].

В нашем исследовании проверялось предположение о том, что в процессе обучения в вузе происходит изменение статуса профессиональной идентичности студентов, а также предположение о том, что существует динамика «образа Я» в процессе обучения в вузе, которая проявляется в выраженности различных компонентов «образа Я» у студентов первого и выпускного курсов обучения.

Для исследования «образа Я» и особенностей профессиональной идентичности студентов были использованы следующие психодиагностические методы:

1. Тест «Кто Я?» (М. Куна, Т. Макпартленда в модификации Т. В. Румянцевой). Тест позволил выявить содержательные характеристики структурных компонентов «образа Я», а также преобладание вида валентности идентичности: негативной (преобладание отрицательных категорий идентичности), нейтральной (равновесие между положительной и отрицательной самоидентификациями), позитивной (преобладают позитивные характеристики), завышенной (преобладают характеристики в превосходной степени). Ответы испытуемых записывались в том порядке, в котором они возникали, после ответа на тест каждый ответ (качество) оценивалось испытуемыми как позитивное (+), негативное (-), неоднозначное (\pm) или вызывающее трудности в его оценке (?), что дополнительно позволило выявить самооценку идентичности.

2. Методика изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель, А. Г. Грецов). При помощи методики выявлялись статусы профессиональной идентичности: неопределенная профессиональная идентичность, навязанная профессиональная идентичность, мораторий (кризис выбора), сформированная профессиональная идентичность, а также степень выраженности статуса профессиональной идентич-

ности (статус не выражен, выражен ниже среднего уровня, средняя степень выраженности статуса, выраженность статуса выше среднего уровня, ярко выраженный статус).

Для обработки результатов исследования использовались статистические методы (метод сравнения средних величин по t-критерию Стьюдента).

Результаты

В проведенном исследовании по результатам теста «Кто Я?» (М. Куна, Т. Макпартленда в модификации Т. В. Румянцевой) были получены данные, в которых была выявлена представленность отдельных структурных компонентов в «образе Я», а также содержательные характеристики различных структурных компонентов «образа Я».

В структуре «образа Я» студентов представлены следующие компоненты (табл. 1):

1. «Социальное Я» (ответы, отражающие половую идентичность: «женщина/мужчина» – 100 ответов, «любимая (девушка/парень)» – 48 ответов; ответы, отражающие учебно-профессиональную ролевую позицию: «студент» – 82 ответа, «нынешний специалист» – 21 ответ, «работник» – 59 ответов, «однорукпник» – 87 ответов; групповую принадлежность: «геймер» – 59 ответов; этническо-региональную идентичность (гражданскую идентичность): «гражданин» – 38 ответов; семейную принадлежность: «дочь/сын, внук/внучка» 38 ответов). Показатели сексуальной роли, мировоззренческой идентичности в ответах студентов не выявлены.

2. «Коммуникативное Я» (ответы, отражающие показатели дружбы: «друг/подруга» – 76 ответов). Характеристики особенностей взаимодействия с людьми в ответах студентов не выявлены.

3. «Физическое Я» (ответы, отражающие показатели субъективного описания своей внешности: «спортивный(ая)» – 44 ответа, «стройная» – 48 ответов, «красивый(ая)» – 82 ответа, «привлекательный(ая)» – 62 ответа). Показатели фактического описания своих физических данных и пристрастия к еде, вредные привычки не выявлены.

4. «Перспективное Я» (ответы, отражающие показатели профессиональной перспективы: «будущий специалист» – 30 ответов; семейной перспективы: «будущий(ая) супруг(а), будущая мать» – 22 ответа). Характеристики групповой перспективы, коммуникативной перспективы, материальной перспективы, физической перспективы, деятельностной перспективы, персональной перспективы, оценки стремлений в ответах студентов не выявлены.

5. «Рефлексивное Я» (ответы, отражающие показатели персональной идентичности: «ответственный(ая)» – 77 ответов, «умный(ая)» – 58 ответов, «честный(ая)» – 50 ответов, «веселый(ая)» – 72 ответа, «творческий(ая)» – 77 ответов и глобального «Я»: «человек» – 71 ответ, «личность» – 37 ответов, «индивидуальность» – 39 ответов, а также «имя» – 30 ответов).

В «образе Я» студентов нами не выявлены структурные компоненты «материальное Я», «деятельностное Я», так как не представлены ответы, включающее оценку своей собственности, обеспеченности, отношение к материальным благам, отношение к внешней среде, а также не представлены или единично представлены ответы, включающее увлечения, самооценку навыков, умений, знаний, компетенций, достижений. Для описания результатов нами учитывались показатели с наибольшей представленностью ответов. Единичные ответы испытуемых не использовались для анализа результатов всей выборки.

Таким образом, в структуре «образа Я» у студентов преимущественно преобладают «социальное Я» (532 ответа по пяти показателям идентичности: половая/гендерная идентичность, учебно-профессиональная ролевая позиция, групповая принадлежность, семейная принадлежность, гражданская идентичность) и «рефлексивное Я» (511 ответов по двум показателям идентичности: персональная идентичность, «глобальное «Я»). Несколько меньше в структуре «образа Я» выражено «физическое Я» (236 ответов по показателю субъективного описания своей внешности). «Перспективное Я» (52 ответа по показателям профессиональная перспектива, семейная перспектива) и «коммуникативное Я» (76 ответов по показателю дружба) представлены незначительно в структуре «образа Я». Показатели-компоненты идентичности «материальное Я», «деятельностное Я» и два самостоятельных показателя (проблемная идентичность, ситуативное состояние) не выявлены. Большинство испытуемых отмечает положительные характеристики своих личностных особенностей и особенностей внешности, положительно оценивают свою учебно-профессиональную ролевую позицию. У 62 студентов была выявлена позитивная валентность идентичности, у 35 студентов нейтральная валентность идентичности, у 2 студентов выявлена негативная валентность идентичности, у 1 студента завышенная валентность идентичности.

В результате сравнения содержательных характеристик структурных компонентов «образа Я» у студентов различных профилей подготовки было выявлено, что показатель-компонент идентичности «социальное Я» по количеству ответов практически одинаково

Таблица 1

**Результаты исследования содержательных характеристик идентичности личности
на общей выборке студентов**

Показатели-компоненты идентичности	Ответы	Кол-во студентов, указавших данный ответ		Эмоционально-оценочный тон идентификационных характеристик							
		Психологический профиль	Непсихологический профиль	Положительная оценка		Отрицательная оценка		Неоднозначная оценка		Неопределенная оценка	
				Психологический профиль	Непсихологический профиль	Психологический профиль	Непсихологический профиль	Психологический профиль	Непсихологический профиль	Психологический профиль	Непсихологический профиль
1. «Социальное Я»											
Половая, гендерная идентичность	Женщина/мужчина	50	50	50	50	0	0	0	0	0	0
	Любимая (девушка/парень)	18	30	18	30	0	0	0	0	0	0
Учебно-профессиональная ролевая позиция	Студент	40	42	29	28	0	0	11	14	0	0
	Нынешний специалист	17	4	17	4	0	0	0	0	0	0
	Работник	30	29	20	20	0	0	10	9	0	0
	Однорупник(ца)	44	43	19	43	0	0	25	0	0	0
Групповая принадлежность	Геймер	30	29	30	29	0	0	0	0	0	0
Семейная принадлежность	Дочь/сын Внук/внучка	18	20	18	29	0	0	0	0	0	1
Гражданская идентичность	Гражданин	20	18	5	6	0	0	15	12	0	0
2. «Коммуникативное Я»											
Дружба	Друг/подруга	41	35	41	35	0	0	0	0	0	0
3. «Физическое Я»											
Субъективное описание своей внешности	Спортивный(ая)	17	27	17	27	0	0	0	0	0	0
	Стройная	18	30	18	30	0	0	0	0	0	0
	Красивый(ая)	34	48	34	48	0	0	0	0	0	0
	Привлекательный(ая)	26	36	26	36	0	0	0	0	0	0
4. «Перспективное Я»											
Профессиональная перспектива	Будущий специалист	19	11	19	11	0	0	0	0	0	0
Семейная перспектива	Будущий(ая) супруг(а) Будущая мать	10	12	10	12	0	0	0	0	0	0
5. «Рефлексивное Я»											
Персональная идентичность	Ответственный(ая)	37	40	37	40	0	0	0	0	0	0
	Умный(ая)	27	31	27	31	0	0	0	0	0	0
	Честный(ая)	23	27	23	27	0	0	0	0	0	0
	Веселый(ая)	29	43	29	43	0	0	0	0	0	0
	Творческий(ая)	37	40	37	40	0	0	0	0	0	0
	Имя	10	20	10	20	0	0	0	0	0	0
Глобальное «Я»	Человек	38	33	38	25	0	0	0	8	0	0
	Личность	31	6	30	4	0	0	1	2	0	0
	Индивидуальность	29	10	29	10	0	0	0	0	0	0

вый у студентов психологического профиля подготовки (267 ответов) и у студентов непсихологического профиля (265 ответов), исходя из общего количества 532 ответов (рис. 1). «Рефлексивное Я» практически одинаково выражено у студентов непсихологического профиля (250 ответов) и студентов психологического профиля (261 ответ), исходя из общего количества 511 ответов (рис. 1). Существенно отличается в представленности ответов ответ «личность», который преобладает у студентов психологического профиля подготовки (31 ответ), по сравнению со студентами непсихологического профиля подготовки (6 ответов), а также ответ «индивидуальность» (29 и 10 – соответственно). Что обусловлено спецификой процесса обучения будущих психологов. Ответов, касающихся профессиональной идентичности (входят в показатели-компоненты «Социальное Я» и «Перспективное Я»), у студентов психологического профиля больше («нынешний специалист» – 17 ответов и «будущий специалист» – 19 ответов, «работник» – 30 ответов) по сравнению со студентами непсихологического профиля (4, 11, 29 ответов соответственно) (табл. 1). Данные категории ответов (кроме «работника») оценили как позитивные 100 % испытуемых всех профилей подготовки (что может говорить преимущественно о позитивном отношении к профессиональной деятельности). На ответ «работник» у некоторых испытуемых существует неоднозначная оценка (возможно из-за негативного опыта совмещения работы с учебой). Можно сделать вывод о том, что у студентов психологического профиля подготовки более выражена профессиональная направленность жизни по сравнению со студентами непсихологического профиля подготовки.

В результате сравнения содержательных характеристик структурных компонентов «образа Я» у студентов первого и выпускного курсов психологического профиля подготовки были получены следующие результаты (табл. 2).

Была выявлена динамика «образа Я» студентов в период обучения в вузе по показателю-компоненту идентичности «рефлексивное Я». У студентов-выпускников представленность данного компонента выше (139 ответа) по сравнению со студентами первого курса (122 ответа) (табл. 1). В содержательных характеристиках «образа Я» увеличилось количество ответов «человек», «личность», «индивидуальность», «умный» («интеллектуальный») и других персональных характеристик, что связано со спецификой процесса обучения. Ответы «личность» и «человек» чаще назывались выпускниками (19 и 21 ответ соответственно), чем студентами первого курса (12 и 17 ответов соответственно). Такие ответы, как «честный(ая)», «открытый(ая)», «веселый(ая)», относящиеся к персональной идентичности показателя-компонента «рефлексивное Я», чаще встречаются в ответах студентов первого курса (14, 14 и 18 ответов соответственно), чем у студентов-выпускников (9, 6 и 11 ответов соответственно).

Была выявлена неоднозначная динамика в содержательных характеристиках в компоненте «физическое Я». Ответы «красивый(ая)» и «спортивный(ая)», «привлекательная», относящиеся к субъективному описанию своей внешности, больше выявлены у студентов выпускного курса (20, 10 и 9 ответов соответственно), чем у студентов первого курса (14, 7 и 17 ответов соответственно).

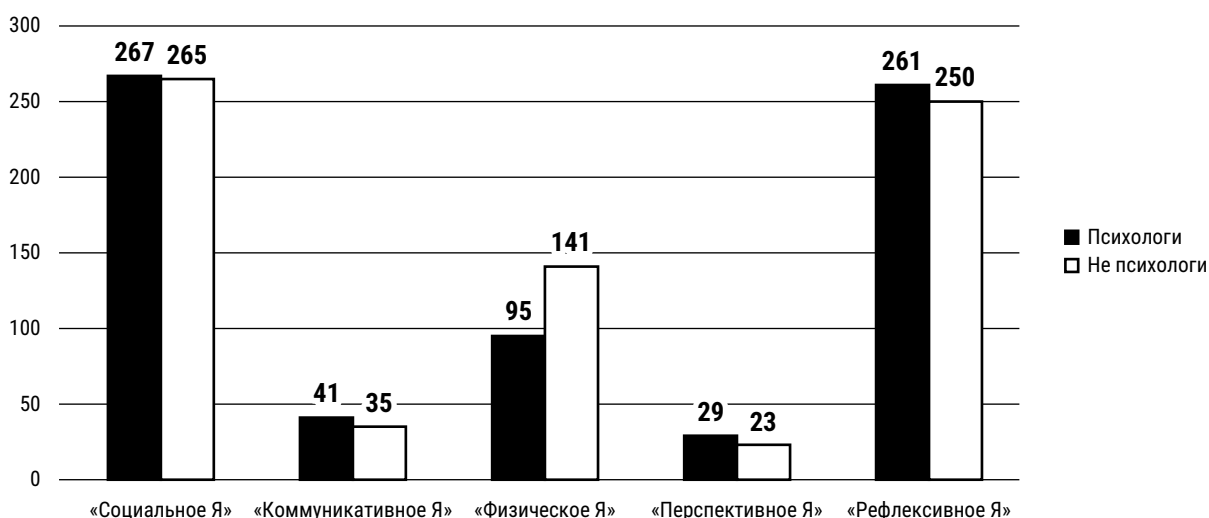


Рис. 1. Выраженность структурных компонентов «Образ Я» у студентов психологического и непсихологического профиля подготовки

Результаты исследования содержательных характеристик идентичности личности студентов первого и выпускного курсов психологического профиля подготовки

Показатели компонентов идентичности	Ответы	Кол-во студентов, указавших данный ответ		Эмоционально-оценочный тон идентификационных характеристик							
		1-й курс	Выпускной курс	Положительная оценка		Отрицательная оценка		Неоднозначная оценка		Неопределенная оценка	
				1-й курс	Выпускной курс	1-й курс	Выпускной курс	1-й курс	Выпускной курс	1-й курс	Выпускной курс
1. «Социальное Я»											
Половая, гендерная идентичность	Женщина/мужчина	25	25	25	25	0	0	0	0	0	0
	Любимая девушка/парень	11	7	11	7	0	0	0	0	0	0
Учебно-профессиональная ролевая позиция	Студент	20	20	20	20	0	0	0	0	0	0
	Нынешний специалист	9	8	9	3	0	0	0	5	0	0
	Работник	9	21	6	14	0	0	3	7	0	0
	Одногруппник(ца)	22	22	22	19	0	0	0	3	0	0
Групповая принадлежность	Геймер	15	15	15	15	0	0	0	0	0	0
	Гражданин	11	9	8	7	0	0	3	2	0	0
Семейная принадлежность	Дочь/сын Внук/внучка	12	6	10	6	0	0	2	0	0	0
2. «Коммуникативное Я»											
Дружба	Друг/подруга	20	21	20	21	0	0	0	0	0	0
3. «Физическое Я»											
Субъективное описание своей внешности	Спортивный(ая)	7	10	7	10	0	0	0	0	0	0
	Стройная	11	7	11	7	0	0	0	0	0	0
	Красивый(ая)	14	20	14	20	0	0	0	0	0	0
	Привлекательный(ая)	17	9	17	9	0	0	0	0	0	0
4. «Перспективное Я»											
Профессиональная перспектива	Будущий специалист	7	12	7	11	0	0	0	1	0	0
Семейная перспектива	Будущий(ая) супруг(а) Будущая мать	0	10	0	10	0	0	0	0	0	0
5. «Рефлексивное Я»											
Персональная идентичность	Ответственный(ая)	18	19	18	19	0	0	0	0	0	0
	Умный(ая)	11	16	11	16	0	0	0	0	0	0
	Честный(ая)	14	9	14	9	0	0	0	0	0	0
	Веселый(ая)	12	17	12	17	0	0	0	0	0	0
	Творческий(ая)	20	17	20	17	0	0	0	0	0	0
	Имя	10	0	10	0	0	0	0	0	0	0
Глобальное «Я»	Человек	17	21	17	21	0	0	0	0	0	0
	Личность	12	19	10	19	0	0	2	0	0	0
	Индивидуальность	8	21	8	21	0	0	0	0	0	0

Несмотря на то, что показатель-компонент идентичности «социальное Я» по количеству ответов выражен примерно одинаково у студентов выпускного курса и у студентов первого курса (133 и 134 ответов соответственно), ответов, касающихся профессиональной идентичности и входящих в показатели-компоненты идентичности «социальное Я» и «перспективное Я», у студентов первого курса меньше («работник» – 9 ответов, «будущий специалист» – 7 ответов), чем у студентов выпускного курса (21 и 12 ответов соответственно). Ответ «работник», касающийся профессиональной идентичности, имеет у некоторых студентов неоднозначную оценку. Ответы «гражданин» показателя групповой принадлежности несколько преобладает у студентов первого курса (11 ответов), чем у студентов выпускного курса (9 ответов), однако у студентов выпускного курса они имеют неоднозначную оценку. В «перспективном Я» к выпускному курсу увеличивается количество ответов «будущий(ая) супруг(а)» и «будущая мать», но данная категория ответов также продолжает быть недостаточно представленной, то есть большинство студентов не идентифицируют пока себя с супружеской и семейной жизнью.

Таким образом, «образ Я» претерпевает изменения в процессе обучения. На первом курсе студенты больше идентифицируют себя с ролью «студент» (учебно-профессиональной ролевой позицией), в то время как студенты-выпускники больше идентифицируют себя с ролями «будущий специалист», «нынешний специалист (психолог)», «работник», относящимися к показателям-компонентам идентичности «социальное Я» и «перспективное Я», что также является пока-

зателем роста профессиональной идентичности в процессе обучения. Изменение «рефлексивного Я», рост персональной идентичности также обусловлен особенностями обучения будущих психологов. Среди компонентов «образа Я» у студентов в процессе обучения приобретают рост и большую значимость компоненты «Я-рефлексивное» и «Я-перспективное» (рис. 2).

Мы также исследовали динамику «образа Я» у студентов непсихологических специальностей (табл. 3).

Была выявлена динамика в содержательных характеристиках «образа Я» у студентов непсихологических специальностей в процессе обучения в вузе (табл. 3). Ответ «студент» показателя-компонента идентичности «социальное Я» выявлен больше у студентов первого курса (24 ответа), чем у студентов выпускного курса (18 ответов). Большинство оценок положительные. Ответы «нынешний специалист», «работник», относящиеся к учебно-профессиональной ролевой позиции «социального Я», больше выражены у студентов выпускного курса, чем у студентов первого курса. Ответы «перспективного Я» («будущий(ая) супруг(а)» и «будущая мать») более характерны для студентов-выпускников, хотя общая представленность данных ответов достаточно низкая. Ответ «человек», входящий в показатель-компонент идентичности «рефлексивное Я» (глобальное «Я»), больше выражен у студентов-первокурсников (21 ответ), чем у студентов выпускного курса (12 ответов), однако у выпускников все оценки положительные, в то время как у первокурсников два студента отметили оценку «нейтральная».

Таким образом, у студентов непсихологического профиля подготовки выявлена несколько отличная

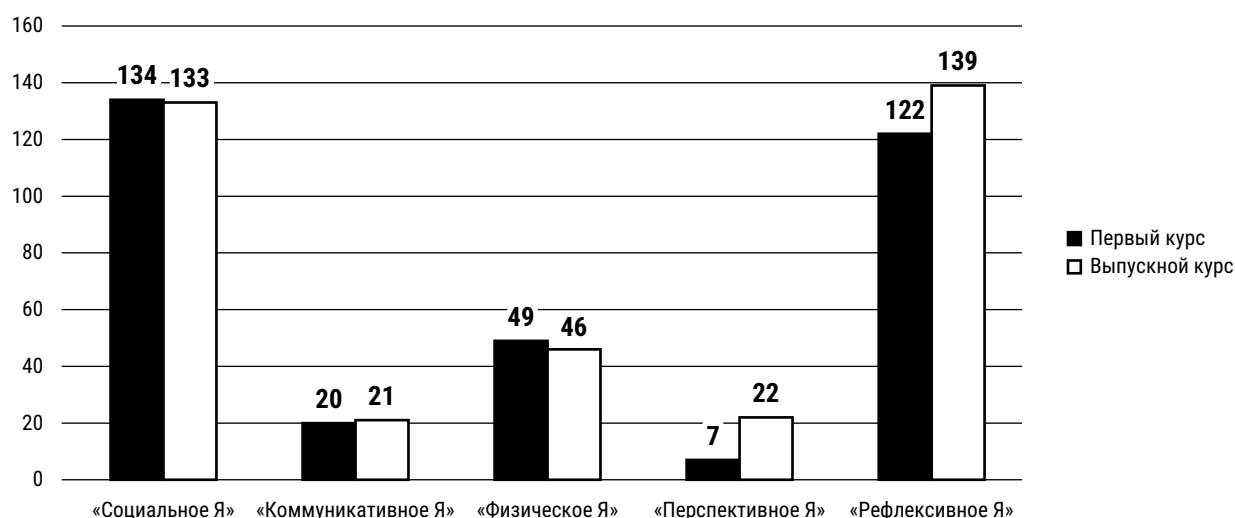


Рис. 2 Выраженность структурных компонентов «образа Я» студентов первого и выпускного курса психологического профиля подготовки

Результаты исследования содержательных характеристик идентичности личности студентов первого и выпускного курсов непсихологического профиля подготовки

Показатели-компоненты идентичности	Ответы	Кол-во студентов, указавших данный ответ		Эмоционально-оценочный тон идентификационных характеристик							
				Положительная оценка		Отрицательная оценка		Неоднозначная оценка		Неопределенная оценка	
		1-й курс	Выпускной курс	1-й курс	Выпускной курс	1-й курс	Выпускной курс	1-й курс	Выпускной курс	1-й курс	Выпускной курс
1. «Социальное Я»											
Половая/гендерная идентичность	Женщина/мужчина	25	25	25	25	0	0	0	0	0	0
	Любимая девушка/парень	12	18	12	18	0	0	0	0	0	0
Учебно-профессиональная ролевая позиция	Студент	24	18	24	14	0	0	0	4	0	0
	Нынешний специалист	1	3	1	3	0	0	0	0	0	0
	Работник	11	18	8	12	0	0	3	6	0	0
	Одногруппник(ца)	21	22	21	22	0	0	0	0	0	0
Групповая принадлежность	Геймер	17	12	17	12	0	0	0	0	0	0
	Гражданин	8	10	2	4	0	0	6	6	0	0
Семейная принадлежность	Дочь/сын Внук/внучка	10	10	10	10	0	0	0	0	0	0
2. «Коммуникативное Я»											
Дружба	Друг/подруга	20	15	20	15	0	0	0	0	0	0
3. «Физическое Я»											
Субъективное описание своей внешности	Спортивный(ая)	16	11	16	11	0	0	0	0	0	0
	Стройная	12	18	12	18	0	0	0	0	0	0
	Красивый(ая)	23	25	23	25	0	0	0	0	0	0
	Привлекательный(ая)	12	17	12	17	0	0	0	0	0	0
4. «Перспективное Я»											
Профессиональная перспектива	Будущий специалист	6	5	6	5	0	0	0	0	0	0
Семейная перспектива	Будущий(ая) супруг(а) Будущая мать	2	10	2	10	0	0	0	0	0	0
5. «Рефлексивное Я»											
Персональная идентичность	Ответственный(ая)	19	21	19	21	0	0	0	0	0	0
	Умный(ая)	15	16	15	16	0	0	0	0	0	0
	Честный(ая)	11	16	11	16	0	0	0	0	0	0
	Веселый(ая)	24	19	24	19	0	0	0	0	0	0
	Творческий(ая)	23	17	23	17	0	0	0	0	0	0
	Имя	10	10	10	10	0	0	0	0	0	0
Глобальное «Я»	Человек	21	12	18	12	0	0	3	0	0	0
	Личность	2	4	2	4	0	0	2	0	0	0
	Индивидуальность	4	6	4	6	0	0	0	0	0	0

Статусы профессиональной идентичности студентов вуза, в %

Статусы	Не выражен		Ниже среднего		Средний		Выше среднего		Выражен	
	Студенты – психологи	Студенты – не психологи	Студенты – психологи	Студенты – не психологи	Студенты – психологи	Студенты – не психологи	Студенты – психологи	Студенты – не психологи	Студенты – психологи	Студенты – не психологи
Неопределенная профидентичность	60	55	15	34	19	11	2	0	4	0
Навязанная профидентичность	100	100	0	0	0	0	0	0	0	0
Мораторий профидентичности	28	10	34	41	26	31	13	18	0	0
Сформированная профидентичность	4	10	13	7	15	21	21	17	47	45

от студентов психологического профиля подготовки динамика в выраженности структурных компонентов «образа Я» (рис. 3). К концу обучения незначительно возрастает компонент «социальное Я», «перспективное Я», незначительно снижается «коммуникативное Я», «рефлексивное Я».

При выявлении статусов профессиональной идентичности по методике изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель, А. Г. Грецов) были получены следующие результаты (табл. 4).

Показатели почти всех статусов у обеих групп (студенты психологического и непсихологического профиля подготовки) находятся в одинаковом диапазоне. «Сформированная» профессиональная идентичность выражена почти у половины студентов психологического профиля подготовки и у студентов непсихологического

профиля подготовки (47 % и 45 % испытуемых). Выраженные статусы «неопределенной», «навязанной» профессиональной идентичности, статуса «мораторий» у большинства студентов психологического профиля подготовки не выявлены, как и у студентов непсихологического профиля. Статус «мораторий» профессиональной идентичности у трети студентов психологического профиля выражен слабо и имеет усредненные значения, как и у студентов непсихологического профиля. Значимых различий в средних значениях статусов профессиональной идентичности у студентов психологического и непсихологического профиля подготовки выявлено не было.

Мы выявили динамику показателей профессиональной идентичности от первого к выпускному курсу у студентов психологического и непсихологического профилей подготовки (табл. 5, 7).

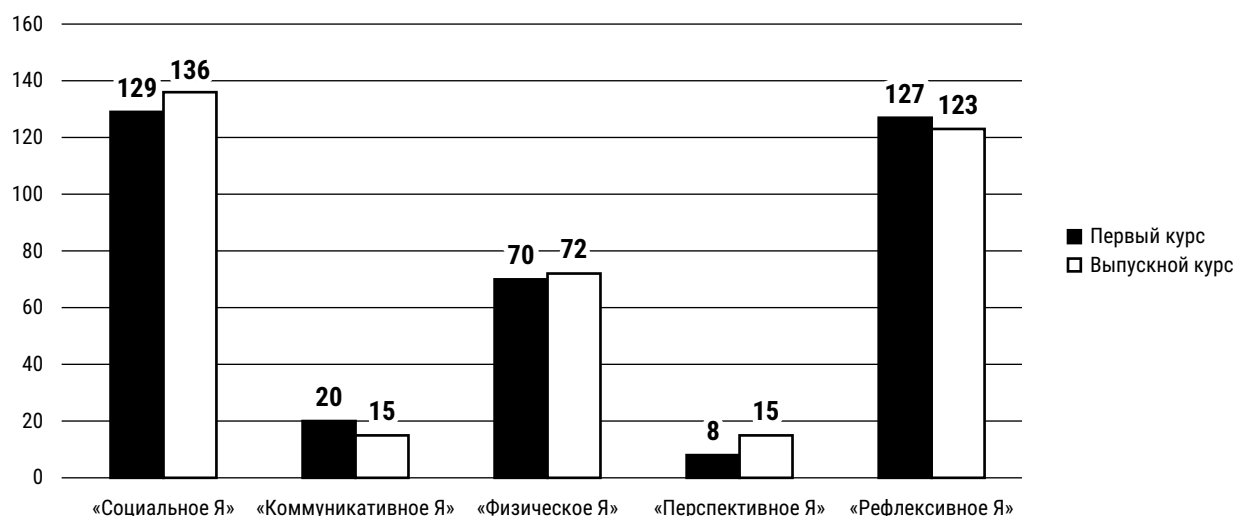


Рис. 3. Выраженность структурных компонентов «образа Я» у студентов непсихологического профиля подготовки

Таблица 5

**Статусы профессиональной идентичности
студентов первого и выпускного курсов психологического профиля подготовки, в %**

Статусы	Не выражен		Ниже среднего		Средний		Выше среднего		Выражен	
	1-й курс	Выпуск-ной курс	1-й курс	Выпуск-ной курс	1-й курс	Выпуск-ной курс	1-й курс	Выпуск-ной курс	1-й курс	Выпуск-ной курс
Неопределенная профидентичность	65	58	13	17	22	17	0	4	0	4
Навязанная профидентичность	100	100	0	0	0	0	0	0	0	0
Мораторий профидентичности	35	21	43	25	22	29	0	25	0	0
Сформированная профидентичность	0	13	0	21	4	25	22	17	74	25

Статус «неопределенной» профессиональной идентичности у разных курсов обучения не выявлен, однако у некоторых выпускников результаты несколько смещены в сторону средней выраженности данного статуса. У студентов разных курсов обучения статус «навязанной» профессиональной идентичности не выявлен. «Мораторий» профессиональной идентичности выше у студентов выпускного курса, чем у первого, однако выражен в среднем и ниже среднего значениях. Статус «сформированной» профессиональной идентичности выражен выше у первокурсников, чем у выпускников,

что также подтверждается данными сравнительного анализа (табл. 6).

Статус «моратория (кризиса)» профессиональной идентичности значимо выше у студентов-выпускников, нежели у студентов первого курса ($p = 0,02$). Таким образом, к концу обучения у некоторых студентов – будущих психологов возникает кризис профессиональной идентичности, который может выражаться в том, что выпускники не пойдут работать по специальности.

Были выявлены особенности динамики статусов профессиональной идентичности у студентов непсихологического

Таблица 6

**Результаты сравнения средних показателей профессиональной идентичности
у студентов первого и выпускного курса психологического профиля подготовки**

Показатели	Студенты-первокурсники	Студенты-выпускники	p	t
Неопределенная профидентичность	4,70	3,80	0,32	0,98
Навязанная профидентичность	0,73	0,21	0,14	1,48
Мораторий профидентичности	3,99	4,37	0,02	-2,42
Сформированная профидентичность	10,29	11,97	0,21	-1,24

Таблица 7

**Статусы профессиональной идентичности
студентов первого и выпускного непсихологического профиля подготовки, в %**

Статусы	Не выражен		Ниже среднего		Средний		Выше среднего		Выражен	
	1-й курс	4-й курс	1-й курс	4-й курс	1-й курс	4-й курс	1-й курс	4-й курс	1-й курс	4-й курс
Неопределенная профидентичность	58	50	37	30	5	20	0	0	0	0
Навязанная профидентичность	100	90	0	0	0	10	0	0	0	0
Мораторий профидентичности	0	30	42	40	32	30	26	0	0	0
Сформированная профидентичность	0	10	0	0	5	10	26	20	68	60

логических специальностей от первого к последнему курсу обучения (табл. 7).

Статус «неопределенной» профессиональной идентичности у половины студентов первого курса и половины студентов выпускного курса не выражен. Результаты схожи с результатами студентов психологического профиля подготовки. Однако существует разница в том, что 4 % студентов выпускного курса психологического профиля все же имеют выраженность данного статуса, в то время как у студентов непсихологического профиля статус «неопределенной» профессиональной идентичности не выражен ни у кого. У всех студентов первого и выпускного курса непсихологического профиля подготовки не выражен статус «навязанной» профессиональной идентичности. «Мораторий (кризис)» профессиональной идентичности у студентов первого и выпускного курсов выражены в равном процентном соотношении (все результаты в диапазоне «ниже среднего» и «средняя» выраженность). Больше половины студентов непсихологического профиля подготовки первого и последнего курсов обучения имеют выраженный статус «сформированной» профессиональной идентичности (68 % и 60 %), что существенно отличается от результатов студентов психологического профиля подготовки выпускного курса (25 %).

Таким образом, результаты исследования показали «отрицательную» динамику статуса «сформированной» профессиональной идентичности у студентов – будущих психологов в процессе обучения в вузе. Статус «сформированной» профессиональной идентичности у студентов психологического профиля к концу обучения снижается. Мы предполагаем, что это связано с повышением статуса профессиональной идентичности «мораторий (кризис)», то есть с кризисом профессиональной идентичности, неготовностью выйти во «взрослую жизнь» и активно применять полученные знания и умения в профессиональной деятельности. Статус «сформированной» профессиональной идентичности у студентов непсихологических специальностей (направления «Социальная работа», «Организация работы с молодежью») практически не изменяется от первого к выпускному курсу (оставаясь достаточно высоким). Кроме этого, студенты данных профилей подготовки не относят себя к другой профессии, отличной от их образования, в отличие от студентов психологического профиля. Обучающиеся психологического профиля подготовки более остро реагируют на кризис профессиональной идентичности, переставая видеть себя в роли специалиста психологического профиля. Таким образом, многие студенты к концу обучения имеют сформированную профессиональную идентичность,

однако большое количество студентов претерпевает кризис профессиональной идентичности.

Заключение

Изучение профессиональной идентичности и «образа Я» играет важную роль в профессиональном становлении студентов – будущих психологов. Это связано с тем, что работа психолога может осуществляться при условии сформированности профессиональной идентичности, так как является важным «инструментом», с помощью которого психолог воздействует на других. В случае несформированности профессиональной идентичности и расогласованности «образа Я» будет затруднительным или неосуществимым процесс оказания психологической помощи. Нами установлено, что «образ Я» и статусы профессиональной идентичности изменяются в течение всего процесса обучения. Выраженность отдельных компонентов в «образе Я» к концу обучения, а именно «рефлексивного Я» (за счет роста личностной идентичности) и «перспективного Я» (профессиональной, семейной перспективы) обусловлены, в том числе, особенностями обучения студентов психологического профиля подготовки. Несмотря на то, что часть студентов имеет сформированную профессиональную идентичность, выявлена отрицательная динамика статуса «сформированной» профессиональной идентичности у студентов – будущих психологов. Статус «сформированной» профессиональной идентичности к концу обучения снижается, а повышается статус профессиональной идентичности «мораторий (кризис)». Тем самым можно констатировать кризис профессиональной идентичности к концу обучения в вузе. Профессиональное высшее образование должно способствовать формированию позитивной мотивации к развитию профессиональной идентичности. Психологическое сопровождение студентов, различные психолого-педагогические мероприятия, проведение профессиональных практик под супервизией ведущих психологов могут способствовать повышению уровня профессиональной идентичности и преодолению кризиса профессиональной идентичности.

Литература

1. Абдуллин А. Г., Тумбасова Е. Р. «Образ я» как предмет исследования в зарубежной и отечественной психологии [Электронный ресурс] // Психология. Психофизиология. 2012. № 6 (265). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-ya-kak-predmet-issledovaniya-v-zarubezhnoy-i-otchestvennoy-psihologii> (дата обращения: 08.11.2023).
2. Андреева Г. М. Психология социального познания. М. : Аспект Пресс, 2000. 288 с.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М. : «Прогресс», 1986. 441 с.



4. Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность / под ред. Л. Я. Дорфмана. М. : Смысл, 2004. 319 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону : Ремикс, 1996. 509 с.
6. Кохут Х. Восстановление самости. М. : Когито-Центр, 2002. 320 с.
7. Никифорова А. А., Цихончик Н. В. Динамика и содержание профессиональной идентичности студентов различных направлений вузовской подготовки [Электронный ресурс] // Психология, социология и педагогика. 2014. № 6. URL: <https://psychology.snauka.ru/2014/06/3236> (дата обращения: 27.10.2023).
8. Особенности профессиональной идентичности студентов-психологов выпускных курсов [Электронный ресурс]. URL: <https://studfile.net/preview/5113568/page:2> (дата обращения: 01.11.2023).
9. Ошанин Д. А. Предметное действие и оперативный образ : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1973. 42 с.
10. Патаки Ф. Некоторые когнитивные процессы Образа Я // Психологические исследования познавательных процессов и личности / отв. ред.: Д. Ковач, Б. Ф. Ломов. М. : Наука, 1983. С. 45–51.
11. Психология самосознания : хрестоматия / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Самара : Издательский дом «Бахрах-М», 2003. 303 с.
12. Рикель А. М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dissercat.com/content/professionalnaya-ya-kontsepsiya-i-organizatsionnaya-kultura-kak-factory-uspeshnoi-karery> (дата обращения: 01.11.2023).
13. Роджерс К. Р. Становление личности: Взгляд на психотерапию. М. : Эксмо-Пресс, 2001. 416 с.
14. Салливан Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии. СПб. : Ювента, 1999. 352 с.
15. Соколова Е. Т. Психотерапия. Теория и практика. М. : Академия, 2010. 368 с.
16. Устинова О. Н. «Образ – я» и его развитие средствами диалога : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 25 с.
17. Фролова А. Е., Канина Н. А. Динамика профессиональной идентичности студентов деонтологического профиля подготовки в процессе обучения в вузе // Актуальные проблемы социальных и психологических наук: теория, методология, практика. Материалы симпозиума XVIII (L) Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, приуроченной к 50-летию КемГУ. Науч. ред. А. В. Серый. Кемерово, 2023. С. 66–69.
18. Фролова А. Е. Особенности профессиональной идентичности студентов, будущих психологов [Электронный ресурс] // Elibrary.ru. Научная электронная библиотека. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49246857> (дата обращения 01.11.2023).
19. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учебное пособие. М. : «МОДЭК», 2004. 600 с.
20. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. А. Д. Андреевой, А. М. Прихожана, В. И. Ривош. М. : Прогресс, 1996. 344 с.
3. Berns R. Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie [Development of self-concept and education]. Moscow, 1986. 441 p. (In Russian).
4. Integral'naja individual'nost', Ja-koncepcija, lichnost' [Integral individuality, self-concept, personality]. ed. L. Ja. Dorfman. Moscow, 2004. 319 p. (In Russian).
5. Klimov E. A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija. [Psychology of professional self-determination]. Rostov-on-Don, 1996. pp. 509 p. (In Russian).
6. Kohut H. Vosstanovlenie samosti [Restoration of selfhood]. Moscow, 2002, 320 p. (In Russian).
7. Nikiforova A. A., Cihonchik N. V. Dinamika i sodержanie professional'noj identichnosti studentov razlichnyh napravlenij vuzovskoj podgotovki [Dynamics and content of professional identity of students in various areas of university training]. Psihologija, sociologija i pedagogika, 2014, no. 6. URL: <https://psychology.snauka.ru/2014/06/3236> (accessed 27.10.2023). (In Russian).
8. Osobennosti professional'noj identichnosti studentov-psihologov vypusnykh kursov [Features of professional identity of final year psychology students]. URL: <https://studfile.net/preview/5113568/page:2/> (accessed 01.11.2023). (In Russian).
9. Oshinin D. A. Predmetnoe dejstvie i operativnyj obraz. Dis. d-ra psihol. nauk [Subject action and operational image. Thesis of Dr. habil]. Moscow, 1973. 42 p. (In Russian).
10. Pataki F. Nekotorye kognitivnye processy Obraza Ja [Some cognitive processes of Self-Image]. Psihologicheskie issledovanija poznatel'nykh processov i lichnosti, eds. D. Kovach, B. F. Lomov, Moscow, 1983, pp. 45–51 (In Russian).
11. Psihologija samosoznanija. Hrestomatija [Psychology of self-awareness: chrestomathy]. Ed. D. Ja. Rajgorodskij. Samara, 2003. 303 p. (In Russian).
12. Rikel' A. M. Professional'naja Ja-koncepcija i professional'naja identichnost' v strukture samosoznanija lichnosti [Professional self-concept and professional identity in the structure of a person's self-awareness]. URL: <https://www.dissercat.com/content/professionalnaya-ya-kontsepsiya-i-organizatsionnaya-kultura-kak-factory-uspeshnoi-karery> (accessed 01.11.2023). (In Russian).
13. Rogers K. R. Stanovlenie lichnosti: Vzglyad na psihoterapiju [Personality formation: A perspective on psychotherapy]. Moscow, 2001. 416 p. (In Russian).
14. Sullivan G. S. Interpersonal'naja teorija v psihiatrii [Interpersonal theory in psychiatry]. Saint Petersburg, 1999. 352 p. (In Russian).
15. Sokolova E. T. Psihoterapija. Teorija i praktika [Psychotherapy. Theory and practice]. Moscow, 2010, 368 p. (In Russian).
16. Ustinova O. N. «Obraz – ja» i ego razvitie sredstvami dialoga. Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk [“Image – I” and its development through dialogue. Extended Abstract of Ph. D. habil. thesis]. Moscow, 2012. 25 p. (In Russian).
17. Frolova A. E., Kanina N. A. Dinamika professional'noj identichnosti studentov deontologicheskogo profilja podgotovki v processe obuchenija v vuzе [Dynamics of professional identity of students of deontological profile training in the process of studying at a university]. Aktual'nye problemy social'nyh i psihologicheskikh nauk: teorija, metodologija, praktika. Materialy simpoziuma XVIII (L) Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh, priurochennoj k 50-letiju KemGU, Kemerovo, 2023, pp. 66–69 (In Russian).
18. Frolova A. E. Osobennosti professional'noj identichnosti studentov, budushhih psihologov [Features of the professional identity of students and future psychologists]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49246857> (accessed 01.11.2023). (In Russian).
19. Shnejder L. B. Professional'naja identichnost': teorija, jeksperiment, trening. Uchebnoe posobie [Professional identity: theory, experiment, training. Textbook]. Moscow, 2004, 600 p. (In Russian).
20. Jerikson Je. Identichnost': junost' i krizis [Identity: youth and crisis]. Moscow, 1996, 344 p. (In Russian).

References

1. Abdullin A. G., Tumbasova E. R. «Obraz ja» kak predmet issledovanija v zarubezhnoj i otechestvennoj psihologii [“Image of myself” as a subject of research in foreign and domestic psychology]. Psihologija. Psihofiziologija, 2012, no. 6 (265). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-ya-kak-predmet-issledovaniya-v-zarubezhnoj-i-otechestvennoj-psihologii> (accessed 11.08.2023). (In Russian).
2. Andreeva G. M. Psihologija social'nogo poznanija [Psychology of social cognition]. Moscow, 2000. 288 p. (In Russian).

УДК/UDC 378:316.337

DOI 10/54509/22203036_2024_1_90

EDN GAXGSZ



Кранзеева Елена Анатольевна

доктор социологических наук, доцент,
заведующий кафедрой социологических наук,
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»,
г. Кемерово

Kranzeeva Elena A.

Doctor of Sociology Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Sociological Sciences,
Kemerovo State University, Kemerovo

Гиль Сергей Сергеевич

доктор педагогических наук, профессор, президент
научно-образовательного, благотворительного фонда
«Интеллектуальный альянс», научный руководитель
группы проектов «Карьера в России», г. Москва

Gil' Sergej S.

Doctor of Pedagogy Sciences, Professor,
President of the Scientific, Educational, Charitable Foundation
“Intellectual Alliance”, Scientific Director
of the “Career in Russia” Project Group, Moscow

ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ СТУДЕНТА В УНИВЕРСИТЕТЕ: СТРУКТУРИРОВАНИЕ И НАВИГАЦИЯ

LIFE PATH OF A STUDENT AT THE UNIVERSITY: STRUCTURING AND NAVIGATION

Аннотация. В статье представлены результаты разведывательного масштабного российского исследования представлений о жизненном пути студенческой молодежи. Цель статьи – обосновать необходимость и перспективы анализа содержания жизненного пути студенческой молодежи и возможностей навигации в университете.

Эмпирическое исследование выполнено с использованием гибридной методологии. Респондентами выступили студенты и преподаватели российских университетов, проректоры по молодежной политике и воспитательной деятельности.

Проведенное исследование позволило ввести категорию «жизненный путь студента», представляющую собой уникальную организацию (проектирование) собственной жизни студента (как субъекта, личности) для достижения целей саморазвития и самореализации. Жизненная навигация представляет собой систему, включающую в себя выяснение запроса и потребностей молодежи и встраивание их в образовательную, научную и внеучебную деятельность. Она становится одним из результатов молодежной политики и воспитательной деятельности в университете.

Annotation. The article presents the results of a large-scale Russian intelligence study of ideas about the life path of student youth. The purpose of the article is to substantiate the need and prospects for analyzing the content of the life path of student youth and the possibilities of navigation at the university.

The empirical study was carried out using a hybrid methodology. The respondents were students and teachers of Russian universities, vice-rectors for youth policy and educational activities.

The conducted research made it possible to introduce the category “student’s life path”, which is a unique organization (design) of a student’s own life (as a subject, an individual) to achieve the goals of self-development and self-realization.

Life navigation is a system that includes clarifying the needs and demands of young people and integrating them into educational, scientific and extracurricular activities. It becomes one of the results of youth policy and educational activities at the university.

The life navigation of young people becomes one of the results of youth policy and educational activities at the university.

Ключевые слова: молодежь, студенчество, жизненный путь, университет, молодежная политика, воспитательная деятельность, структурирование жизненного пути студента, жизненная навигация.

Keywords: youth, students, life path, university, youth policy, educational activities, structuring the student’s life path, life navigation.

Введение

В настоящее время усиливается научный и общественный дискурс о молодежи, ее ценностях и будущем. При этом обсуждение строится вокруг двух век-



торов, один из которых связан с тем, что молодежь рассматривают как будущее страны и объект, нуждающийся во всесторонней поддержке различных социальных институтов и государства; другой вектор определяет ее как активного субъекта, способного самостоятельно определять свои траектории развития и в будущем обеспечить условия устойчивого и безопасного развития себя и общества. В такой перспективе понимание жизненных стратегий молодежи, возможностей и условий построения ими жизненного пути становится важной исследовательской проблемой. По нашему мнению, период студенчества является реперной точкой, в которой ярко проявляется становление субъектности молодежи в личностном и профессиональном развитии, и при этом реализуется целенаправленная деятельность различных социальных институтов по отношению к этому становлению.

Цель данной статьи – обосновать необходимость и перспективы анализа содержания жизненного пути студенческой молодежи и возможностей навигации в университете.

Научная новизна исследования определяется тем, что впервые студенчество рассматривается как (1) уникальный период проектирования собственной жизни студентом как субъектом, (2) период, который содержательно и ценностно-смыслово разделяется на самостоятельные этапы для достижения студентами целей саморазвития и самореализации.

Методология

Понятие жизненного пути связано с пониманием жизни как феномена, индивидуального пути развития человека (как индивидуальности и как личности), временем и пространством как философскими измерениями бытия, понятием жизненных этапов (этапов развития личности, возрастными периодизациями) и жизненных циклов (как повторяющихся этапов развития, биологических и социальных).

Впервые психолог Шарлотта Берта Бюлер предложила и обосновала концепцию «жизненного пути». В своей работе она обозначила 3 направления его развития: объективную логику жизни как последовательность внешних событий, изменения в переживаниях этих событий и результатов человеческой деятельности.

Для Ш. Бюлер ключевым моментом является определение структурных единиц жизненного пути – событий, которые могут быть внешними и внутренними. В то же время стремление к «самоосуществлению», когда ценности и цели, к которым стремится человек, получают адекватную реализацию, становятся движущей силой развития личности [13].

Понятие «жизненный путь» несет в себе большой исследовательский потенциал в социологическом ракурсе, связанный с выделением элементов, из которых складывается социальность, а также упорядоченная повседневность [9; 14]. В зарубежной социологии одной из распространенных является работа Х. Блоссфельд и И. Хьюинк, которые предлагают рассматривать жизненный путь как последовательность более или менее продолжительных состояний и характеристик людей, изменяющихся с течением времени в связи с деятельностью и событиями [3, с. 17]. Другой областью исследований является концепция «life course studies», где жизненный путь интерпретируется как динамическая временная последовательность событий и ролей на протяжении жизни человека [23]. Это позволяет нам структурировать жизненный путь как изменение социальных ролей человека в связи с его деятельностью и событиями жизни.

В отечественной социологии в одном из новых направлений – социологии жизни (Ж. Т. Тощенко) – указывается, что человеческая жизнь в процессе ее институционализации выступает как жизненный путь, который начинается с уровня процессов индивидуального развития и заканчивается на уровне общества и истории [21]. Ключевым в этой концепции становится смыслонаполнение человеком проживания своего пути.

В российской психологической науке жизненный путь личности рассматривали С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, Н. А. Рыбникова, К. А. Абульхановой-Славской, Н. А. Логиновой и др.

В работах С. Л. Рубинштейна отмечается, что у каждого человека есть своя уникальная, присущая ему история, эта история не ограничивается только развитием организма. Человек есть личность, потому что у него свой жизненный путь [18].

По мнению Б. Г. Ананьева, жизненный путь человека – это история становления и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения [2].

Важным аспектом структурирования жизненного пути являются возрастные нормы и ожидания в отношении ключевых жизненных событий и индивидуальных траекторий. Они отражают типичные временные рамки для наступления значимых событий, их содержание и последовательность реализации для данной социокультурной ситуации.

С. Л. Рубинштейн является основоположником событийного подхода, в котором структурными единицами любого исторического процесса, в том числе и человеческой жизни, являются события. Они влияют на развитие личности, перестройку его ценностей

и характера. Но не всякое изменение жизненных обстоятельств является событием, а только тогда, когда с принятием того или иного решения определяется дальнейший жизненный путь человека.

Каждый этап жизни играет важную роль на жизненном пути человека, он не всегда предопределяет его с неизбежностью. Можно изменить установки и ценности, сделать выбор и действия, чтобы направить жизнь в другое русло [18].

Можно выделить три типа событий: события окружающей среды, события поведения человека в этой среде (действия человека подтверждают или отрицают определенные ценности), события внутренней жизни человека (имеют особый смысл и переживания, ведущие к формированию/изменению ценностных отношений).

Концепция жизненного пути в подходе К. А. Абульхановой-Славской предполагает, что человек организует свой жизненный путь, а также свое восприятие, поиск смыслов и выстраивание жизненной стратегии.

Сама жизнь связана с обстоятельствами, и человек сам определяет направление своей жизнедеятельности, выделяя при этом в ней только те обстоятельства, которые существенно влияют на его жизнь. При этом построение жизненного пути осуществляется двумя способами: человек определяется по отношению к жизненным обстоятельствам и человек определяет логику своей жизни [1].

Стоит отметить, что жизненный путь темпорально и социально структурирован и возраст может выступать одним из его системообразующих признаков. Исследователь О. В. Курышева отмечает, что «жизненный путь понимается как последовательность обусловленных возрастом жизненных этапов, связанных с изменением социальных ролей, появлением новых прав и обязанностей, возникновением противоречий между новыми возможностями и социальными требованиями (ограничениями, формированием), на основе этого, новой идентичности» [12].

Сложившиеся в отечественной и зарубежной науке периодизации возрастного развития (Л. С. Выготский, Э. Эриксон, Д. Б. Эльконин и др.) обобщенно представляют возможности анализа динамики жизненного пути.

Возраст юности и молодости является наиболее важным периодом для построения собственного будущего, жизненного пути и биографии. С социальной точки зрения, юноши и девушки поставлены в ситуацию выбора перспективы своего образования и профессии, семейной жизни, поиска типов партнеров и форм семейных отношений [5; 8; 22]. Разделение ближайшей и долгосрочной перспектив является важнейшим моментом развития личности в юношеском возрасте

и показывает способность решать важнейшие задачи жизнеустройства, выбирать жизненный путь (И. С. Кон, Е. Климов и др.).

Особый этап в жизни юношества – период студенчества, который, с одной стороны, связан с определением и утверждением своего профессионального выбора и будущего, с другой, несет в себе смыслообразующую основу для дальнейшей жизни молодого человека. Однако этап в целом изучается обобщенно [6; 7; 15] или с параметрами «вход» (первый курс) и «выход» (выпускной курс) [10; 17], но практически отсутствуют исследования, позволяющие предметно зафиксировать ключевые отношения студентов по отношению к жизненным обстоятельствам, логику построения своей жизни на каждом из курсов. Это обстоятельство определило цель нашего пилотажного исследования, в котором мы выявили представление о содержании каждого из этапов пути студента в университете.

Эмпирическое исследование выполнено с использованием гибридной методологии, где количественные данные анкетного опроса сопоставлены с качественным анализом результатов проектно-исследовательской сессии и данными интервью экспертов. Респондентами выступили студенты и преподаватели российских университетов, проректоры по молодежной политике и воспитательной деятельности. Информантами для качественного исследования (216 человек, из которых студенты – 170 чел., преподаватели – 32 чел., проректоры – 14 чел.) стали участники проектно-исследовательской сессии «Проектирование эффективного пути студента от абитуриента до молодого профессионала».

Результаты

При содержательном анализе значимых событий была использована типология, предложенная Ж. Нюттенем [16].

В качестве категорий значимых событий мы использовали следующие:

1. Тот или иной аспект личности самого субъекта – это собственное рождение, а также события, как-то меняющие человека: сделал тату, сильно обжегся, изменил прическу и т. д.

2. Активность, связанная с саморазвитием, самореализацией, развитием всей личности или каких-либо ее сторон.

3. Всякая активность, направленная на то, чтобы что-то сделать: в эту категорию входит и профессиональная деятельность, и учеба.

4. Все, что касается контактов с другими людьми, общения.



5. Стремление к обладанию определенными материальными ценностями.

6. Активность, связанная с отдыхом, развлечениями.

Результаты анкетного опроса показали, что студенческая жизнь по-разному воспринимается опрошенными. Основными разрывами в представлении студенческой жизни студентами и преподавателями можно считать ориентирование студентов на профессиональное самоопределение и получение диплома как конечного результативного этапа обучения студента в университете. Молодежь же воспринимает это время как поиск себя, общение с приятными и интересными для них людьми, которые смогут принести им пользу либо в настоящем, либо в будущем. При этом ориентация студентов в коммуникационном срезе направлена в основ-

ном на людей сходной возрастной группы (8,3%), тогда как преподаватели видят потенциал для молодежи в общении с представителями разных возрастных групп. Единство в мнениях о смысле и сущности студенческой жизни было достигнуто относительно ценности получения знаний и саморазвития (лидирующие ответы в процентном соотношении) (рис. 1).

Необходимо отметить, что по результатам анкетного опроса студенческая жизнь и в представлении студентов, и в представлении преподавателей слабо связана с обеспечением успешного профессионального будущего. Ценность карьеры и профессионального развития свойственна студентам (далее будет приведен анализ ценностного портрета студента высшего учебного заведения), но вуз не воспринимается большинством

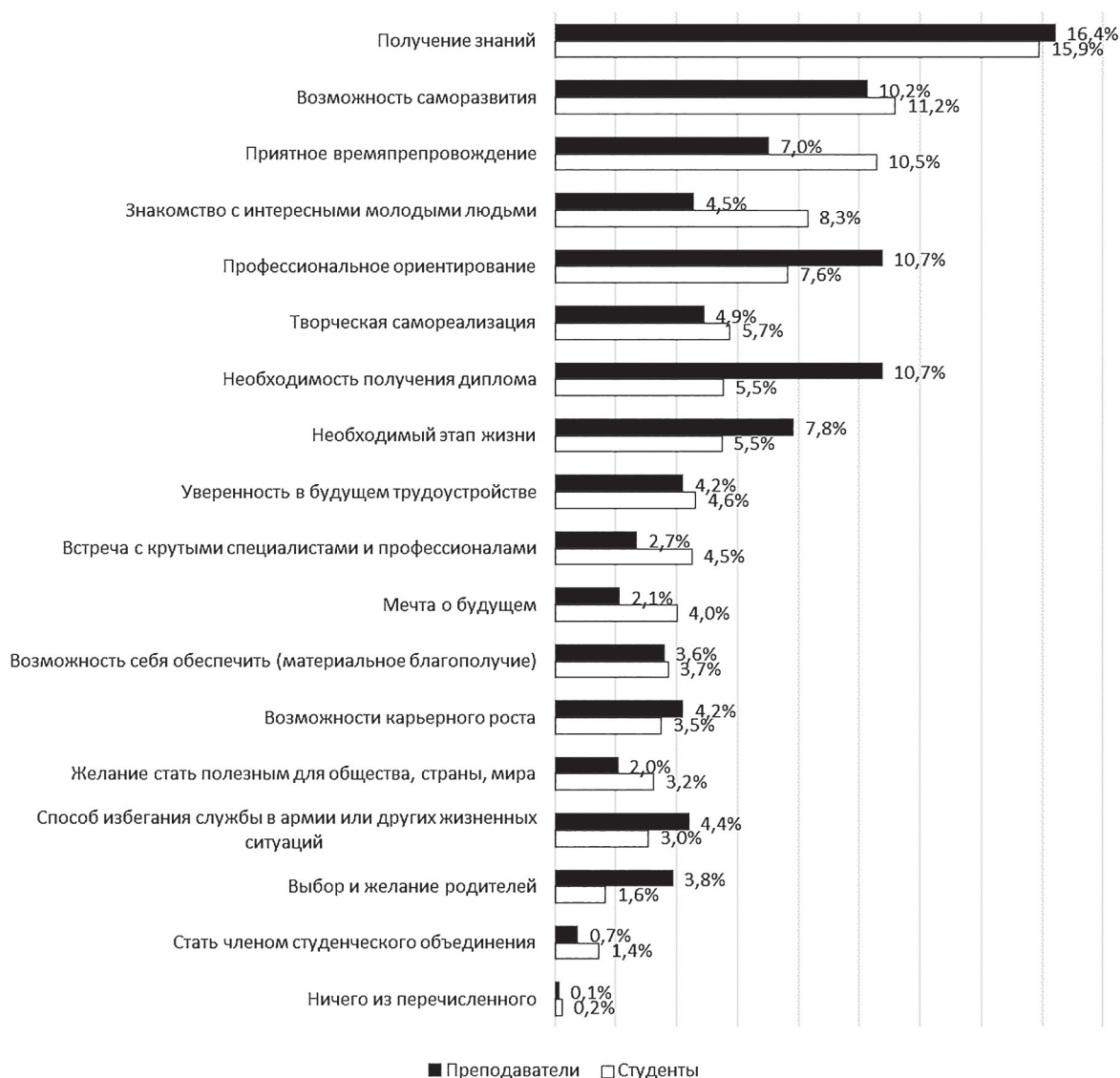


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос: «Как ты считаешь, студенческая жизнь для молодежи – это...». Опрос преподавателей (n = 944 чел.) и студентов (n = 9113 чел.), %

респондентов как стартовая площадка профессионального успеха. Уверенность в будущем трудоустройстве, возможность карьерного роста, шанс встретиться с профессионалами для студентов и преподавателей не входят в группу основных преимуществ студенческой жизни. Запрос на профессию есть, но уверенности в тех способах, инструментах, мерах поддержки, предоставляемых университетом, нет, они не вызывают доверие.

Обобщенные данные анкетного опроса и проектно-исследовательской сессии позволили нам выявить, что студенты имеют целостное представление о своем жизненном пути в университете, связанное с развитием и самореализацией. Наполнение каждого из этапов, границами которых выступают курсы обучения, связано с тремя направлениями: проживание и переживание собственных событий, взаимоотношение с окружающими, ориентация на будущее (чаще всего выступает как отношение к профессиональному развитию).

Полученные данные позволили нам сделать следующие выводы:

- студенты видят и представляют картину задач и вызовов, которые перед ними стоят и будут стоять;
- опираясь на мнение старшекурсников и преподавателей, «отрисовывают» пространство своего развития в университете;
- кризисным/переходным является этап 2–3-го курса, где происходит переосмысление студентами своего места в университете и за его пределами;
- концентрируют свое внимание на вехе «диплом», который в задаваемой ими системе семантических знаков выступает как финал, тупик.

Полученные данные представлены на рисунке 2, где структура жизненного пути выступает как обоб-

щенное представление студента, который взаимодействует с другими субъектами и акторами и решает конкретные задачи своего саморазвития и самореализации от абитуриента до выпускного курса.

Важным на этапе построения пути является саморегуляция жизнедеятельности – способности разных групп молодежи воздействовать на условия своей жизнедеятельности, приспособлявая социальную реальность к своим потребностям. Основой саморегуляции являются представления молодежи об образах реальности, формирующиеся в процессе ее социализации, смыслы и значения, которыми и наделяются объекты реальности [19].

Именно изменение форм, оснований, ценностно-ориентационных комплексов самоорганизации рассматривается как основание пересборки жизнедеятельности индивидов и групп. И здесь переконструирование смыслов для студентов выступает важной формой, в которой внешние ориентиры переориентируются/примеряются к внутренним, становятся основанием для индивидуального и группового конструирования реальности. Университетская среда становится важным условием для ценностного и смыслового наполнения и построения студентом своего жизненного пути.

При этом сами университеты выступают как пространство реализации целевых моделей [11], различных форм молодежной политики и воспитательной деятельности [20] и др.

Анализ материалов проектно-исследовательской сессии (июнь 2022 г.), где студенты и преподаватели высказывали открытые суждения о построении жизненного пути студентами, позволил нам выявить разрывы студенческого запроса и предложений универси-



Рис. 2. Обобщенные материалы результатов проектно-исследовательской сессии «Проектирование эффективного пути студента от абитуриента до молодого профессионала», июнь 2022 г., СТАНКИН г. Москва, n = 216 человек



тетов для студента. Обработка мнений студентов и преподавателей позволила нам выделить следующее:

– система навигации университета не восходящая, а нисходящая. Предложения для студентов в университете (мероприятия, формы самоорганизации, возможности для самореализации) уменьшаются от курса к курсу, где максимальное число активностей сосредоточено на первом курсе и лишь единичные предложения на выпускном;

– баланс «личного» и «социального» студентов слабо урегулирован как самим студентом, так и университетом. Результаты исследования позволили выявить, что в настоящее время один из запросов студенчества на правильное выстраивание приоритетов индивидуальное/командное, личное/социальное мало поддерживается системой университетского сопровождения. Студент часто испытывает перегрузку, что снижает его участие в университетских мероприятиях, тем самым сужает спектр возможностей для построения социальных связей;

– предложения, которые существуют в университетах, «не считаются» студентами. Преподаватели утверждают, что в университетах существует масса возможностей для развития студентов, при этом сами студенты заявляют, что им не хватает мероприятий, форм активности для развития самостоятельности, научного и профессионального развития. Можно предположить, что молодежная политика и воспитательная деятельность выстроена по традиционным планам и форматам работы, при этом студенты запрашивают новых форм взаимодействия для самореализации.

Таким образом, структурирование жизненного пути студентов предполагает выявление жизненных траекторий, переходов и событий, их взаимосвязи в университетский период и за его границами. При этом нужно понимать, что существует взаимосвязь индивидуальных жизненных траекторий студентов и влияние конкретных социокультурных и образовательных условий среды конкретного университета. При этом университет выступает действенной средой для жизненной навигации молодежи – ориентации в системе ценностей, чувств, отношений с целью построения собственного жизненного пути, самоопределения и самореализации. Навигация жизненного пути студента в университете представляет собой систему, включающую в себя выяснение запроса и потребностей молодежи и встраивание их в образовательную, научную и внеучебную деятельность.

Заключение

Проведенное исследование позволило нам ввести категорию «жизненный путь студента», представля-

ющую собой уникальную организацию (проектирование) собственной жизни студента (как субъекта, личности) для достижения целей саморазвития и самореализации.

Студенчество – ценностный отрезок в жизни молодого человека, создающий естественные предпосылки для конструирования эффективных программ молодежной политики и воспитательной деятельности на основе синхронизации смысложизненных запросов молодежи, приоритетов национальной повестки, стратегических целей университета в гибкой структуре учебной деятельности и внеучебной работы по направлениям подготовки и в университете в целом.

Жизненная навигация молодежи становится одним из результатов молодежной политики и воспитательной деятельности, который достигается в процессе согласования целей и ценностей (национальных, региональных, личных), раскрытия возможностей и ресурсов для профессионального и личностного роста, самореализации в существующих условиях деятельности и обучения студента в вузе, содействию реализации молодежных инициатив и проектов.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 299 с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. М., 1980. Т. 1. 232 с.
3. Блоссфельд Х.-П., Хьюинк И. Исследования жизненных путей в социальных науках // Журнал социологии и социальной антропологии. 2006. Т. IX. № 1 (34). С. 15–44.
4. Вачков И. В., Саликова Э. М. В. Метафорические представления о жизненном пути у студенческой молодежи // Проблемы современного образования. 2020. № 1. С. 24–38.
5. Ведута О. В. Кризис профессионального выбора студентов и пути его преодоления [Электронный ресурс] // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 2 (46). С. 66–72. DOI 10.54509/22203036_2022_2_66. EDN QNKYU.
6. Венкович Д. А. Особенности формирования самоопределения студентов в период обучения в высшей школе // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2021. № 7. С. 69–73.
7. Вишневецкий Ю. Р., Тарасова А. Н. Высшее образование как конструктор будущего современной молодежи [Электронный ресурс] // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26, № 3. С. 10–21. DOI 10.158267umpra.2022.03.018.
8. Гаврилюк Т. В., Гаврилюк В. В. Жизненный путь и жизненные стратегии молодежи нового рабочего класса // Известия вузов. Социология. Экономика. Политика. 2021. № 1. С. 29–45.
9. Ежов О. Н. Проблема жизненного пути в западной социологии // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2005. № 4. С. 82–95.
10. Ключкова А. В., Захаренко Н. А. Социально-психологическое самочувствие студентов: результаты социологического исследования [Электронный ресурс] // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 176–189. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-176-189.
11. Кранзеева Е. А. Новые модели университетов: вклад в региональное развитие // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 5 (111). С. 64–73. EDN ZXKLL.

12. Курышева О. В. Возрастные характеристики структурирования жизненного пути // Вестник ГУУ. 2014. № 12. С. 274–279.
13. Маляр Н. А. Жизненный путь человека: определение и содержание понятия // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2013. № 2 (2). С. 8–21. EDN QZKXLJ.
14. Мясников А. А. К проблеме актуальности исследования жизненного пути в социальных науках // Гуманитарный вестник. 2014. № 2 (16). С. 7.
15. Назарова И. Б., Зеленская М. П. Ценностные приоритеты и репродуктивные установки студенческой молодежи // Социологическая наука и социальная практика. 2021. № 2. Т. 9. С. 177–189.
16. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. 608 с.
17. Пузанова Ж. В., Ларина Т. И. Влияние обучения в вузе на изменение ценностных ориентаций обучающихся // Высшее образование в России. 2021. № 4. С. 99–111.
18. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2012. 224 с.
19. Саморегуляция жизнедеятельности молодежи: методология и социальные практики: монография / Ю. А. Зубок, О. Н. Безрукова, Ю. Р. Вишневецкий и др. Белгород: Общество с ограниченной ответственностью Эпицентр, 2021. 500 с. EDN SUHSWJ.
20. Смирнов В. А. Молодежная политика и воспитательная деятельность в российских университетах: этапы развития и ключевые противоречия [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 5. С. 9–20. DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-5-9-20. EDN ADRDWX.
21. Тощенко Ж. Т. Социология жизни как концепция исследования социальной реальности // Социологические исследования. 2000. № 2. С. 26–43.
22. Шилова Н. П. Представления о жизненном пути в юношестве // Теоретическая и экспериментальная психология. 2020. № 3. С. 29–37.
23. Jackson P. B., Berkowitz A. The Structure of the Life Course: Gender and Racioethnic Variations in the Occurrence and Sequencing of Role Transitions [Электронный ресурс] // Advances in Life Course Research. 2005. Vol. 9. P. 55–90. DOI 10.1016/S1040-2608(04)09003-3.
24. upravlenie: praktika i analiz, 2022, vol. 26, no. 3, pp. 10–21. DOI 10.158267umpa.2022.03.018. (In Russian).
8. Gavriljuk T. V., Gavriljuk V. V. Zhiznennyj put' i zhiznennye strategii molodezhi novogo rabocheho klassa [Life path and life strategies of the youth of the new working class]. Izvestija vuzov. Sociologija. Jekonomika. Politika, 2021, no. 1, pp. 29–45. (In Russian).
9. Ezhov O. N. Problema zhiznennogo puti v zapadnoj sociologii [The problem of life's path in Western sociology]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 18. Sociologija i politologija, 2005, no. 4, pp. 82–95. (In Russian).
10. Klochkova A. V., Zaharenko N. A. Social'no-psihologicheskoe samochuvstvie studentov: rezul'taty sociologicheskogo issledovanija [Social and psychological well-being of students: results of sociological research]. Pedagogika i psihologija obrazovanija, 2023, no. 1, pp. 176–189. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-176-189. (In Russian).
11. Kranzeeva E. A. Novye modeli universitetov: vklad v regional'noe razvitie [New models of universities: contribution to regional development]. Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz, 2017, vol. 21, no. 5 (111), pp. 64–73. EDN ZXYKLL. (In Russian).
12. Kuryшева О. В. Возрастные характеристики структурирования жизненного пути [Age characteristics of structuring the life path]. Vestnik GUU, 2014, no. 12, pp. 274–279. (In Russian).
13. Maljarov N. A. Zhiznennyj put' cheloveka: opredelenie i soderzhanie ponjatija [A person's life path: definition and content of the concept]. Lichnost' v menjajushemsja mire: zdorov'e, adaptacija, razvitie, 2013, no. 2 (2), pp. 8–21. EDN QZKXLJ. (In Russian).
14. Mjasnikov A. A. K probleme aktual'nosti issledovanija zhiznennogo puti v social'nyh naukah [To the problem of the relevance of studying the life path in the social sciences]. Gumanitarnyj vestnik, 2014, no. 2 (16), pp. 7. (In Russian).
15. Nazarova I. B., Zelenskaja M. P. Cennostnye priority i reproduktivnye ustanovki studencheskoj molodjzhi [Value priorities and reproductive attitudes of student youth]. Sociologicheskaja nauka i social'naja praktika, 2021, no. 2, vol. 9, pp. 177–189. (In Russian).
16. Njutten Zh. Motivacija, dejstvie i perspektiva budushhego [Motivation, action and future prospects]. Ed. D. A. Leon'tev. Moscow, 2004. 608 p. (In Russian).
17. Puzanova Zh. V., Larina T. I. Vlijanie obuchenija v vuze na izmenenie cennostnyh orientacij obuchajushihhsja [The influence of studying at a university on the change in value orientations of students]. Vyshee obrazovanie v Rossii, 2021, no. 4, pp. 99–111. (In Russian).
18. Rubinshtejn S. L. Chelovek i mir [Man and the world]. Saint Petersburg, 2012. 224 p. (In Russian).
19. Zubok Ju. A., Bezrukova O. N., Vishnevskij Ju. R. Samoregulyacija zhiznedeyatel'nosti molodezhi: metodologija i social'nye praktiki [Self-regulation of youth life activity: methodology and social practices]. Belgorod, 2021. 500 p. EDN SUHSWJ. (In Russian).
20. Sмирнов В. А. Молодежная политика и воспитательная деятельность в российских университетах: этапы развития и ключевые противоречия [Youth policy and educational activities in Russian universities: stages of development and key contradictions]. Vyshee obrazovanie v Rossii, 2023, vol. 32, no. 5, pp. 9–20. DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-5-9-20. EDN ADRDWX. (In Russian).
21. Toshhenko Zh. T. Sociologija zhizni kak koncepcija issledovanija social'noj real'nosti [Sociology of life as a concept for the study of social reality]. Sociologicheskie issledovanija, 2000, no. 2, pp. 26–43. (In Russian).
22. Shilova N. P. Predstavlenija o zhiznennom puti v junoshestve [Ideas about the path of life in youth]. Teoreticheskaja i eksperimental'naja psihologija, 2020, no. 3, pp. 29–37. (In Russian).
23. Jackson P. B., Berkowitz A. The Structure of the Life Course: Gender and Racioethnic Variations in the Occurrence and Sequencing of Role Transitions. Advances in Life Course Research, 2005, vol. 9, pp. 55–90. DOI 10.1016/S1040-2608(04)09003-3. (In English).

References

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Strategija zhizni. [Life strategy]. Moscow, 1991. 299 p. (In Russian).
2. Anan'ev B. G. Izbrannye psihologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow, 1980, vol. 1. 232 p. (In Russian).
3. Blossfel'd H.-P., H'junink I. Issledovanija zhiznennyh putej v social'nyh naukah [Studies of life paths in the social sciences]. Zhurnal sociologii i social'noj antropologii, 2006, vol. IX, no. 1 (34), pp. 15–44. (In Russian).
4. Vachkov I. V., Salikova Je. M. V. Metaforicheskie predstavlenija o zhiznennom puti u studencheskoj molodezhi [Metaphorical ideas about the life path of students]. Problemy sovremennogo obrazovanija, 2020, no. 1, pp. 24–38. (In Russian).
5. Veduta O. V. Krizis professional'nogo vybora studentov i puti ego preodolenija [The crisis of students' professional choice and ways to overcome it]. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom, 2022, no. 2 (46), pp. 66–72. DOI 10.54509/22203036_2022_2_66. EDN QNKYTU. (In Russian).
6. Venskovich D. A. Osobennosti formirovanija samoopredelenija studentov v period obuchenija v vysshej shkole [Features of the formation of self-determination of students during the period of study in higher education]. Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta. Serija E. Pedagogicheskie nauki, 2021, no. 7, pp. 69–73. (In Russian).
7. Vishnevskij Ju. R., Tarasova A. N. Vyshee obrazovanie kak konstruktor budushhego sovremennoj molodezhi [Higher education as a designer of the future of modern youth]. Universitetskoe



УДК/UDC 5.8.7; 378

DOI 10/54509/22203036_2024_1_97

EDN HEGCBL



Рассохина Ирина Юрьевна

кандидат социологических наук, доцент кафедры коммуникационных технологий и связей с общественностью, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», г. Санкт-Петербург

Соколова Елена Анатольевна

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры коммуникационных технологий и связей с общественностью, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», г. Санкт-Петербург

Rassohina Irina Ju.

Candidate of Sociology Sciences, Associate Professor of the Department of Communication Technologies and Public Relations, Saint Petersburg State University of Economics, St. Petersburg

Sokolova Elena A.

Candidate of Philosophy Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Communication Technologies and Public Relations, St. Petersburg State University of Economics, St. Petersburg

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАМКАХ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

PROJECT ACTIVITY WITHIN THE FRAMEWORK OF ACADEMIC DISCIPLINES AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' PROFESSIONAL IDENTITY

Аннотация. В статье обосновывается взаимосвязь между формированием положительной профессиональной идентичности студентов и осуществлением проектной деятельности в рамках учебных дисциплин как актуального компонента современной стратегии высшего образования. Исследование опирается на компетентностный и проектный подходы в образовании. Мы предлагаем использовать саморефлексию студентов (в формате свободного эссе) и самооценку сформированности профидентичности на основе методики А. А. Озериной по результатам участия в проектной деятельности. Показано, что сформированность и статус профессиональной идентичности связан с внедрением практики функциональной грамотности студентов, основанной на обучении с помощью case study и проектной деятельности.

Abstract. The article substantiates the relationship between the formation of a positive professional identity of students and the implementation of project activities within the framework of academic disciplines as an actual component of the modern strategy of higher education. The research is based on competence-based and project-based approaches in education. We propose to use students' self-reflection (in the format of a free essay) and self-assessment of the formation of professional identity based on the methodology of A. A. Ozerina based on the results of partici-

pation in project activities. It is shown that the formation and status of professional identity is associated with the introduction of the practice of functional literacy of students based on learning through case study and project activities.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, сформированность профессиональной идентичности, проектная деятельность, проект, case study, командная работа, метанавыки, метакомпетенции.

Keywords: professional identity, formation of professional identity, project activity, project, case study, teamwork, meta-competence, universal competencies.

Введение

В ситуации интенсивных инноваций, трансформации социальности, появления новых профессий и исчезновения традиционных современный человек все чаще сталкивается с проблемой профессиональной идентичности. Специфика профессиональной идентичности связана с поэтапным ее формированием в течение процесса социализации человека и может сегодня проходить достаточно длительное время, поскольку высокая степень обновления знаний, цифровизация труда и использование ресурсов искусственного интеллекта открывают новые возможности в каждой сфере деятельности. Складывается ситуация динамического про-

фия профессий, которая дает жизнь концепции Life Long Learning (обучения в течение всей жизни), что обеспечивает развитие специалиста в профессии в условиях изменяющейся среды и возникновения новых вызовов. Профессиональная идентичность является частью идентичности личности и связана с более осознанным рефлексивным опытом человека, так как основывается на его выборе.

Начало теоретическому осмыслению и разработке понятия идентичности положили работы Дж. Мида [10] и Ч. Кули [9], но далее активнее тема разрабатывалась Э. Эриксоном [19]. Значительный интерес к исследованию идентичности отражен в работах Э. Гоффмана [7], Э. Гидденса [5], Л. С. Выготского [3], И. Кона [8], В. Ядова [20] и др. Л. Б. Шнейдер аккумулировала эти подходы в следующее определение: «Идентичность есть психический компонент самосознания..., результат активного процесса, отражающего представления субъекта о себе, собственном пути развития, и сопровождающийся ощущением собственной непрерывности, тождественности, качественной определенности, что дает возможность субъекту воспринимать свою жизнь как опыт продолжительности и единства сознания, целостности жизненных целей и повседневных поступков, действий и их значений, которые позволяют действовать последовательно» [18, с. 15–16].

М. С. Яницкий и его команда предлагают многомерную модель идентичности, основанную на множественности образов «Я», где компоненты модели иерархически выстроены в зависимости от действия многих внешних и внутренних факторов. В этой модели «ядерные элементы идентичности связаны с ценностно-смысловой сферой личности и ее направленностью» [21, с. 138]. Тема идентичности неслучайно актуализируется в кризисные периоды общества. По мнению авторов, «существенные изменения жизненной ситуации, приводящие одновременно к изменению системы ценностно-смысловых ориентаций и временной перспективы личности, выступают одним из факторов трансформации структуры идентичности..., эти элементы отвечают за целостность структуры личности» [21, с. 132]. Подчеркивается также формирующийся запрос на исследование кризисных проявлений в ходе становления субидентичностей. Студенческий период признается наиболее экстремальным для личности в отношении оформления системы идентичности, так как в этот период человек сталкивается с воздействием наибольшего количества факторов, значимых для его дальнейшей жизни. Система выборов в разных сферах претерпевает интенсивную трансформацию и может приводить к неустойчивым результатам

и личностным кризисам. Поэтому формирование позитивной идентичности становится фундаментом для преодоления кризисов и личностного роста [21].

Сформированная и положительная профессиональная идентичность может рассматриваться значимым ориентиром для других субидентичностей, поскольку обеспечивает все уровни пирамиды потребностей Маслоу. Понятие профессиональной идентичности исследуют Н. С. Авдоница [1], А. А. Озерина [11; 12], Н. А. Перинская [14], В. В. Сохранов-Преображенский, Т. В. Дымова, А. Е. Мазалова [17], Л. Б. Шнейдер [18], X. Chen, J. Zhong, M. Luo, M. Lu [22], M. M. J. Engelbertink, J. Colomer, K. M. Woudt-Mittendorff, A. Alsina, S. M. Kelders, S. Ayllón, G. J. Westerhof [23], M. B. Tomlinson, D. A. Jackson [24] и др.

Н. А. Перинская дает такое определение: «Профессиональная идентичность – осознанная индивидом его принадлежность к профессиональному сообществу по уровню образования, профессиональным компетенциям и профессиональной культуре, а также по его включенности в профессиональную группу, которая отождествляет данного индивида как «своего». Профессиональная идентичность является результатом профессиональной социализации и контролируемого процесса становления в человеке образа его «Я» как профессионала» [14, с. 209].

Н. С. Авдоница, на основе анализа большого теоретического материала, предложила такое определение понятию профессиональная идентичность – «состояние соответствия личности выбранной профессии, которое представлено синтезом личностных и важных профессиональных качеств, способствующих профессиональному развитию и самосовершенствованию» [1, с. 129].

В более ранних исследованиях мы дали следующее определение профессиональной идентичности – «это психологический конструкт, отражающий личностно принимаемый образ себя в определенной профессиональной роли, формирующийся в результате соотношения представлений о собственном «Я» с образом определенной профессиональной деятельности» [2, с. 25].

Целью работы на данном этапе исследования является поиск способов диагностики, а также путей повышения профессиональной идентичности студентов благодаря развитию функциональной грамотности через практико-ориентированные подходы (case study, проектная деятельность и рефлексия).

Такой подход позволяет выявить слабые элементы структуры профидентичности и скорректировать практику применения проектной образовательной деятельности и рефлексивной работы студентов.

Методология

Методологическая основа исследования строится на теории психосоциального развития Э. Эриксона [13], в основе которой – стадийная эволюция личности, персональная идентичность и ее отражение в образе Я-концепции, формируемой на основе синергии внутреннего развития, социального становления и влияния социокультурного контекста среды, обеспечивающей целостность личности. Э. Эриксон ввел практику разделения идентичности на персональную и социальную [19]. Профессиональная идентичность выстраивается на их синтезе, но по содержанию относится ко второму типу.

Кроме этого, в работе мы опираемся на компетентный и проектный подходы в образовании, методы case study. Сформированность и статус профессиональной идентичности выявляется при помощи методики «Опросник диагностики профессиональной идентичности студентов» А. А. Озеринной [12]. По нашему мнению, большую роль в формировании и диагностике профессиональной идентичности играет рефлексия и саморефлексия, поэтому студентам также предлагается анкетный опрос, направленный на саморефлексию по результатам участия в проектной деятельности.

В структуре профессиональной идентичности традиционно выделяют три компонента: когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий (Н. С. Авдонина [1], А. А. Озерина [11; 12], Л. Б. Шнейдер [18] и др.). Когнитивный компонент представлен соотношением двух элементов: знание о профессии, ее образ и представление о себе и своих возможностях, сильных и слабых сторонах (элементы Я-образа). Чем шире зона пересечения данных элементов, тем лучше сформирован когнитивный компонент профессиональной идентичности (рис. 1).

Представления о профессии и своем месте в ней (когнитивный компонент) лежат в основе профессио-

нальной идентичности, способствуют формированию особых смыслов и эмоционально-оценочного отношения к профессиональной деятельности, повышают ее значимость для человека, создавая предпосылки для реализации поведенческих паттернов, связанных с образом данной профессии, в частности, влияют на выбор специальности и направления подготовки в вузе, познавательную практико-ориентированную активность.

Эмоциональный компонент представляет отношение студента к профессии, набор ассоциаций и оценочных характеристик. Чем больше позитивных ассоциаций и выше эмоциональная окраска отношения, тем лучше сформирована положительная профидентичность. Конативный, или поведенческий аспект профидентичности выстраивается на основе профессиональных целей и планов личности, а также предпринимаемых действий по их достижению.

Профессиональная идентичность формируется только путем освоения профессионально значимых компетенций, даже если они осваиваются в форме деловой игры. Поскольку рефлексия и профессиональная оценка своих возможностей происходят на основании опыта как положительного, так и отрицательного с подключением социальных смыслов профессии, осознания значимости ее для себя и для общества, то это поддерживает мотивационную сферу.

В своей работе мы обращаемся к структуре идентичности, разработанной работами А. А. Озеринной:

1. Учебно-профессиональные планы: 1) определенные / неопределенные; 2) собственные / заимствованные.
2. Отношение к профессии: 1) эмоциональное принятие / отвержение; 2) рациональное принятие / отвержение.
3. Образ профессии: 1) внутренний / поверхностный; 2) целостный / фрагментарный.

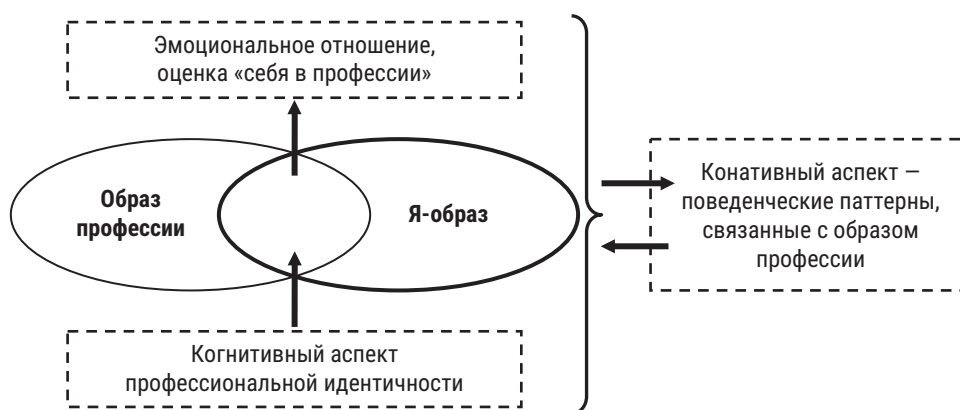


Рис. 1. Формирование профессиональной идентичности (составлено авторами)

4. *Образ профессионала*: 1) четкий / размытый; 2) осознанный / стереотипный.

5. *Профессиональная позиция*: 1) активная / пассивная; 2) автономная / зависимая.

6. *Профессиональная самооценка*: 1) адекватная / неадекватная; 2) как результат собственной рефлексии / результат оценки других.

7. *Профессиональная мотивация*: 1) положительная / отрицательная; 2) интринсивная (связана с содержанием деятельности) / экстринсивная (обусловленная внешними обстоятельствами) [12].

Все параметры первого порядка в парах антагонистов относятся к сформированной и зрелой профидентичности. Различные варианты комбинаторики данных параметров могут представлять один из четырех типов профидентичности: достигнутая, мораторий, диффузная, предрешенная. В классификации А. А. Озерина опирается на статусную модель Дж. Марсии [12].

Коллектив авторов: М. М. J. Engelbertink, J. Colomer, K. M. Woudt-Mittendorff, A. Alsina, S. M. Kelders, S. Ayllón, G. J. Westerhof [23] отводят центральное место процедуре саморефлексии в исследовании профидентичности студентов и разработали интересную методику диагностики. Они предлагают использовать метод рефлексивного эссе для определения уровня и степени сформированности профессиональной идентичности. Перед студентами ставится задача поразмышлять о пяти компонентах образа «Я» в профессии: самооценке, самоуважении, восприятию задач, мотивации к работе и перспективах на будущее. Оценка размышлений авторы иерархируют на четыре уровня: описательное письмо, описательная рефлексия, рефлексия, критическая рефлексия (высший уровень).

Большое внимание уделяется также качественному анализу учебных планов, исследуется наличие возможности практического осмысления учебной деятельности, решение кейсов и другие возможные практики. «Поэтому жизненно важно продвигать программы, которые способствуют этическим и рефлексивным профессиональным практикам... Рефлексию можно рассматривать как средство укрепления ПИ (профессиональной идентичности), при этом студентов поощряют к рефлексии на критическом уровне, чтобы изменить их восприятие профессионального развития» [23, с. 74].

Мы рассматриваем проектную деятельность как фактор формирования достигнутой профессиональной идентичности. Для создания профессиональной учебной среды и развития метакомпетенций у студентов старших курсов каждая специальная дисциплина может включать модуль проектной деятельно-

сти, предусмотренный учебным планом и заранее продуманный с партнерами вуза или работодателями. В быстро меняющемся мире будущим специалистам очень важно принимать участие в решении актуальных профессиональных задач, поэтому сетевое взаимодействие вуза с организациями, предоставляющими такую возможность, имеет большую практическую значимость.

О. В. Глазунова выделяет следующие 3 типа участников проектной деятельности: наставник, эксперт и работодатель [6]. Мы согласны с классификацией О. В. Глазуновой и рассматриваем ее применительно к специфике высшей школы. Так, наставник, в нашем понимании, – профессионал, отвечающий за сопровождение проектной деятельности (в условиях вузовской подготовки – ведущий дисциплину преподаватель); эксперт – специалист, способный провести рефлексию, обобщить, оценить и представить опыт работы над проектом (он также является преподавателем вуза или приглашенным специалистом-практиком); работодатель (индустриальный партнер), предоставляющий техническое задание по проекту, площадку для его реализации и обеспечивающий внедрение результатов проекта. Для обеспечения системы преемственности и наставничества в вузе в систему проектной деятельности можно активно внедрять тьюторство со стороны магистрантов, студентов старших курсов, обучающихся по той же специальности, что и участники проекта – бакалавры.

Таким образом, тьюторское сопровождение магистрантов в образовательных проектах бакалавров формирует основу их метакомпетенций – функциональную грамотность студентов. Под функциональной грамотностью мы понимаем способность обучающихся применить все полученные знания в практической проектной деятельности и передавать их друг другу в процессе практической командной работы. Студент, активно включенный в деятельность и принявший участие в 3–4 проектах, на следующем уровне своего обучения сможет на практике применить свои метакомпетенции и выступить ассистентом наставника (тьютором), а также расширить границы обучающего проектирования, выступив с инициативой и самостоятельно пополнив список заинтересованных работодателей и тематику обучающих проектов.

Джон Гатто в своей книге «Фабрика марионеток» отмечал, что все традиционные методы обучения малоэффективны при формировании функциональной грамотности – умении применять все накопленные знания в решении практических задач, поставленных самой жизнью [4]. Д. Гатто активно использовал такие



ресурсы учащихся, как личное пространство, право выбора, свободу от постоянного контроля и надзора, возможность получать собственный опыт, проживая самые разные жизненные ситуации, «пытался поставить их в такое положение, где бы они становились одновременно как своими учителями, так и объектами собственного обучения» [4, с. 7].

Делегирование полномочий обучающимся в проектной деятельности – важная составляющая образовательной модели, формирующей метакомпетенции. Несмотря на то, что Дж. Гатто писал о школьном образовании, его слова сегодня, в век усиливающегося инфантилизма, звучат актуально и применительно к системе высшего образования: «В моем понимании педагогический успех предполагает большую долю безусловного доверия к детям (в нашем случае студентам) – доверия, не обусловленного какими-либо показателями. Необходимо дать людям возможность совершать свои собственные ошибки и осуществлять новые попытки, иначе они никогда не станут самими собой и, хотя вполне могут создавать впечатление компетентности, в реальности будут лишь повторять заученное или подражать чужому поведению» [4, с. 11].

По мнению авторов, активное использование методики case study, спланированная проектная деятельность по каждой специальной дисциплине в вузе решает вопрос апробации студентами полученных компетенций, готовит к эффективной профессиональной коммуникации и является необходимым фактором в процессе профессиональной идентичности.

Важным этапом реализации проектного модуля дисциплины является саморефлексия. В данной статье предлагаются результаты анкетного опроса студентов как одного из методов самодиагностики профессиональной идентичности. Еще одним значимым фактором, который опосредованно воздействует на повышение положительной профидентичности, является, на наш взгляд, ситуация признания – публикации лучших результатов проектной деятельности в научно-методических изданиях вуза, освещение проектного участия студентов на сайте, в социальных сетях вуза и прочая медийность.

М. В. Tomlinson, D. A. Jackson исследовали уровень сформированности профидентичности студентов и факторы, влияющие на ее уровень сформированности. Авторы подчеркивают, что формирование идентичности – это «важнейшее связующее звено между высшим образованием и будущим трудоустройством и его опосредование другими ключевыми ресурсами – в частности, социальным и культурным капиталом» [24, с. 885]. Ключевой вывод здесь свя-

зан с идеей, что для успешного трудоустройства недостаточно приобретения и внедрения только профессиональных навыков, важны метакомпетенции, которые связаны с личными и социокультурными ресурсами, которые приобретаются в различных контекстах, именно они повышают ценность формирующегося профиля выпускника.

Мы выделили следующие значимые метанавыки, которые формируются в ходе проектной работы и способствуют, на наш взгляд, повышению уровня сформированности профидентичности: креативность, критическое мышление, деловые коммуникации, командность: готовность к сотрудничеству, гибкость / адаптивность, готовность к изменениям, эмоциональный интеллект, эмпатия, готовность к непрерывному самообучению, системное мышление, целеполагание.

Результаты

Исследование профидентичности студентов проводилось на основе методики А. А. Озеринной и анкетного опроса студентов направления «Реклама и связи с общественностью» в Санкт-Петербургском государственном экономическом университете в ноябре 2023 года. Всего в исследовании приняли участие 157 человек, из которых: бакалавры 3-го курса (Б-3) – 48 человек (30,6%), бакалавры 4-го курса (Б-4) – 76 человек (48,4%), магистранты 1-го курса (М-1) – 18 человек (11,5%), магистранты 2-го курса (М-2) – 15 человек (9,5%). Поскольку мы связываем участие в проектной деятельности и решении кейсовых задач с функциональной грамотностью студентов и формированием профессиональной идентичности, то в исследовании задействовали только студентов старших курсов, в учебные планы которых входят данные методы обучения. Данное исследование направлено на первичную апробацию методики построения практики рефлексивной работы в процессе проектной деятельности и в настоящее время не является до конца завершенным. Авторы поставили задачу в дальнейшем разработать как сценарии рефлексивной работы студентов, так и диагностическую процедуру развития статуса профессиональной идентичности в ходе проектной деятельности и по ее результатам.

Среди студентов, прошедших опрос, большая часть имеет опыт проектной деятельности (77,5%). Примерно пятая часть студентов от общей выборки отметила отсутствие такого опыта (23,5%). Отметим также, что выпускные курсы, по большей части, участвовали в разной мере в проектной работе. Так, было выявлено отсутствие опыта проектной деятельности на 3-м курсе у 31,3%, на 4-м курсе – у 9,2%, на 1-м курсе



Рис. 2. Опыт проектной деятельности студентов, в % (n = 157)

магистратуры – 53,6 %, на 2-м курсе магистратуры все студенты могли оценить опыт своего участия в проектной деятельности (рис. 2).

Респонденты провели самооценку формирования hard skills и soft skills в ходе проектной деятельности методом свободного описания. В качестве новых профессиональных знаний и компетенций, полученных в процессе работы над проектом, студенты 3-го курса в открытых вопросах называют такие, как навык работы в команде, умение организовать людей и поделить обязанности, увидеть и раскрыть потенциал участников команды, самодисциплина, умение генерировать тексты, знания в сфере цифровых коммуникаций, использование инструментов для эффективной работы с целевой аудиторией, коммуникация со СМИ и развитие стрессоустойчивости. Студенты 4-го курса добавляют к вышеперечисленным компетенциям такие, как ответственность за принятые решения, многозадачность, аналитические способности, креативность, умение быть более лояльным к мнению и стараниями других участников команды, умение делегировать полномочия, ответственность, навык публичного выступления, умение систематизировать информацию, искать достоверные источники, навык работы с документацией, в том числе нормативно-правовой, тайм-менеджмент, умение быстро адаптироваться под изменения коммуникативной среды. Магистранты 1-го курса благодаря проектной деятельности отработали навык обработки и анализа большого количества информации, реализовали лидерские качества, отработали навык планирования и реализации проекта на всех уровнях, отработали навыки деловой коммуникации и дизайна. Магистранты 2-го курса дополнительно отмечают пополнение своего словарного запаса

за счет профессиональной лексики, отработку навыка выстраивания маркетинговой стратегии, формирования и продвижения бренда. Ответы студентов демонстрируют, что рост требований к профессиональной самоидентичности и уровень саморефлексии по поводу оценки своей функциональной грамотности и профессиональной компетентности среди участников проектной деятельности значительно выше, чем среди студентов, не принимавших участия в проектах.

Подавляющее большинство опрошенных (80 %) считают проектную деятельность безусловно важной составляющей образовательного процесса или «скорее важной, чем неважной» (16,3 %); вариант ответа «скорее неважно, чем важно» выбрали только 3 %; ответ «совершенно неважно» указал 1 человек. Если рассматривать выбор формата для проектной работы, большинство опрошенных считают командную работу наиболее эффективной (68,2 %). Креативность и критическое мышление – компетенции, которые, по утверждению студентов, им удалось значительно развить в процессе работы над проектом, а вот способность работать в команде, целеполагание, системное мышление, готовность к непрерывному самообучению, деловые коммуникации, эмоциональный интеллект, готовность к изменениям и адаптивность (компетенции расположены по убывающей) развивались значительно меньше.

Важно отметить значительное расхождение ответов на вопрос о навыках и умениях, развивающихся в процессе командной работы, у студентов различных курсов обучения. Так, студенты 3-го курса отмечают, что наиболее эффективно проявили такие навыки, как активность и способность вдохновлять других (38,2 %), а также готовность быть ответственным



за команду (52,9 %). Студенты 4-го курса, кроме способности быть активным и вдохновлять других (68 %), в своем большинстве отметили навык согласовывать цели (48 %), умение давать обратную связь (68 %), умение договариваться и принимать чужую позицию (73 %). Магистранты 1-го курса выделяют важность профессиональной способности взять на себя чужую роль (36 %), умение принимать критику, договариваться и принимать чужую позицию (42,9 %), умение слушать других (50 %). Магистранты 2-го курса в своем большинстве (73,3 %) отмечают развитие в процессе работы над проектом умения договариваться и принимать чужую позицию, 66,6 % участников опроса отмечают развитие умения давать обратную связь и быть активным, вдохновляя других, 46,6 % магистрантов 2-го курса важным считают отработку навыка согласования целей. Такие разные оценки свидетельствуют, на наш взгляд, о профессиональном росте студентов: от коммуникативных компетенций, важных для работы в команде, до профессиональных навыков целеполагания и поиска эффективных методов работы.

Барьерами в развитии способности работать в команде стали разный вклад участников в работу и разный уровень мотивации участников, а также плохо развитые умения слушать других и неумение получать удовольствие от работы в команде. Среди главных трудностей командной работы 3-й курс отмечает разный вклад участников в работу команды (79,4 %) и разный уровень мотивации участников (52,9 %). Бакалавры 4-го курса дополнительно к изложенным выше указывают на сложность, связанную с нарушением правил командной работы, принятых сообща (21,9 %). Магистранты 1-го курса отмечают также отсутствие взаимного уважения и невозможность договориться и прийти к общему мнению, однако процентные показатели наличия данного барьера значительно снижаются (21,4 %). Магистранты 2-го курса главными причинами неэффективной командной работы видят: разный вклад участников в работу команды, и этот показатель очень важен для магистрантов (93,3 %), разный уровень мотивации к работе (86,6 %) и нарушение правил командной работы, принятых сообща (46,6 %). Требования к самодисциплине, мотивации и соблюдению правил работы в команде значительно повышаются у магистрантов. Такой показатель, на наш взгляд, свидетельствует о повышении требований к продукту проектной деятельности.

Исследование статуса профидентичности на первом этапе нашего исследования проведено частотным образом для выявления наиболее общих сильных

сторон формирования профидентичности и слабых. Качественный анализ данных также поможет в модернизации учебных программ, разработке форм обратной связи и формировании методик по саморефлексии по результатам проектной деятельности.

Приведенные данные показывают, что в целом мы можем фиксировать положительную профидентичность всех групп респондентов, причем магистры показывают в целом более успешные результаты. Если оценить ответы по группам, то ответы магистров преобладают по таким субкатегориям, как четкий образ профессии (М-2 – 100 %; М-1 – 100 %); собственные профпланы (М-2 – 83,3 %); осознанный образ (М-2 – 80 %); адекватная профсамооценка (М-2 – 90 %; М-1 – 97,2 %); самооценка как результат собственной рефлексии (М-2 – 86,7 %; М-1 – 94,4 %); автономная профпозиция (М-2 – 80 %; М-1 – 91,7 %); собственные профпланы (М-2 – 83,3 %; М-1 – 77,8 %); эмоциональное принятие (М-2 – 70 %; М-1 – 69,4 %). Бакалавры в целом по положительным характеристикам сформированности ПИ показали результаты ниже, чем магистры. Более высокие результаты в этих группах следующие: внутренний образ профессии (Б-4 – 96,1 %; Б-3 – 87,5 %); рациональное принятие (Б-4 – 82,2 %; Б-3 – 81,3 %).

По негативным показателям профидентичности магистры 2-го курса преобладают по таким субшкалам, как отрицательная профмотивация (43,3 %); эмоциональное отвержение (34,9 %); экстринсивная (внешняя) мотивация (26,7 %). Магистры 1-го курса – по таким: заимствованные профпланы (88,9 %), стереотипный образ профессионала (36,1 %); размытый образ профессии (33,3 %); зависимая профпозиция (25 %). Бакалавры 4-го курса по отрицательным субшкалам не превышают другие группы респондентов ни по одному показателю. Бакалавры 3-го курса опережают по таким негативным показателям, как неопределенные профпланы (55,2 %); рациональное отвержение (30,2 %); поверхностный образ профессии (54,2 %); фрагментарный образ профессии (40,6 %); пассивная профпозиция (47,9 %); неадекватная профсамооценка (31,3 %). Так, младший курс демонстрирует наименее выраженный статус сформированности профидентичности, что логично происходит из меньшего опыта участия в решении профессиональных задач (табл. 1).

По общей выборке данные показывают, что самый высокий статус сформированности и «достиженности» профидентичности относится к четкому образу профессионала (93,9 %). Далее по степени убывания: адекватная профессиональная самооценка (92,4 %); внутренний образ профессии (91,7 %); профсамооценка по результатам внутренней рефлексии (81,2 %); рациональное

Исследование статуса профидентичности студентов направления РиСО в СПбГЭУ

Категории ПИ	Статус	Субкатегории	Б-3		Б-4		М-1		М-2		Итого	
			96*	%	152*	%	36*	%	30*	%	314	%
Учебно-профессиональные планы	Д / С**	определенные	50	52	80	52,6	22	61,1	18	60	170	54,1
	Н-Д / Н-С	неопределенные	53	55,2	65	42,8	18	50	16	53,3	152	48,4
	Д / С	собственные	72	75	125	82,2	28	77,8	25	83,3	250	79,6
	Н-Д / Н-С	заимствованные	30	31,2	39	25,6	32	88,9	7	23,3	108	34,4
Отношение к профессии	Д / С	эмоциональное принятие	50	52	101	66,4	25	69,4	21	70	187	59,5
	Н-Д / Н-С	эмоциональное отвержение	29	30,2	53	34,9	8	22,2	12	40	102	32,5
	Д / С	рациональное принятие	78	81,3	125	82,2	29	80,6	23	76,7	255	81,2
	Н-Д / Н-С	рациональное отвержение	29	30,2	40	26,3	9	25	6	20	84	26,7
Образ профессии	Д / С	внутренний	84	87,5	146	96,1	32	88,9	26	86,7	288	91,7
	Н-Д / Н-С	поверхностный	52	54,2	80	52,6	14	38,9	13	43,3	159	50,6
	Д / С	целостный	48	50	79	52	19	52,8	15	50	161	51,3
	Н-Д / Н-С	фрагментарный	39	40,6	61	40,1	8	22,2	8	26,7	116	36,9
Образ профессионала	Д / С	четкий	89	92,7	140	92,1	36	100	30	100	295	93,9
	Н-Д / Н-С	размытый	27	28,1	41	27	12	33,3	7	23,3	87	27,7
	Д / С	осознанный	63	65,6	107	70,4	25	69,4	24	80	219	69,7
	Н-Д / Н-С	стереотипный	20	20,8	37	24,3	13	36,1	10	33,3	80	25,5
Профессиональная позиция	Д / С	активная	56	58,3	110	72,4	25	69,4	22	73,3	213	67,8
	Н-Д / Н-С	пассивная	46	47,9	60	39,5	7	19,4	8	26,7	121	38,5
	Д / С	автономная	74	77,1	121	79,6	26	91,7	24	80	245	78
	Н-Д / Н-С	зависимая	20	20,8	33	21,7	9	25	6	20	68	21,6
Профессиональная самооценка	Д / С	адекватная	86	89,6	142	93,4	35	97,2	27	90	290	92,4
	Н-Д / Н-С	неадекватная	30	31,3	38	25	7	19,4	8	26,7	83	26,4
	Д / С	как результат собственной рефлексии	76	79,2	119	78,3	34	94,4	26	86,7	255	81,2
	Н-Д / Н-С	результат оценки других	34	35,4	53	34,9	10	27,8	19	63,3	116	36,9
Профессиональная мотивация	Д / С	положительная	70	72,9	123	80,9	26	91,7	22	73,3	241	76,7
	Н-Д / Н-С	отрицательная	25	26	59	38,8	10	27,8	13	43,3	107	34
	Д / С	интринсивная	53	55,2	88	57,9	23	63,9	17	56,7	181	57,3
	Н-Д / Н-С	экстринсивная	25	26	36	23,7	7	19,4	8	26,7	76	24,2

Примечание: * – количество ответов, так как на одну шкалу дается два вопроса;
 Д / С ** – Достигнутая / Сформированная профидентичность;
 Н-Д / Н-С*** – Недостигнутая / Несформированная профидентичность.



принятие профессии (81,2 %); собственные учебно-профессиональные планы (79,6 %); автономная профпозиция (78 %); положительная мотивация (76,7 %); осознанный образ профессионала (69,7 %); активная профпозиция (67,8 %); эмоциональное принятие профессии (59,5 %); интринсивная мотивация, то есть связанная с содержанием деятельности (57,3 %); определенные учебно-профессиональные планы (54,1 %); целостный образ профессии – на последнем месте (51,3 %) (табл. 1 и рис. 3).

Если рассматривать характеристики, указывающие на низкий статус профессиональной идентичности в общей выборке, то на первом месте по частотности – поверхностный образ профессии (50,6 %). Далее по убыванию субкатегории распределились следующим образом: неопределенные учебно-профессиональные планы (48,4 %); пассивная профпозиция (38,5 %); профсамооценка как результат оценки других (36,9 %); фрагментарный образ профессии (36,9 %); заимствованные учебно-профессиональные планы (34,4 %); отрицательная профмотивация (34 %); эмоциональное отвержение (32,5 %); размытый образ профессионала (27,7 %); рациональное отвержение профессии (26,7 %); неадекватная профсамооценка (26,4 %); стереотипный образ профессионала (25,5 %); экстринсивная профмотивация, то есть обусловленная внешними обстоятельствами (24,2 %); зависимая профпозиция – на последнем месте (21,6 %). Таким образом, мы можем говорить

о наличии положительной профидентичности в целом, преимущественное большинство субкатегорий, отвечающих за сформированность и достигнутость профидентичности, преобладает.

Заключение

Исследование показало, что сформированность и статус профессиональной идентичности связан с внедрением практики функциональной грамотности студентов, которая строится на обучении с помощью ситуационных задач и проектных решений. Сегодня в вузе смещаются акценты с теоретической подготовки на обучение в ходе решений прикладных задач при сохранении высокого уровня обобщения и анализа теории. Решение задач методом case study, где показаны возможные варианты профессионального выхода из подобных ситуаций, мы относим к бенчмаркингу. Такая работа позволяет сформировать определенный уровень «насмотренности» и профессиональной эрудиции, повышает экспертизу обучающегося. Решение проектных заданий от индустриального партнера дает нам получение двух типов результатов: образовательного и продуктового. При этом образовательный результат способствует наработке метанавыков и soft skills, тогда как продуктовый результат связан с приобретением в первую очередь hard skills.

В условиях интенсивного изменения среды и технологий мы сталкиваемся с постоянным обновле-

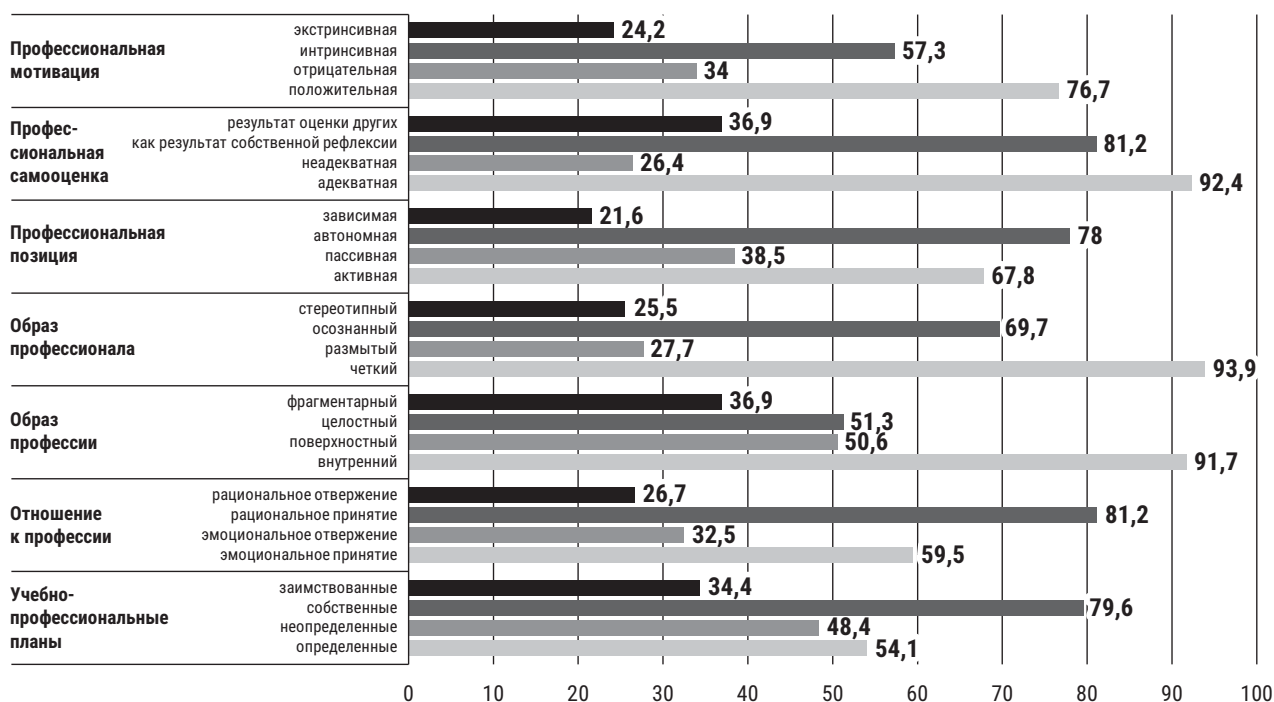


Рис. 3. Характеристики статуса профидентичности по всей выборке, в % (n = 157 чел.)

нием требований в профессиональной деятельности. Контекст проектного образования и установка на *Life long Learning*, то есть готовность к обучению всю жизнь, способствует формированию метакомпетенции, которые помогают успешно освоить любые изменения в профессиональной деятельности согласно запросам среды.

В связи с этим считаем, что для повышения качества подготовки бакалавров и магистров в системе высшего образования необходимо вести целенаправленную работу в следующих направлениях:

– активно использовать метод *case study* на первых этапах обучения профессии как подготовку к решению образовательных профессиональных задач методом проектов;

– включать в план каждой специальной дисциплины практико-ориентированный модуль по решению образовательных профессиональных задач;

– накапливать рефлексивный опыт после решения профессиональных задач, направленный на анализ как личностных, так и командных результатов;

– использовать различные методики саморефлексии, такие как эссе, анкетный опрос, работа с фокус-группами и т.п.;

– осуществлять методическую поддержку в организации и проведении образовательной проектной деятельности для начинающих педагогов и тьюторов, в том числе используя цифровую образовательную среду;

– внедрять систему формирования функциональной грамотности в образовательный процесс через включение метода *case study* и проектной образовательной деятельности в учебные планы прикладных направлений подготовки.

Для адаптации вузов к актуальному профессиональному контексту, в котором работает отрасль, необходимо привлекать индустриальных партнеров к развитию проектной деятельности в вузе, в том числе на основе социальной ответственности бизнеса, так как для успешной практической работы студентов в ходе проектных решений, помимо наставнической работы преподавателей, очень важна менторская, консультативная и экспертная поддержка работодателей. Для эффективности обучения в вузе могут формироваться две системы: наставническая (со стороны преподавательского состава) и тьюторская (со стороны старших курсов и выпускников) помощь обучающимся.

Литература

1. Мид Дж. Интернализированные другие и самость // Американская социологическая мысль / сост. Е. И. Кравченко; под ред. В. И. Добренкова. М.: Изд-во МГУ, 1994. С. 177–180.

2. Кули Ч. Х. Человеческая природа и социальный порядок / пер. с англ. под общ. науч. ред. А. Б. Толстова. М.: Идея-Пресс: Дом интеллект. кн., 2000. 309 с.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 2006. 342 с.
4. Гоффман И. Представление себя другим в повседневной жизни / пер. с англ. А. Д. Ковалева; Ин-т социологии РАН и др. М.: Канон-пресс-Ц: Кучково поле, 2000. 302 с.
5. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации / пер.: И. Тюрина. М.: Акад. проект, 2003. 525 с.
6. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл: Эксмо, 2003. 1134 с.
7. Кон И. С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. 367 с.
8. Ядов В. А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал. 1994. № 1. С. 35–51.
9. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: монография. М.: МОРУ, 2001. 272 с.
10. Яницкий М. С., Серый А. В., Браун О. А., Пелех Ю. В., Маслова О. В., Сокольская М. В., Санжаева Р. Д., Монсонова А. Р., Дагбаева С. Б., Неякина Ю. Ю., Кадыров Р. В., Капустина Т. В. Идентичность как динамическая иерархическая система: социальный и культурный контекст формирования [Электронный ресурс] // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 2. С. 131–140. DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-2-131-140>.
11. Авдонина Н. С. К проблеме определения компонентов структуры профессиональной идентичности // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. № 3 (16). С. 127–131.
12. Озерина А. А. Исследование содержания профессиональной идентичности студентов бакалавриата // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 1. С. 115–119.
13. Озерина А. А. Разработка опросника диагностики профессиональной идентичности студентов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2011. № 2 (15). С. 15–22.
14. Перинская Н. А. Профессиональная идентичность // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 2. С. 209–211. DOI: [10.17805/zpu.2018.2.19](https://doi.org/10.17805/zpu.2018.2.19).
15. Сохранов-Преображенский В. В., Дымова Т. В., Мазалова А. Е. Формирование профессиональной культурной идентичности студентов в условиях образования с цифровыми компонентами // КПЖ. 2022. № 3 (152). С. 105–111.
16. Chen X., Zhong J., Luo M., Lu M. Academic self-efficacy, social support and professional identity among preservice special education teachers in China [Электронный ресурс] // *Frontiers in Psychology*. 2019. № 41. P. 641–649. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00374>.
17. Engelbertink M., Colomer J., Woudt-Mittendorff K., Alsina Á., Kelders S. M., Ayllón S., Westerhof G. J. The reflection level and the construction of professional identity of university students [Электронный ресурс] // *Reflective Practice*. 2021. № 22:1. P. 73–85. DOI: [10.1080/14623943.2020.1835632](https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1835632).
18. Tomlinson M. B., Jackson D. A. Professional identity formation in contemporary higher education students // *Studies in higher education*. 2019. № 46. P. 885–900.
19. Браун О. А., Рассохина И. Ю., Аршинова Е. В., Билан М. А., Аркузин М. Г. Становление профессиональной идентичности студентов в процессе «горизонтального обучения» // Профессиональное образование в России и за рубежом. № 4 (36). Кемерово, 2019. С. 24–32.
20. Глазунова О. В. О различных подходах к практике наставничества и сопровождения проектных и исследовательских работ // Исследователь. 2020. № 1 (29). С. 104–134.



21. Рассохина И. Ю., Пряхина А. В., Кудрявцева М. Е. Наставничество магистров в проектной образовательной деятельности бакалавров с применением цифровых инструментов // Социальные коммуникации: наука, образование, профессия. 2023. № 23. С. 197–200.
22. Гатто Дж. Фабрика марионеток. Исповедь школьного учителя. М.: Генезис, 2006. 100 с.
23. Осипов М. В., Шершнева В. А. Обобщенная характеристика диагностик метакомпетентности [Электронный ресурс] // ПНиО. 2020. № 3 (45). С. 52–64. DOI: 10.32744/pse.2020.3.4.
24. Савина Н. В., Лопанова Е. В., Голубчикова М. Г., Харченко С. А., Котлярова Т. С. Развитие метанавыка кооперации у студентов посредством создания проектных команд в образовательном процессе вуза [Электронный ресурс] // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2022. № 3. С. 103–114. DOI: 10.57015/issn1998-5320.2022.16.3.10.
13. Ozerina A. A. Razrabotka oprosnika diagnostiki professional'noj identichnosti studentov [Development of a questionnaire for the diagnosis of students' professional identity]. Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki, 2011, no. 2 (15), pp. 15–22. (In Russian).
14. Perinskaja N. A. Professional'naja identichnost' [Professional identity]. Znanie. Ponimanie. Umenie, 2018, no. 2, pp. 209–211. DOI: 10.17805/zpu.2018.2.19 (In Russian).
15. Sohranov-Preobrazhenskij V. V., Dymova T. V., Mazalova A. E. Formirovanie professional'noj kul'turnoj identichnosti studentov v uslovijah obrazovanija s cifrovymi komponentami [Formation of professional cultural identity of students in the context of education with digital components]. KPZh, 2022, no. 3 (152), pp. 105–111. (In Russian).
16. Chen X., Zhong J., Luo M., Lu M. Academic self-efficacy, social support and professional identity among preservice special education teachers in China. Frontiers in Psychology, 2019, vol. 41, pp. 641–649. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00374> (In English).
17. Engelbertink M., Colomer J., Woudt-Mittendorff K., Alsina Á., Kelders S. M., Ayllón S., Westerhof G. J. The reflection level and the construction of professional identity of university students. Reflective Practice, 2021, vol. 22:1, pp. 73–85. DOI: 10.1080/14623943.2020.1835632 (In English).
18. Tomlinson M. B., Jackson D. A. Professional identity formation in contemporary higher education students. Studies in higher education, 2019, vol. 46, pp. 885–900. (In English).
19. Braun O. A., Rassohina I. Ju., Arshinova E. V., Bilan M. A., Arkuzin M. G. Stanovlenie professional'noj identichnosti studentov v processe "gorizontal'nogo obuchenija" [Formation of students' professional identity in the process of «horizontal learning»]. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom, 2019, no. 4 (36), pp. 24–32. (In Russian).
20. Glazunova O. V. O razlichnyh podhodah k praktike nastavnichestva i soprovozhdenija proektnyh i issledovatel'skih rabot [On different approaches to the practice of mentoring and support of project and research work]. Issledovatel', 2020, no. 1 (29), pp. 104–134. (In Russian).
21. Rassohina I. Ju., Prjahina A. V., Kudrjavceva M. E. Nastavnichestvo magistrov v proektnoj obrazovatel'noj dejatel'nosti bakalavrov s primeneniem cifrovyh instrumentov [Mentoring of masters in the project educational activities of bachelors using digital tools]. Social'nye kommunikacii: nauka, obrazovanie, professija, 2023, no. 23, pp. 197–200. (In Russian).
22. Gatto Dzh. Fabrika marionetok. Ispoved' shkol'nogo uchitelja [The puppet factory. Confession of a school teacher]. Moscow, 2006. 100 p. (In Russian).
23. Osipov M. V., Shershneva V. A. Obobshhennaja harakteristika diagnostik metakompetentnosti [Generalized characteristics of metacompetence diagnostics]. PNiO, 2020, no. 3 (45), pp. 52–64. DOI: 10.32744/pse.2020.3.4. (In Russian).
24. Savina N. V., Lopanova E. V., Golubchikova M. G., Harchenko S. A., Kotljarova T. S. Razvitie metanavyka kooperacii u studentov posredstvom sozdanija proektnyh komand v obrazovatel'nom processe vuza [The development of the meta-science of cooperation among students through the creation of project teams in the educational process of the university]. Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovanija, 2022, no. 3, pp. 103–114. DOI: 10.57015/issn1998-5320.2022.16.3.10 (In Russian).

References

1. Mid Dzh. Internalizovannye drugie i samost' [Internalized others and the self]. Amerikanskaja sociologicheskaja mysl'. Ed. V. I. Dobren'kova. Moscow, 1994, pp. 177–180. (In Russian).
2. Kuli Ch. H. Chelovecheskaja priroda i social'nyj porjadok [Human nature and social order]. Ed. A. B. Tolstov. Moscow, 2000. 309 p. (In Russian).
3. Jerikson Je. Identichnost': junost' i krizis [Identity: youth and crisis]. Moscow, 2006. 342 p. (In Russian).
4. Goffman I. Predstavlenie sebja drugim v povsednevnoj zhizni [Presenting yourself to others in everyday life]. Moscow, 2000. 302 p. (In Russian).
5. Giddens Je. Ustroenie obshhestva: Oчерk teorii strukturacii [The organization of society: An essay on the theory of structuration]. Moscow, 2003, 525 p. (In Russian).
6. Vygotskij L. S. Psihologija razvitija cheloveka [Psychology of human development]. Moscow, 2003. 1134 p. (In Russian).
7. Kon I. S. Otkrytie "Ja" [The discovery of "I"]. Moscow, 1978. 367 p. (In Russian).
8. Jadov V. A. Social'naja identifikacija v krizisnom obshhestve [Social identification in a crisis society]. Sociologicheskij zhurnal, 1994, no. 1, pp. 35–51. (In Russian).
9. Shnejder L. B. Professional'naja identichnost' [Professional Identity]. Moscow, 2001. 272 p. (In Russian).
10. Janickij M. S., Seryj A. V., Braun O. A., Peleh Ju. V., Maslova O. V., Sokol'skaja M. V., Sanzhaeva R. D., Monsonova A. R., Dagaeva S. B., Nejaskina Ju. Ju., Kadyrov R. V., Kapustina T. V. Identichnost' kak dinamicheskaja ierarhicheskaja sistema: social'nyj i kul'turnyj kontekst formirovanija [Identity as a dynamic hierarchical system: the social and cultural context of formation]. Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta, 2018, no. 2, pp. 131–140. DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-2-131-140> (In Russian).
11. Avdonina N. S. K probleme opredelenija komponentov struktury professional'noj identichnosti [On the problem of determining the components of the structure of professional identity]. Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovanija, 2017, no. 3 (16), pp. 127–131. (In Russian).
12. Ozerina A. A. Issledovanie sodержanija professional'noj identichnosti studentov bakalavriata [The study of the content of the professional identity of undergraduate students]. Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2012, no. 1, pp. 115–119. (In Russian).

УДК/UDC 159.923.5

DOI 10/54509/22203036_2024_1_108

EDN КМНМФР

**Смагина Светлана Сергеевна**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологических наук, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово

Канина Наталья Анатольевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологических наук, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово

Кондрина Ирина Валентиновна

кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева», г. Кемерово

Smagina Svetlana S.

Candidate of Psychology Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology Sciences, Kemerovo State University, Kemerovo

Kanina Natal'ja A.

Candidate of Psychology Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology Sciences, Kemerovo State University, Kemerovo

Kondrina Irina V.

Candidate of Pedagogy Sciences, Associate Professor of the Department of History, Philosophy and Social Sciences, T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo

ОБРАЗ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

THE IMAGE OF MILITARY SERVICE AMONG STUDENTS

Аннотация. Статья посвящена изучению специфики образа военной службы в молодежной среде. Проведен сравнительный семантический анализ образов «военнослужащий по призыву» и «военнослужащий по контракту» у не служившей в рядах вооруженных сил студенческой молодежи. Представлена содержательная характеристика оценочных представлений о военной службе у студентов. В результате проведенного исследования выявлены различия когнитивных и эмоциональных компонентов субъективного восприятия «военной службы по призыву» и «военной службы по контракту», а также профессионально-личностных и морально-нравственных семантических характеристик, оценок предназначения, направленности службы, мотивации, степени ответственности и уровня профессионализма военнослужащих. Дана обобщенная семантическая оценка образов военной службы «по контракту» и «по призыву» (военнослужащего-контрактника и призывника).

Abstract. The article is devoted to the study of the specifics of the image of military service among young people. A comparative semantic analysis of the images "conscripted soldier" and "contract soldier" was carried out among students who did not serve in the armed forces. The content characteristics of students' evaluative ideas about military service are presented. As a result of the study, differences were identified in the cognitive and emotional components of the subjective perception of "conscript military service" and "contract military service", as well as professional, personal and moral semantic characteristics, assessments of the pur-

pose, focus of service, motivation, degree of responsibility and level professionalism of military personnel. A generalized semantic assessment of the images of military service "under contract" and "on conscription" (contract serviceman and conscript) is given.

Ключевые слова: образ «военнослужащего по призыву», образ «военнослужащего по контракту», студенческая молодежь, семантические характеристики, отношение к военной службе.

Keywords: image of conscripted soldier, image of contract soldier, student youth, semantic characteristics, attitude towards military service.

Введение

В современных условиях достаточно обоснованно актуализируется проблема исследования представлений молодежи о вооруженных силах РФ. Образ военной службы в значительной степени определяется социально-психологическими характеристиками студенческой молодежи и опосредует ее групповое поведение, оказывая влияние на многие социально-психологические явления: уклонение от прохождения срочной военной службы, формирование готовности к службе ВС РФ, развитие мотивации к обучению в военно-учебных заведениях и военно-патриотической мотивации у призывников и солдат-срочников и др.

Введенная в понятийный аппарат психологии А. Н. Леонтьевым для обозначения системы значений



категория «Образ мира» имеет огромный описательный потенциал и в современных эмпирических работах, получая многообразные определения, определяется как «сложное субъективное переживание человеком окружающей действительности», и любой образ есть не что иное, как элемент образа мира, и сущность его не в нем самом, а в том месте, в той функции, которую он выполняет в целостном отражении реальности» [1–3]. Образ военной службы, будучи интегративным явлением, содержащим в себе множество компонентов, является элементом образа мира, складывающегося у молодого человека в процессе формирования идентичности.

Рассмотрение теоретических аспектов изученности темы и исследовательской практики свидетельствует о развитии социологических подходов, ориентированных либо на исследование проблем молодежи призывного возраста как специфической группы общества, либо на изучение различных аспектов взаимоотношений армии с различными общественными институтами, что отражено в работах А. Арбатова, В. В. Алешина, Д. Зернова, В. Лисовского, В. К. Новикова [4].

Психологические исследования отношения молодежи к военной службе малочисленны, и фрагментарны, и в основном связаны с изучением ценностей и мотивационно-смысловых ориентаций военной службы у молодежи призывного возраста. Представляет интерес работа Д. Г. Давыдова, где предложен аналитический обзор немногочисленных социологических исследований и реализуется психосемантический подход к изучению имиджа Вооруженных Сил РФ, формирующегося в обыденном сознании современной молодежи. Исследуя механизмы, структуру, типы и социально-психологические особенности имиджа ВС РФ, Д. Г. Давыдов доказывает, что существующий неэффективный имидж ВС РФ в значительной степени обусловлен современным кризисом социальной и военной идентичности российской молодежи, а наибольшее значение для его формирования оказывает развитие социальной и военной идентичности молодых людей [5]. При рассмотрении региональных аспектов образа военной службы В. Н. Гребеньков приходит к выводу о региональной специфике (зависимости отношения к военной службе от субъекта РФ) и амбивалентности образа военной службы: «отрицательное на уровне идеологии и общественной психологии отношение молодежи к военной службе в любой ее форме; на ментальном уровне отношение к защите Отечества, как правило, положительное» [6].

В свете вышеизложенного целью настоящего исследования является изучение специфики образа военной

службы у не служившей в рядах ВС студенческой молодежи призывного возраста.

Методология

Для решения этой задачи использовалась методика субъективного шкалирования (модифицированный вариант частного СД) и «Незаконченные предложения». Частный СД позволяет проводить более тонкий семантический анализ и оценивать не столько само понятие, сколько восприятие молодыми людьми «стоящей за ним реальности».

Проведенное исследование на Google платформе имеет пилотажный характер, в нем приняли участие 50 студентов различных вузов (КемГУ, КузГТУ, КемГМУ, НГУ), профилей подготовки и этапов обучения города Кемерово и Новосибирска в возрасте 18–22 года. Студентам предлагалось прошкалировать (разместить) два тестируемых объекта (понятие «военнослужащий по контракту» и «военнослужащий по призыву») по стандарту bipolarных шкал типа «сильные-слабые», «компетентный-некомпетентный», «патриотичный-непатриотичный» и т. д. в соответствии со своей субъективной оценкой значения. Таким образом, понятиям «военнослужащий по призыву» и «военнослужащий по контракту» фактически приписывалось значение оцениваемого признака по семибальной шкале (-3 -2 -1 0 +1 +2 +3).

Обработка данных включала оценку первичных статистик (был произведен анализ выраженности исходных признаков), далее – сравнение различий в выраженности признака по Т-критерию Вилкоксона (для парных данных). Полученные данные представлены в виде семантического профиля.

Результаты

Семантический профиль в виде соотношения выраженности факторов частного СД (профессионально-личностные, морально-нравственные, коммуникативные и индивидуализированные характеристики) показан на рисунке 1 и в таблице 1.

Семантические характеристики всех 4 факторов размещены в диапазоне от +0,24 до +0,864 (при незначительном разбросе среднеквадратичного отклонения), что может свидетельствовать о преобладании нейтрально-позитивной оценки Образа военной службы («военнослужащего») ВС РФ. Исключение составляет статистически доминирующий фактор «профессионально-личностные характеристики» ($p = 0,0024$) при оценке «военнослужащего по контракту». При парном сравнении военнослужащие по контракту характеризуются более сформированным набором профессионально-важных качеств: исполнительные ($p = 0,0026$),

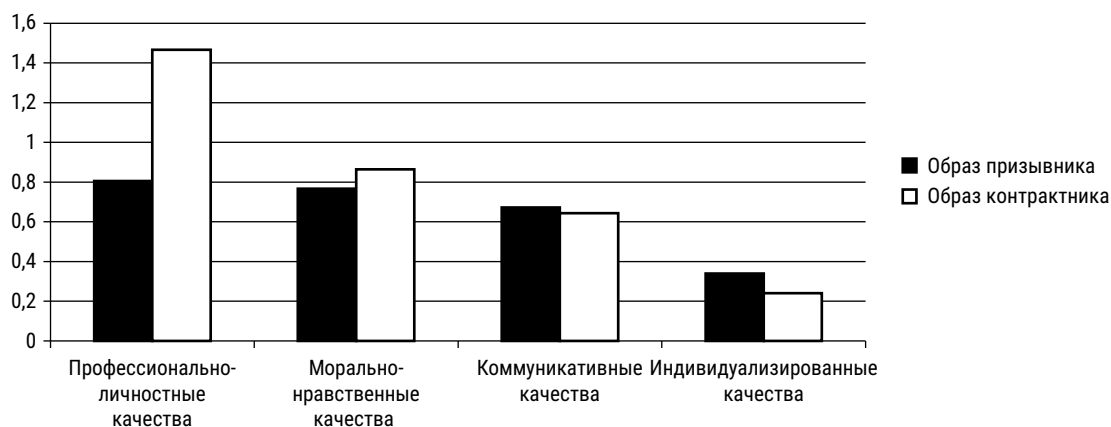


Рис. 1. Соотношение факторов частного СД

добросовестные ($p = 0,0017$), компетентные ($p = 0,038$), оперативные ($p = 0,0098$), надежные ($p = 0,0083$), мужественные ($p = 0,0073$), обучаемые ($p = 0,0056$), организованные ($p = 0,012$), профессиональные ($p = 0,0001$), знающие ($p = 0,0007$), дипломатичные ($p = 0,0105$).

При парном сравнении по фактору «морально-нравственные качества» статистически значимые различия были обнаружены по 4 шкальным признакам: «патриотичные» ($p = 0,0042$); «внимательные» ($p = 0,0037$), «трудолюбивые» ($p = 0,0003$), «обязательные» ($p = 0,0071$).

Шкальные количественные оценки по факторам «коммуникабельность», «индивидуалистичность» сходные и слабо выражены (расположены в диапазоне до +0,7) как при оценке образа «военнослужащего по контракту», так и при оценивании военнослужащего «срочника» и ста-

тистического подтверждения не имеют. По-видимому, в сознании призывной молодежи семантические признаки, характеризующие межличностные отношения, не характерны для ВС РФ независимо от их разновидности. Рассмотрение наиболее значимых семантических признаков, характеризующих образ военнослужащего ВС РФ, позволяет сделать вывод о том, что в молодежной среде образ военнослужащего по контракту позитивен в ракурсе профессионально-личностных характеристик и некоторых морально-нравственных. Имидж призывника более нейтрален в оценках.

Результаты методики «незаконченные предложения», представленные в таблице 2, детализируют психологические особенности образа военнослужащего на основе анализа содержания его компонентов.

Таблица 1

Статистически значимые характеристики образа военнослужащего (значения по шкалам от -3 до +3)

Шкалы	Призывники M (sd)	Контрактники M (sd)	p
Исполнительный/своевольный	1,200 (1,699)	1,959 (1,662)	0,0026
Добросовестный/халатный	0,8800 (1,757)	1,673 (1,345)	0,0017
Компетентный/некомпетентный	0,5800 (1,864)	1,740 (1,291)	0,0383
Оперативный/медлительный	1,340 (1,733)	1,940 (1,284)	0,0098
Надежный/ненадежный	0,74 (1,838)	1,760 (1,422)	0,0083
Мужественный/трусливый	1,240 (1,492)	1,740 (1,322)	0,0073
Дипломатичный/конфликтный	0,64 (1,699)	0,82 (1,222)	0,0105
Профессиональный/непрофессиональный	0,48 (2,188)	1,920 (1,291)	0,0001
Знающий/незнающий	0,6004 (1,738)	1,480 (1,542)	0,0007
Обучаемый/необучаемый	1,420 (1,372)	1,920 (1,291)	0,0056
Организованный/неорганизованный	1,220 (1,670)	1,940 (1,202)	0,012
Патриотичный/непатриотичный	1,220 (1,569)	1,980 (1,286)	0,0042
Трудолюбивый/ленивый	0,6800 (1,900)	1,56 (1,373)	0,0003
Обязательный/необязательный	0,94 (1,463)	1,440 (1,296)	0,0071
Внимательный/невнимательный	1,1140 (1,512)	1,780 (1,474)	0,0037

Таблица 2

Содержательная характеристика оценочных представлений о военной службе у студентов

Содержательные блоки	Категории		Призывники		Контрактники
Эмоционально-оценочное отношение к военной службе	Негативное	43,8 %	«тяжелые условия службы»	26,4 %	«не смогли реализовать себя нигде, кроме армии»
	Позитивное	44,3 %	«молодцы»; «нужная»; «приносит пользу обществу»	62,7 %	«добровольная защита родины»; «сверхлюди»; «восхищение»; «уважение»
	Нейтральное или неопределенное	5,3 %	«обязательная служба»; «неопределенность»	11,9 %	«безразличие»
	Сочувствие	6,6 %	«бедняги»; «сочувствую»	4 %	«сожаление, что подписали контракты»
Когнитивный компонент:					
Предназначение направленность	Развитие качеств (физическая подготовка дисциплина, характер)	22,8 %	«носит учебный характер»; «развивает физические способности и дисциплину»	9 %	«физическое совершенствование»
	Обучение военному делу	40 %	«обучение основам тактики боя»	28,1 %	«грамотное обучение военному делу»
	Защита родины	18,2 %	«защита Родины»	62,5 %	«служба родине»; «решение проблем государства»
Мотивационные аспекты	Внутренняя мотивация	24 %	«подшли к службе ответственно»	48,7 %	«внутренний хорошо осознанный выбор»; «понимают, для чего они там»
	Материальные мотивы	–		36,5 %	«ищут только материальную выгоду»; «им нужны деньги»
	Принуждение	16,9 %	«не хотят, но приходится»	7 %	«не хотят этого»
	Неопределенность мотивов	59 %	«служить в армии надо»	–	
Ответственность	Высокий уровень ответственности	12,9 %	«должна быть на высоком уровне»	77,7 %	«ответственность серьезного характера»; «главная черта»
	Наличие ответственности в принципе	48,38 %	«должна быть у каждого солдата»	8,3 %	«гораздо выше, чем у срочников»
	Отсутствие ответственности	37,4 %	«отсутствует»; «можно избежать»	2,7 %	«нулевая»
Профессионализм	Высокий уровень профессионализма	25,7 %	«на достойном уровне»	82,5 %	«на очень высоком уровне»
	Неопределенный	13,2 %	«должен быть»	8,5 %	«не знаю»
	Низкий уровень профессионализма	61,1 %	«отсутствует»; «хромает»; «не наблюдается»	8,5 %	«еще не приобретен»

Эмоционально-оценочное отношение к срочной военной службе неоднозначно: 44,3 % выражают позитивные суждения («нужная», «приносит пользу», «конституциональная обязанность»); негативное отношение (43,8 %) связано с тяжелыми условиями службы, недостаточным качеством и организацией обучения военному делу; незначительная часть студентов связывает службу с конституциональной обязанностью гражданина. Для «сочувствующих» и «неопределившихся» студентов характерно сдержанное суждение.

Аффективный компонент образа профессиональной армии более привлекателен: 62,7 % студентов достаточно позитивно оценивают военнослужащих контрактной службы («молодцы», «добровольные защитники нашей Родины», «нашли свою работу мечты», «мужественные воины»). Результаты качественного анализа ответов на незаконченные предложения «Считаю, что большинство военнослужащих по контракту...», «Военная служба по контракту – это...» показывают, что контрактники оцениваются как «высоко профессиональные защитники Родины», которые сделали

«осознанный выбор профессии», «приносят пользу», и они «должны выполнять свои профессиональные обязанности» и «идти на войну»; негативное отношение отмечают 26,5 %, связывая с субъективной оценкой их нереализованности в гражданской жизни.

Когнитивный компонент связан с определенным пониманием в молодежной среде предназначения военной службы, ее организации, некоторых аспектов мотивации, определенным уровнем профессионализма и ответственности военнослужащих. Обращает на себя внимание, что практически все компоненты образов «военная служба по призыву» и «военная служба по контракту» рассогласованы.

В оценочных представлениях студенческой молодежи «защита родины», «охрана границ», «усиление боевого потенциала» и др. являются прерогативой профессиональной армии, призывники срочной службы более ориентированы на обучение базовым основам военного дела, физическому совершенствованию, развитию самостоятельности, дисциплинированности и других качеств, защита территориальных политических интересов страны приоритетной задачей военнослужащих по призыву не является.

Поляризованы мотивационные аспекты службы: если мотивы срочной службы в значительной степени связаны с «долженствованием», то военнослужащие по контракту характеризуются сформированной внутренней мотивацией («понимают, для чего они там», «сделали осознанный выбор»). При этом 36,5 % студентов акцентируют внимание на большом значении материальных мотивов, даже приоритете денег и прагматических ценностей: «идут служить ради материальных привилегий», «служат за деньги», «материально заинтересованные», «тратят налоги государства».

Представления об «ответственности» и «профессионализме» контрактников и срочников также содержат значимые расхождения. Образ «военнослужащего по контракту» характеризуется преобладанием высокого уровня ответственности и профессионализма («ответственность серьезного характера», «профессионализм высокого уровня»). Оценка уровня «ответственности» и «профессионализма» срочника более сдержана и связана с «долженствованием»: «должна быть» или «должна быть на высоком уровне», может быть «неощутимой», «должна быть постольку, поскольку», «ее можно избежать».

Обобщая, можно заключить:

1. Образ военной службы по призыву и контракту в оценочных представлениях не служившей в рядах ВС РФ студенческой молодежи рассогласован. Различия в частных характеристиках представлений о военной

службе и отношении к ней обнаруживают себя практически во всех оценках предназначения и направленности службы, мотивации, степени ответственности и уровня профессионализма военнослужащих.

2. Военнослужащий по контракту характеризуется как представитель профессиональной армии с преобладанием более высокого уровня ответственности, профессионализма, внутренней мотивации, осознаваемой цели, приоритетной задачей которого является (и должна являться) защита территориальных политических интересов страны. Материальные мотивы военной службы по контракту очень весомы. Среди профессионально-личностных и морально-нравственных наиболее выражены следующие характеристики: исполнительность, добросовестность, компетентность, профессиональность, оперативность, надежность, мужественность, обучаемость, организованность, «патриотичность»; внимательность, трудолюбие, обязательность.

3. Образ военнослужащего по призыву представлен несколько противоречиво: осознается социальная значимость и общественная необходимость военной службы при критичности в отношении организации и условий службы, недостаточной внутренней мотивации, снижения уровня ответственности и профессионализма. Содержанием срочной военной службы является обучение базовым основам военного дела, физическое совершенствование, развитие самостоятельности, дисциплинированности и других качеств. Профессионально-личностные, морально-нравственные и коммуникативные характеристики нейтрально окрашены.

Заключение

Образ военной службы в обыденном сознании современной молодежи оказывает существенное влияние на формирование установок и готовности молодых людей к службе в рядах ВС России, развитию военно-патриотической мотивации и поддержания высокой самооценки самих военнослужащих.

На основании выполненного семантического анализа авторам удалось выявить специфику отношения к военной службе в обыденном сознании современных студентов. Выявленные результаты позволяют говорить о значимых эмоционально-смысловых различиях образа военной службы по призыву и на контрактной основе и необходимости коррекции высшими образовательными учреждениями имиджа срочной военной службы. Полученные данные могут быть использованы для организации работы со студенческой молодежью по повышению престижа срочной военной службы и формированию благоприятного имиджа ВС РФ.



Литература

1. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: МГУ, 1981. 584 с.
2. Леонтьев А. Н. Психология образа // Вестник Московского университета. Серия Психология. 1979. № 2. С. 3–13.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл. Академия, 2004. 346 с.
4. Бушков А. В. Образ вооруженных сил России как объект психологического исследования // Вестник Военного университета. 2011. № 1 (25). С. 21–26.
5. Давыдов Д. Г. Социально-психологические особенности имиджа Вооруженных Сил России в молодежной среде : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 26 с.
6. Гребеньков В. Н. Региональные аспекты военной культуры и некоторые характеристики Образа военной службы в сознании молодых россиян // Вестник Башкирского университета. 2009. Т. 14. № 3. С. 933–937.
7. Петер С. Л. Развитие Я-образа военнослужащего по призыву : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2001. 26 с.
8. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. М.: Издательство Московского Университета, 1988. 230 с.
9. Серкин В. П. Пять определений понятия и схема функционирования образа мира // Вестник Московского Государственного Университета. Серия 14. Психология. 2006. № 1. С. 11–28.
3. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. ed. D. A. Leont'ev. Moscow, 2004. 346 p. (In Russian).
4. Bushkov A. V. Obraz vooruzhennyh sil Rossii kak ob'ekt psihologicheskogo issledovaniya [The image of the Russian armed forces as an object of psychological research]. Vestnik Voennogo universiteta, 2011, no. 1 (25), pp. 21–26. (In Russian).
5. Davydov D. G. Social'no-psihologicheskie osobennosti imidzha Vooruzhennyh Sil Rossii v molodezhnoj srede. Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. [Socio-psychological features of the image of the Russian Armed Forces among young people. Extended Abstract of Ph. D. habil. thesis]. Moscow, 2005. 24 p. (In Russian).
6. Greben'kov V. N. Regional'nye aspekty voennoj kul'tury i nekotorye harakteristiki Obraza voennoj sluzhby v soznanii molodyh rossijan [Regional aspects of military culture and some characteristics of the Image of military service in the minds of young Russians]. Vestnik Bashkirskogo universiteta, 2009, vol. 14, no. 3, pp. 933–937. (In Russian).
7. Peter S. L. Razvitie Ja-obraza voennosluzhashhego po prizvyvu. Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. [Development of the self-image of a conscript soldier. Extended Abstract of Ph. D. habil. thesis]. Moscow, 2001. 26 p. (In Russian).
8. Petrenko V. F. Psihosemantika soznaniya [Psychosemantics of consciousness]. Moscow, 1988. 230 p. (In Russian).
9. Serkin V. P. Pjat' opredelenij ponjatija i shema funkcionirovaniya obraza mira [Five definitions of the concept and the functioning scheme of the image of the world]. Vestnik Moskovskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Serija 14. Psihologija, 2006, no. 1, pp. 11–28. (In Russian).

References

1. Leont'ev A. N. Problemy razvitija psihiki [Problems of mental development]. Moscow, 1981. 584 p. (In Russian).
2. Leont'ev A. N. Psihologija obraza [Psychology of image]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija Psihologija, 1979, no. 6, pp. 3–13. (In Russian).

УДК/UDC 159.99

DOI 10/54509/22203036_2024_1_113

EDN LKDKHO



Рогова Евгения Николаевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры психологических наук социально-психологического института, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово

Яницкий Леонид Сергеевич

кандидат филологических наук, доцент кафедры социологических наук социально-психологического института, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово

Rogova Evgenija N.

Candidate of Philology Sciences, Associate Professor, Docent of the Department of Psychology Sciences, Social and Psychological Institute, Kemerovo State University, Kemerovo

Janickij Leonid S.

Candidate of Philology Sciences, Associate Professor, Docent of the Department of Sociology Sciences, Social and Psychological Institute, Kemerovo State University, Kemerovo

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

FORMATION OF CULTURAL IDENTITY AMONG UNIVERSITY STUDENTS

Аннотация. Статья посвящена формированию культурной идентичности у студентов вузов. На современном этапе развития российского общества, кузбасского региона одной из актуальнейших проблем является раз-

витие у молодежи представления о своей культурной идентичности, принадлежности к мировой, национальной, региональной культурам. Идентичность, являясь динамическим феноменом, позволяет адаптироваться

к изменяющимся условиям жизни, обеспечивая непрерывность личности. Культурная идентичность формируется в течение жизни человека в результате соприкосновения с культурой (языком, обычаями, традициями, искусством, бытующими в обществе). Становление, формирование идентичности возможно в межличностном общении, в социуме. Для формирования культурной идентичности студентам вузов была предложена творческая работа, позволяющая обозначить и осмыслить ценностно значимые составляющие культурной роли учащейся молодежи, представляющиеся важными для их дальнейшего развития как личностей и профессионалов.

Abstract. The article is devoted to the formation of cultural identity among university students. At the current stage of the development of Russian society, the Kuzbass region, one of the most pressing problems is the development of young people's idea of their understanding of their cultural identity, belonging to world, national, regional cultures. Identity, being a dynamic phenomenon, allows you to adapt to changing living conditions, ensuring the continuity of the personality. Cultural identity is formed during a person's life as a result of contact with culture (language, customs, traditions, art that exist in society). Formation of identity is possible in interpersonal communication, in society. To form a cultural identity, university students were offered creative work that allows them to identify and comprehend the value-significant components of the cultural role of student youth, which are important for their further development as personalities and professionals.

Ключевые слова: культурная идентичность, культура, самосознание, осмысление, студенты вузов.

Keywords: cultural identity, culture, self-awareness, comprehension, university students.

Введение

Изучение идентичности личности ведется в различных сферах гуманитарного знания, для характеристики данного феномена можно использовать теоретический потенциал социально-философских, психологических, социологических, культурологических исследований. Сущность идентичности соотносится с социально-экономическими отношениями, психологией, политикой, ценностями культуры. В нашей работе мы обращаемся к проблеме культурной идентичности современной студенческой молодежи, от степени осознанности которой зависит будущее нашего общества. С целью создания процесса смыслообразования, информационного пространства, способствующего формированию культурной идентичности, студентам было предложено

ответить на ряд вопросов в форме эссе. Данная творческая деятельность влияет на ценностно-смысловое измерение жизненного пространства человека, становящегося профессионала. Динамика, происходящая в результате осмысления, связанного с выполнением задания по контекстному использованию и интериоризации понятия культуры, ведет к жизненной перестройке ценностно-смысловых измерений, формированию психологического поля для дальнейшей реализации ресурсов, приобретающих характер возможностей в рамках осознанной идентичности.

Методология

В работах «Психология масс и анализ человеческого "Я"» и «"Я" и "Оно"» З. Фрейд вводит понятие идентификации в психологию. Идентификация рассматривается в рамках процесса формирования Я-идеала, по З. Фрейду, связанного с первой и важнейшей идентификацией индивидуума с отцом: «В душевной жизни одного человека другой всегда оценивается как идеал, как объект, как сообщник или как противник, и поэтому индивидуальная психология с самого начала является одновременно и социальной психологией...» [5], — пишет З. Фрейд. Изучая процесс взаимовлияния масс и личности отдельного человека, З. Фрейд приходит к следующему выводу: «Каждый индивид является участником многих масс; он испытывает самые разнообразные привязанности, созданные идентификацией; он создает свой «Я»-идеал по различнейшим прототипам... каждый индивид участвует во многих массовых душах, в душе своей расы, сословия, религии, государства и т.д. и, кроме того, он до некоторой степени самостоятелен и оригинален» [5]. Индивидуальная идентификация, таким образом, социальная по своей природе, проливает свет на механизмы адаптации человека в социуме, социализации, позволяет говорить о ценностно-смысловых аспектах личности, ориентирующейся на некий идеальный объект в рамках процесса самопроектирования: «Легко показать, что Я-идеал соответствует всем требованиям, предъявляемым к высшему началу в человеке... Социальные чувства покоятся на идентификации с другими людьми на основе одинакового Я-идеала» [6, с. 518].

Понятие психосоциальной идентичности является основным в учении Э. Эриксона, по мнению которого идентичность вырабатывается в течение жизни человека, являясь условием психического здоровья: «... в социальных джунглях человеческого существования без чувства идентичности нет ощущения жизни» [7, с. 338]. Выделяя восемь стадий психосоциального развития, Э. Эриксон относит молодость к шестой



из них, в рамках которой формируется идентичность, основанная на способности к истинной и зрелой интимности. По Э. Эриксону, неотъемлемой характеристикой интимности является дистанцированность от того, что кажется человеку опасным, это проявляется «... в готовности укреплять и защищать границы своей территории интимности и общности» [7, с. 342]. Приращение идентификации, по выражению Э. Эриксона, постепенно приобретает следующее звучание: «Мы есть то, что мы любим» [7, с. 344]. Культурная идентичность включает в себя оппозиционные составляющие – в частности, то, что человек принимает (любит), и то, что он не включает в феномен культуры.

В. А. Ядов полагает, что идентификация тесно связана с базисными потребностями (самосохранением, самоутверждением, самовыражением, потребностью в защите), с включенностью в социум и дистанцированием от него [8, с. 328]. Идентификация, с точки зрения В. А. Ядова, осуществляется через межличностное и межгрупповое общение, большая доля которого порождена условиями культурной среды, понимаемой в широком (мировая культура человечества) и узком смыслах (культура семьи, страны, региона). По мнению В. А. Ядова, идентичность конкретного человека определяет деятельность [8, с. 329]. Выбор социального действия диктуется осмыслением идентификации с той или иной общностью на уровне «... высших диспозиций личности, т. е. системы ценностей, идеалов, смысла жизни...» [8, с. 331]. Вместе с тем идентификаций может быть несколько и на выбор поведенческой стратегии влияет глубина, интенсивность той или иной идентификации, ее положение в иерархии разных идентификаций и групповое давление [8, с. 330].

Вслед за создателями «Большого психологического словаря», под идентификацией мы понимаем: «Один из видов перцептивного действия», являющийся «промежуточным звеном между актом различения и опознанием», состоящий «в сличении двух объектов или в сличении воспринимаемого объекта с эталоном... и установлении их тождества или различия» [2], при этом предполагается дихотомическое разделение на класс сигналов, тождественных эталону и не тождественных ему (положительная и отрицательная идентификация). Идентификация связана с отождествлением со значимым другим, что влияет на поведенческие стратегии, ценностные ориентации, половую идентификацию. Различают первичную, во младенчестве, и вторичную идентификации (с людьми, не являющимися родителями) [3].

Важно развести понятия идентификации и идентичности (можно сказать, что идентификация – это про-

цесс, а идентичность – результат): «... идентификация – это процесс, один из способов социализации личности, с помощью которого последняя усваивает определенные модели поведения, ценности тех социальных групп или индивидов, с которыми личность себя идентифицирует... понятие идентичности скорее более субъективно по происхождению, и имеет в большей мере отношение к внутренним переживаниям и осознанию личностью своей принадлежности к тем или иным социальным группам и общностям. Идентичность рассматривается как результат социализации» [1, с. 5].

Культурная идентификация субъекта, формируясь в процессе социализации, реализуется в личностной культурной идентичности. В. С. Степин определяет культуру как «... систему исторически развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности (деятельности, поведения и общения), обеспечивающих воспроизводство и изменение социальной жизни во всех ее основных проявлениях» [4, с. 44]. Программы, по В. С. Степину, включают в себя знания, предписания, нормы, навыки, идеалы, образцы деятельности и поведения, идеи, верования, цели, ценностные ориентации и т. п. Культура, храня и транслируя социальный опыт, выступает как социальная память, но, как полагает В. С. Степин, она может генерировать новые программы общения, деятельности, поведения людей, предвстая в этой функции как творчество [4, с. 44]. Культурная идентичность связана с культурным опытом, получаемым в течении жизни человека, многообразными культурными влияниями: «Индивидуальная культурная идентичность – ... целостный образ самого себя, слитый с культурой в ее универсальной и локальной диалогичности (Я – культурный человек, в том числе с точки зрения конкретной культуры). Такая идентичность – результат когнитивно-эмоционального процесса осмысления и отождествления индивидом себя с социально одобренной системой ценностей определенной культуры» [3].

Таким образом, предоставляя студентам виды деятельности, способствующие формированию социально одобряемых ценностей и осмыслению культурной идентичности, можно влиять на интенсификацию желаемых линий поведения. Так как: «... идентификация представляет собой механизм формирования системы ценностных ориентаций личности, занимающий промежуточное положение между базовыми адаптационными механизмами и более высокоорганизованными механизмами осознания личностного смысла ценностей» [9, с. 68], предоставляя объекты идентификации для студентов, можно актуализировать для них важные составляющие личностной идентичности.

Студенты, отвечая на поставленные вопросы, опираясь на уже имеющиеся у них предпочтения, связанные с предшествующим жизненным опытом и направлением профессионализации, осмысливают и углубляют материал для идентификации. В данном случае, качественно-количественный контент-анализ позволяет выявить основные направления процесса идентификации.

Для студентов Кемеровского государственного университета и студентов филиала РГИСИ, Российского государственного института сценических искусств (Санкт-Петербург), Сибирской Высшей школы музыкального и театрального искусства (СВШМТИ), была предложена творческая работа на осмысление культурной идентичности с целью повышения осознания своего участия в развитии культуры региона и страны. Для обработки данных был применен количественно-качественный контент-анализ. Студентам вузов было предложено ответить в свободной форме на три вопроса: «Как бы Вы оценили культуру Кузбасса вчера, сегодня, завтра?», «Какого человека можно назвать культурным, по Вашему мнению?», «Какова Ваша роль в развитии культуры региона, страны, мира?». Целью данного вида деятельности было формирование у студентов вузов культурной идентичности.

В творческой работе участвовало 73 человека, из них 62 девушки и 11 юношей, возраст 18–22 года. Выборку составили студенты следующих учебных заведений с указанием их количества в скобках: Кемеровский университет, направления «Отечественная филология» (6), «Зарубежная филология» (18); филиал СПб Российского государственного института сценических искусств г. Кемерово, направления «Продюсер исполнительских искусств» (6), «Режиссер эстрады» (2), «Артист эстрады» (5), «Художник-постановщик театра» (13), «Артист музыкального театра» (8), «Режиссер театра драмы» (6), «Актер театра драмы» (9).

Результаты

Приведем результаты контент-анализа студенческих работ. В работах студентов были выделены темы «активного участия в культурных процессах», «пассивного участия», «неопределившиеся». Динамика развития культуры региона была оценена ими либо как положительная, либо как отрицательная. Тема «культурный человек», по мнению студентов, включает следующие составляющие: тот, кто интересуется искусством, культурой региона; человек читающий, посещающий галереи, музеи, театр, открытый новому опыту.

Филиал РГИСИ СПб г. Кемерово, направление «Продюсер исполнительских искусств» о культуре региона

вчера, сегодня, завтра в положительном ключе: «Я считаю, что культура Кузбасса в последнее время сильно развилась и продолжает развиваться. В городе построены спортивные комплексы (Кузбасс-арена, Ледовый дворец), позволяющие проводить соревнования на мировом уровне. Кроме того, строится музейно-театральный центр, который разместит в себе филиал Мариинского театра. Все это позволит привлечь все большее количество заинтересованных людей, развивать в молодежи региона культурные ценности. Открытие РГИСИ в Кемерово дает возможность повысить уровень профессионального искусства, научить студентов уникальным знаниям»; «... раньше Кемерово с культурной стороны меня не привлекало, но сегодня культура в Кузбассе развивается со скоростью света, и это превосходно, если культура будет и дальше развиваться с такой же скоростью, то наш регион ждет великое будущее»; «... я уверен, что в ближайшем будущем именно мы – шахтерский регион – будем стоять вровень с великим Санкт-Петербургом»; «многое строится, и все это нацелено на развитие культуры внутри человека». Студенты отмечают вклад администрации Кузбасса в развитие культуры: «Я вижу значительный прогресс, администрация и города, и региона заинтересована в целостном культурном развитии молодежи»; «С открытием филиала моего вуза культура региона резко возросла. Правительство дает возможность развиваться молодежи. Воздвигаемый культурный кластер дает надежды на яркое культурное будущее». Рассуждение о культуре региона размыкается пространственно в ответах-рассуждениях студентов: «Я считаю, что культура существует и действует вне времени. Ее главная цель – воздействовать и обогащать, а это не зависит от времени-пространства. Будущее у культуры в регионе есть. Кузбасс – это не только про уголь. Это про творчество. Про душу».

Студенты высказывают опасения за дальнейшее культурное развитие региона: «Начало положено. Однако, что будет в будущем, неизвестно, возможно, сменится вектор развития, может быть, люди уедут, может быть, будут непрофессиональные актеры и режиссеры, и это будет похоже на драму абсурда».

Часть студентов настроены критически в отношении культуры региона: «Я не могу сказать, что наш регион культурный, но в последнее время культуре начинают уделять все больше внимания»; «Кемерово – город тяжелый, угольный, совершенно неадаптированный к культуре. Театры, музеи видят одних и тех же зрителей – школьников, которым зачастую совершенно неинтересно, студентов. Регион совершенно не готов к таким большим переменам, ибо народ



здесь очень тяжелый»; «к сожалению, меня расстраивает обилие пропаганды в региональном окультуривании, если человек не свободен, то это уже не культура». Студентка-артистка музыкального театра надеется, что в будущем она сможет «... принести что-то новое в область культуры, показать людям то, что они не знали и не видели»; «культура у нас мало распространена, молодое поколение заиклено на себе и проблемах своей жизни, в музей искусств ходят только ради фото. Вместо театральных постановок предпочитают клипы или видео в TikTok. Старшее поколение работало на заводе, им не оставалось времени на театр»; «мне кажется, что в Кемеровской области люди больше знают о минералах, а не о театрах»; «культуре региона не хватает масштабы, широты». «Культура сейчас в основном потребительская, но многие люди строят храм внутри себя, мотивируют становится лучше», — отмечает студентка-филолог. Часть студентов находит, что в обсуждаемой теме динамики нет: «ничего не изменилось», «я не заметила изменений в культуре региона».

В ответах студентов есть и нейтральные суждения в отношении культуры Кузбасса: «Мне кажется, что культура регионов обычно не меняется и всегда остается на одном и том же месте».

Культурный человек, по мнению студентов, это: «тот, кто уважает культуру своего региона, привносит вклад в ее развитие и интересуется ею»; «развивающийся человек, любопытный, полный любви»; «человек, стремящийся к духовному совершенствованию, много читающий, посещающий театр, музеи, галереи, жадный до знаний»; «придерживающийся нравственных ценностей»; «культурный человек понимает, в какой среде он находится и подчиняется правилам поведения в данном месте»; «разносторонне развитый, грамотный, знающий и соблюдающий правила этикета, морали и нравственности»; «для меня культурный человек — это наполненный человек, способный сделать этот мир лучше». Будущий режиссер драматического театра дает следующее определение культурному человеку: «это тот, кто не ставит высшей ценностью жизни материальное. Это человек идеи, поиска смысла, борьбы за совершенство». «Культурный человек не всегда связан с творчеством. Культура живет в каждом. Культура — это про понимание, уважение и равнодушие во всем, ко всему, всегда». Культурный человек характеризуется в ответах студентов как «чуткий, отзывчивый, добрый, не злопамятный».

Свой вклад в развитие культуры студенты видят следующим образом: «... после окончания института я буду распространять информацию об искусстве в разных формах, чтобы жизнь людей менялась в луч-

шую сторону»; «я четко вижу себя как двигателя музыкального искусства в Кузбассе, мне хочется развивать именно жанр мюзикла и показать провинциальному зрителю настоящий музыкальный спектакль. Уже сейчас я работаю над созданием мюзикла. Хочу, чтобы наши артисты максимально раскрепостились и показали всю силу своего характера и голоса, хочу, чтобы Музыкальный театр Кузбасса стал всероссийским центром развития музыкально-театрального искусства!»; «... я только начала свой путь в Культуре, пока я могу сделать вклад только как волонтер и старательный ученик, но я бы хотела открыть свой театр»; «Я человек с большими амбициями, я знаю, что начну свой путь в Кузбассе, я открою эстрадное искусство моему региону. Однако потом я хочу пойти дальше!»; «Я вижу свою роль в развитии культуры родного города»; «Я считаю, что без культуры человек не может ощутить свет. Именно для того, чтобы дарить свет, я иду в театральное искусство. Благодаря культуре можно изменить мир»; «Моя роль в том, чтобы видеть прекрасное, выражать свои чувства и помогать другим видеть это, учить людей понимать себя». Студентка-продюсер так описывает видение своей роли в развитии культуры региона: «Свою роль я вижу в популяризации искусства среди детей и подростков». Будущий артист эстрады заявляет: «Мой вклад в культуру региона будет связан с моим участием в городских и областных мероприятиях. Я буду участвовать в концертах и дарить людям радость. Но потом я планирую вернуться в Томск и развивать культуру там». В ответах студентов звучит уверенность в завтрашнем дне: «я внесу большой вклад в развитие культуры региона и России»; «я верю, что стану профессионалом, буду служить в театре и нести культуру в массы»; «через четыре года я буду работать актрисой и играть в спектаклях, в перспективе на мировых площадках». Будущий режиссер драматического театра готов работать для улучшения зрительской культуры в Кузбассе: «Для меня очень остро стоит проблема посредственного восприятия театрального искусства среднестатистическим зрителем региона, я хочу создавать высокохудожественные спектакли и способствовать улучшению вкуса зрителя». Студенты по-разному видят свое будущее, например, студент целевого набора пишет: «Я студент-целевик. Я считаю, что в этом слове заложена ответственность перед моей малой родиной, я буду воспитывать, обучать новых специалистов, развивать культуру в людях — это самое важное в моем будущем». Есть среди обучающихся стремящиеся связать свое будущее именно с русским театром: «Мне очень важно знать, что в будущем я смогу повлиять на развитие культуры России. Мне интересно

искать новые формы, раскрывать новые темы. И я хочу посвятить свою жизнь служению именно русскому театру, в истории которого принимали участие величайшие люди, вызывающие у меня великое уважение».

Рассуждения о вкладе в культуру будущего связаны с будущей профессиональной деятельностью студентов. Например, студентка художник-постановщик театра надеется, что в самом ближайшем будущем сможет «выйти на оформление мировых постановок и создать свой стиль, создать что-то значимое, что сможет изменить сознание людей». Будущий художник-технолог театра кукол рассуждает: «Я бы хотела создавать мультфильмы с куклами, которые показывают различные проблемы общества». Студентка направления «Отечественная филология» видит свой вклад в культуру в изучении мировой литературы.

В рассуждениях о собственной роли в развитии культуры студентам присуща и доля самокритики и иронии: «Моя роль в культуре региона – высока, страны – заметна, мира – ничтожно мала».

Студенты направления «Зарубежная филология» осознают свою ответственность за состояние культуры: «Мое культурное пространство полностью зависит от меня, следовательно, моя роль очень в нем велика. Мое окружение, интересы, увлечения зависят от меня и создают меня»; «моя культурная роль реализуется в моем пространственном измерении»; «мое направление предполагает знание зарубежной и отечественной литературы, иностранных языков, я смогу быть посредником в межкультурном общении и делиться знаниями о культуре с подрастающим поколением». Культурный человек, по мнению студентки-филолога, – это «нечто личное, придающее особый шарм личности, культурный человек не только может отличить Моне от Мане, но и знает, что другим это может быть неинтересно». У студентов не всегда есть точное представление о будущем, но желание быть в контексте культурного развития существует: «Я не знаю, что у меня будет сегодня на ужин, но я могу сказать точно, что я хочу влиять на культурное пространство!». Студенты высказывают стремление быть ближе к культуре, человеческой природе: «Я стараюсь видеть красоту мира вокруг, искать ее, я стремлюсь сама быть носителем красоты, стараюсь читать, слушаю музыку, люблю картины».

Студентка-филолог определяет культурного человека как человека, который «следует традициям, ценностям, знает историю, хранит память о великих людях, победах и поражениях, учится на ошибках прошлого, для него характерна любовь и сострадание к другим людям, он вежлив, добр и честен».

Заключение

В результате проведенной работы со студентами вузов по формированию культурной идентичности с помощью контент-анализа были выявлены следующие темы: «активного участия в культурных процессах» (67), «пассивного участия» (3), «неопределившись» (3). Культура региона была оценена студентами вузов как обладающая ресурсами для дальнейшего развития (58), рост культуры не гарантирован (1), отрицательные оценки (14).

Тема «культурный человек» развита глубоко и разнообразно.

Можно сделать вывод о нормативной идентичности по параметру «культура» у студентов вузов региона, студенты хотят развивать сферы культуры в Кузбассе, стране и мире. Большая часть из них верит в себя, в свое призвание, полны профессионального энтузиазма.

Творческая деятельность по написанию развернутых ответов на вопросы в виде эссе способствовала интериоризации понятия культуры, преломлению через личностный опыт предложенных и развитых тем, что может привести к наличию разнообразных контекстуальных связей в личностной картине мира, смысловых образов «культура», «моя роль в развитии культуры» в дальнейшей жизни, творчестве, профессиональной деятельности.

Вместе с тем, отдельные студенты не актуализируют для себя проблемы культурного развития страны и региона, не видят своего участия как личности, профессионала в культурной деятельности современного общества. Формированию культурной идентичности, становлению профессионала с широким культурным горизонтом, переходу от частной жизни к общественной, культурной могут способствовать дискуссии, написание творческих работ по перечисленным выше темам и их обсуждение с педагогом.

Литература

1. Анникова Л. В., Бахуташвили Т. В., Ильченко Е. В., Косинцева Ю. Ф. Социально-групповая идентификация и идентичность современной российской молодежи // Казанский социально-гуманитарный вестник. 2019. № 4 (39). С. 4–9.
2. Большой психологический словарь [Электронный ресурс] / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак. 2003. 672 с. URL: <https://may.alleng.org/d/psy/psy013.htm> (дата обращения: 05.10.2021).
3. Матузкова Е. П. Культурная идентичность: к определению понятия [Электронный ресурс] // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология, 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-identichnost-k-opredeleniyu-ponyatiya> (дата обращения: 04.11.2023).
4. Степин В. Цивилизация и культура [Электронный ресурс]. 2011, СПб. 408 с. URL: https://iphras.ru/uplfile/stepin/steini_tsvivilizatsiya_i_kulwtura.pdf (дата обращения: 04.11.2023).



5. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «я» [Электронный ресурс]. URL: https://royallib.com/read/freyd_zigmund/massovaya_psihologiya_i_analiz_chelovecheskogo_ya.html#204800 (дата обращения: 04.11.2023).
6. Фрейд З. Я и ОНО // Психология бессознательного. Новосибирск, ЗАО «РИФплюс». 1997. С. 503–519.
7. Эриксон Э. Жизненный цикл: эпигенез идентичности // Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. СПб.: Питер. 2001. С. 305–349.
8. Ядов В. А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. СПб.: Питер. 2001. 480 с.
9. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвуиздат. 2000. 204 с.
3. Matuzkova E. P. Kul'turnaja identichnost': k opredeleniju ponjatija [Cultural identity: to the definition of the concept]. Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Serija: Filologija, pedagogika, psihologija, 2014 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-identichnost-k-opredeleniyu-ponyatiya> (дата обращения: 04.11.2023). (In Russian).
4. Stepin V. Civilizacija i kul'tura [Civilization and culture]. Saint Petersburg, 2011. 480 p. URL: https://iphras.ru/uplfile/stepin/steini_tsvilizatsiya_i_kulwtura.pdf (accessed 04.11.2023). (In Russian).
5. Frejd Z. Psihologija mass i analiz chelovecheskogo «ja» [Psychology of masses and analysis of the human "I"]. URL: https://royallib.com/read/freyd_zigmund/massovaya_psihologiya_i_analiz_chelovecheskogo_ya.html#204800. (accessed 04.11.2023). (In Russian).
6. Frejd Z. Ja i ONO » [I and IT]. Psihologija bessoznatel'nogo, Novosibirsk, 1997, pp. 503–519. (In Russian).
7. Jerikson Je. Zhiznennyj cikl: jepigenez identichnosti [Life cycle: epigenesis of identity]. Psihologija lichnosti, Samara, 2000, vol. 1, pp. 305–349. (In Russian).
8. Jadov V. A. Social'naja identifikacija v krizisnom obshhestve [Social identification in a crisis society]. Psihologija lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov. Ed. L. V. Kulikova. Saint Petersburg, 2001. 480 p. (In Russian).
9. Janickij M. S. Cennostnye orientacii lichnosti kak dinamicheskaja sistema [Value orientations of personality as a dynamic system]. Kemerovo, 2000. 204 p. (In Russian).

References

1. Annikova L. V., Bahutashvili T. V., Il'chenko E. V., Kosinceva Ju. F. Social'no-gruppovaja identifikacija i identichnost' sovremennoj rossijskoj molodezhi [Social group identification and identity of modern Russian youth]. Kazanskij social'no-nugumanitarnyj vestnik, 2019, no. 4 (39), pp. 4–9. (In Russian).
2. Bol'shoj psihologicheskij slovar' [Unabridged psychological dictionary]. Eds. B. Meshherjakov, V. Zinchenko. Saint Petersburg, 2003. 672 p. URL: <https://may.alleng.org/d/psy/psy013.htm> (accessed 04.11.2023). (In Russian).

УДК/UDC 373

DOI 10/54509/22203036_2024_1_119

EDN RGIFQT



Ковалева Галина Петровна

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры педагогических технологий, ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный аграрный университет», г. Кемерово

Kovaleva Galina P.

Candidate of Philosophy Sciences, Associate Professor, Docent of the Department of Pedagogical Technologies, Kuzbass State Agrarian University, Kemerovo

ВОСПИТАНИЕ ДОСТОЙНЫХ ГРАЖДАН РОССИИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА В ОБРАЗОВАНИИ И КУЛЬТУРЕ

EDUCATION OF WORTHY CITIZENS OF RUSSIA AS AN URGENT PROBLEM IN EDUCATION AND CULTURE

Аннотация. В статье анализируется проблема духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания молодежи России. На основе анализа понятий духовность, духовно-нравственные ценности, патриотизм конкретизировано содержание данных терминов и их взаимосвязь. Сравнительный анализ социологических исследований последних лет, проведенный Институтом Воспитания РАО, ВЦИОМ и ФОМ, позволил выявить степень укорененности духовно-нравственных

ценностей в сознании молодого поколения. В процессе исследования были выявлены проблемные зоны в духовно-нравственном и гражданско-патриотическом воспитании российской молодежи и предложены меры для их решения: необходимость теоретического конструкта современного социального идеала с помощью философского, социологического, психологического и педагогического знания как образца для мировоззренческой и социальной ориентации. Подкрепление

этого идеального образа современника средствами культуры и искусства, примерами из реальной жизни.

Annotation. The article analyzes the problem of spiritual, moral and civic-patriotic education of the youth of Russia. Based on the analysis of the concepts of spirituality, spiritual and moral values, patriotism, the content of these terms and their relationship are specified. A comparative analysis of sociological research in recent years conducted by the Institute of Education of the Russian Academy of Sciences, VTSIOM and FOM has revealed the degree of rootedness of spiritual and moral values in the minds of the younger generation. In the course of the research, problem areas were identified in the spiritual, moral and civil-patriotic education of Russian youth and measures were proposed to solve them: the need for a theoretical construct of the modern social ideal with the help of philosophical, sociological, psychological and pedagogical knowledge as a model for ideological and social orientation. Reinforcement of this ideal image of a contemporary by means of culture and art, examples from real life.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, патриотизм, гражданственность, молодежь, образование.

Keywords: spiritual and moral education, patriotism, citizenship, youth, education.

Введение

Одной из актуальных проблем современной России является воспитание достойных граждан нашего государства и общества. Геополитические условия последнего десятилетия обнажили глобальные противоречия между странами Евросоюза, которые подконтрольны США, Россией и остальным миром. Эти противоречия вызревали на протяжении длительного исторического развития России и Европы, выражались в военнополитических и экономических столкновениях, попытках поработить или даже уничтожить российское государство, его народ, культуру. После распада СССР у либеральной интеллигенции и некоторых других представителей российского общества сохранялись надежды на интеграцию в западноевропейскую цивилизацию в качестве равноправного партнера. Но международная обстановка последнего десятилетия, обострившаяся с вхождением Крыма, Донецкой и Луганской народных республик, Запорожской и Херсонской областей в состав Российской Федерации, введением санкций против России, началом СВО и другими событиями, развеяла у здравомыслящих людей эти иллюзии.

Не только на международной арене, но и внутри самой России проявились многие проблемы, обострившиеся в последние десятилетия под влиянием запад-

ноевропейской цивилизации. Среди них можно назвать следующие: разрушение традиционной системы образования и духовно-нравственных ценностей, ослабление научно-производственного потенциала страны, деградация отдельных представителей культурной элиты и др.

В этих геополитических и внутрисполитических условиях были предприняты меры законодательного и исполнительного характера, направленные на сохранение независимости Российского государства и создание условий для ускоренного развития научного, оборонного, социально-экономического и культурного потенциала [1–4]. Эти меры способствовали укреплению национальной безопасности РФ, защите ее территории и граждан от всяких угроз, обеспечению прогрессивного развития России на длительный срок.

В частности, в п. 14 Указа Президента от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» говорится о недопустимости насаждения российскому обществу деструктивной идеологии, разрушительной системы идей и ценностей, таких как отрицание патриотизма и крепкой традиционной семьи, брака, многодетности, культивирование эгоизма, безнравственности, вседозволенности и др. [4].

В рамках выполнения данного Указа необходимо пересмотреть многие подходы в сфере науки, образования и культуры, чтобы возродить и укрепить систему традиционных ценностей российского народа, обеспечить стабильность в прогрессивном развитии страны и общества. В этом вопросе ведущую роль играет система образования и воспитания, которая начинается в семье, продолжается во время учебной, трудовой и социальной деятельности людей. Правильное воспитание в семье, школе, СПО и вузе является той основой, с помощью которой формируются в сознании детей, подростков, юношества и молодежи традиционные ценности. Не менее важную роль в воспитании играет социум и пропаганда традиционных ценностей в системе СМИ.

Проблема исследования – соответствие интересов и ценностей молодежи задачам экономико-политического и социально-культурного развития России.

Цель исследования – проанализировать укорененность духовно-нравственных и патриотических ценностей в сознании российской молодежи на современном этапе развития государства и общества.

Задачи: 1) рассмотреть понятия «духовность», «духовно-нравственные ценности» в ракурсе различных мировоззренческих ориентиров; 2) на основе



результатов социологических исследований выявить сферы интересов и ценностей у современной российской молодежи; 3) проанализировать межпоколенческую связь в российском социуме.

Новизна исследования заключается в том, что при решении проблемы были использованы различные мировоззренческие подходы, сформулировано определение духовности как процесса осознания и овладения человеком смысложизненными нравственными ценностями. На основе данных социологических исследований последних лет, проведенных Институтом Воспитания РАО (Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской Академии Образования), ВЦИОМ (Всероссийский центр изучения общественного мнения), ФОМ (Фонд «Общественное мнение»), была проанализирована укорененность гражданско-патриотических и духовно-нравственных ценностей в сознании российской молодежи.

Практическая значимость исследования: материал исследования может быть интересен для педагогов и общественных деятелей, так как раскрывает особенности духовно-нравственного и патриотического воспитания российской молодежи на современном этапе развития страны, позволяет глубже понять ее мировоззренческие ориентиры и необходимость формирования определенного социального идеала.

Методология

Теоретико-методологической основой исследования послужили труды представителей науки (С. К. Бондарева, Д. В. Колесов, В. Х. Манеров, Д. А. Огородов и др.), философии (Н. А. Бердяев, А. А. Никольский, В. С. Соловьев), образования (В. И. Попов, Т. В. Ростимешина, Н. И Шестов и др.), социологическая статистика (данные ВЦИОМ, ФОМ, Института Воспитания РАО), интернет-ресурсы, документы законодательного характера (Федеральные законы и Указы Президента РФ). При изучении проблематики формирования патриотизма и гражданственности в среде российской молодежи на современном этапе развития страны были привлечены исследования А. А. Вилкова, А. А. Казакова, С. А. Сорокина и др.

В работе использовались системно-диалектический, социологический, интегративный методы. С помощью системно-диалектического метода изучаемая проблематика была рассмотрена в противоречивости, развитии и системной целостности. Применяя статистический метод социологического исследования, удалось изучить формирование ценностных ориентиров российской молодежи в динамике последних лет (2016–2023 гг.). Различные части исследования были

системно и логически связаны в единой целое благодаря интегративному методу.

Результаты

Духовность, духовно-нравственные ценности. Духовность является одной из коренных ценностей русского народа. Существует несколько подходов в определении духовности: религиозный, философский, психологический, социологический, культурологический, педагогический. В современном мировоззренческом поле достаточно широко используются термины «духовность», «духовный человек».

С религиозной точки зрения, духовность является неотъемлемым свойством человека как Божьего творения, сочетающего в своей природе дух (святой), душу и физическое тело. О такой природе человека много размышляли мыслители разных времен: от античных, средневековых до европейских и русских Нового времени. Например, с точки зрения Оригена (II–III века), духовность – это присутствие в человеке «живого духа» как духовной энергии «Живого Бога» [5, с. 142]. Ориген утверждал, что в сердце каждого человека находятся «слово» и «разум», вследствие чего люди могут различать добро и зло. Те люди, которые на протяжении всей своей жизни сохранили в себе «Святой Дух», обретают бессмертие и попадают в рай. Но если человек начинает жить недостойно, то от него отнимается «Святой Дух», без которого человек обречен на смерть и превращается в прах [6].

В. С. Соловьев – представитель философско-религиозного направления в русском космизме во второй половине XIX века, которого называли «русским Оригеном» [7], тоже много размышлял о духовности и нравственности. В ракурсе христианско-православных представлений он утверждал триединую природу человека (дух, душа, тело). Мыслитель называл человека «венцом творения», созданного по образу и подобию Божьему. Поэтому в человеческой природе с рождения заложены истина, любовь и красота [8; 9]. Соловьев понимает духовность человека как божественное свойство, основой которого является нравственность.

С точки зрения другого представителя русского философско-религиозного космизма, Н. А. Бердяева, духовность понимается как процесс нравственно-этического совершенствования человека, который интегрирован в универсальную эволюцию Вселенной. Поэтому целью и смыслом человеческой эволюции является развитие духовности на основе нравственности и религиозной веры [10].

Наши современники, опираясь на сложившуюся русскую традицию понимания духовности, дают следующую

щие трактовки. А. А. Корольков отождествляет духовность со способом бытийного существования человека, в котором происходит его самосовершенствование и просветление устремлений [11, с. 190]. В. Х. Манеров отмечает, что в светской и христианской традициях духовность трактуется как высшая ценность природы человека. Но если в религиозной традиции духовность выводится за пределы бытия (психики), то в светской традиции она понимается как душевность, нравственность, интеллектуальность, добродетельность [12]. С. К. Бондырева и Д. В. Колесов понимают духовность как свойство материи и выделяют положительную и негативную духовность [13].

Философское определение духовности весьма многогранно: нематериальность, одухотворенность, гармоничное развитие различных способностей человека, наполненность духом творчества, человечность и др.

С точки зрения психологии, духовность понимается как достижение человеческой личностью наивысшего уровня развития, как сущностная черта человека, определяющая его бытие и др. В понятие духовность включаются представления человека о вере, справедливости, совести, смысле жизни, ответственности и др.

Таким образом, под духовностью понимается процесс осознания и овладения человеком смыслозначимыми нравственными ценностями, их укорененность в его сознании, поведении и образе жизни. В русской национальной традиции эти ценности закладывались еще во времена славянской истории, органично перешли в православие и укоренились в современной культуре.

Можно расширить круг духовно-нравственных ценностей, включая в него любовь к человеку и Родине, стремление к самопознанию, служение общему благу, милосердие и эмпатию, честность и порядочность, гуманность и доброту, самосовершенствование и совесть. Этот перечень можно дополнять и другими положительными человеческими качествами. Следует определить духовно-нравственные ценности как фундаментальную основу формирования человеческой личности, которая проявляется в общении с другими людьми, в трудовой и социальной деятельности, в патриотизме, вере и других сторонах жизни. Становление человека как духовно-нравственной личности – это длительный целенаправленный процесс семейно-социального воспитания и самовоспитания, образования и самообразования, просвещения и самоорганизации, развития системно-мыслительного и критического мышления, общественно-полезного труда и служения общему благу.

Молодежь в современной России: сфера интересов и ценности. Выявлению и анализу гражданско-патриотических интересов и духовно-нравственных ценностей у современной российской молодежи помогают социологические исследования, проведенные разными организациями и представителями науки в последние годы. Выше названные интересы и ценности взаимосвязаны, поэтому при социологическом исследовании они тесно переплетаются в задаваемых респондентам вопросах.

С. А. Сорокин подчеркивает, что для укорененности духовно-нравственных ценностей в сознании российской молодежи важное значение имеет позиция социальной активности и гражданственности, осознание личной тесной связи со своим Отечеством. В качестве доказательства он приводит данные, полученные в результате социологического опроса, проведенного им в районе Зюзино г. Москвы в 2016 и 2019 годах. Всего в опросе приняло участие 230 человек в возрасте 14–18 лет. Ответы респондентов распределились следующим образом. Гордятся тем, что являются россиянами: в 2016 г. утвердительно ответили 86 % респондентов; в 2019 г. – 84 %. При этом в 2016 г. патриотами себя считал 61 % опрошенных, а в 2019 г. – 66 % [14, с. 144].

Интересный социологический анализ по проблеме ценностных ориентиров молодежи представлен Институтом Воспитания РАО. В 2022 году этим Институтом было проведено анкетирование в 85 регионах России, в котором приняли участие более 200 тысяч респондентов из числа обучающихся, родителей, педагогов. Полученные данные приводятся выборочно [15]. 68 % обучающихся (школьники, студенты СПО и техникумов) считают себя патриотами. Но при этом патриотизм понимается ими противоречиво: как вера (52 % ответов) или гордость (50 %), как любовь к своей стране (48 %) или тревога за нее (15 %). 11 % респондентов испытывают безразличие к России, а 7 % – разочарование в ней. На основании полученных данных исследователи делают вывод о том, что у детей и современной молодежи слабо сформирована гражданская позиция. Это выражается в том, что у большинства из них нет осознания ответственности за судьбу своей страны. С одной стороны, опрос показал, что для 51 % детей в возрасте до 18 лет и для 62 % молодежи в возрасте 19–35 лет важным является проявление своей гражданской позиции. Но, с другой стороны, участники опроса не конкретизируют, в чем именно эта позиция должна демонстрироваться. К сожалению, только 5 % опрошенных учащихся состоят в какой-либо общественной организации, а остальные проявляют в этом аспекте инфантилизм. Исследователи из Института Воспитания РАО пришли к выводу о том, что представления о духовно-нравст-



венных ценностях у детей и молодежи носят размытый характер, при котором часто происходит подмена понятий «ценности» и «качества личности». Например, такая размытость характерна для понимания семейных ценностей: с одной стороны, признаются традиции полной семьи, с другой стороны, высказывается желание не иметь детей. Брачный союз между мужчиной и женщиной часто рассматривается в среде обучающихся с позиции материального благосостояния.

Патриотизм безусловно относится к духовно-нравственным ценностям, так как патриотическое сознание тесно связано с духовной жизнью современного российского общества. Под патриотизмом понимается поддержка гражданином тех политических процессов, которые протекают в стране, социальное чувство ответственности за судьбу страны и народа, осознанная любовь к своему Отечеству, преданность Родине и готовность к жертвам ради нее.

Основами патриотического воспитания молодежи России являются знания отечественной истории и сохранение исторической памяти, понятие Родины и готовность встать на ее защиту, сбережение культурных традиций и обычаев и др. В советское время готовность поставить интересы страны и народа выше личных была хорошо отражена в художественной литературе, киноискусстве, живописи, скульптуре. Например, пафос служения Родине присутствует в строчках песни «Комсомольская традиция» (музыка О. Фельцмана, слова И. Шаферана):

Время подвигов пламенных не уйдет в забытьё!
Жизнью честной и праведной славим время свое!
Есть традиция добрая в комсомольской семье:
Раньше думай о Родине, а потом о себе [16].

К сожалению, сегодня в нашем обществе мало песен, стихов, литературных произведений патриотического характера. Киноискусство заполнено разного рода детективами, «мыльными операми», в которых главной темой выступает борьба за материальные блага. В СМИ по-прежнему много развлекательных, а порой и откровенно пошлых шоу, которые не ориентированы на воспитание духовно-нравственных ценностей. Из этого складывается впечатление, что мы живем в сплошной криминальной среде, а общество состоит из безнравственных людей, для которых характерны стремление к гедонизму, личному комфорту, наживе любой ценой. Положительными героями являются честные полицейские из многочисленных сериалов, отдельные борцы-одиночки за справедливость. А ведь молодежи во все времена требовался образ положительного героя и социального идеала, на который можно было бы равняться. Сегодня есть герои

России и проявление героизма на фронте СВО. Но ведь положительный образ гражданина и патриота должен воспитываться и в повседневной жизни: в учебе, труде, общественной деятельности.

Несмотря на отсутствие должного внимания к вопросам духовно-нравственного воспитания молодежи в современной российской культуре, ценности патриотизма и гражданской ответственности ей присущи. Это проявляется в понимании и оценке текущих политических событий, что и иллюстрируют социологические опросы последних двух лет. Например, несмотря на то, что начало СВО было оценено российской молодежью более сдержанно, чем остальным обществом [17], патриотизм и умение ставить интересы российского отечества выше личных интересов присутствуют в сознании наших молодых людей. Так, по данным ФОМ (Фонд «Общественное мнение»), в марте 2022 г. «правильным» проведение СВО признали 40 % респондентов в возрасте 18–24 года. Для сравнения, у людей других возрастных страт положительные ответы на этот вопрос распределились следующим образом: одобрили СВО 37 % людей в возрасте 25–39 лет; 53 % в возрасте 40–54 года; 55 % людей старше 55 лет [18, с. 463]. В 2023 году, по данным ВЦИОМ (Всероссийский центр изучения общественного мнения), 68 % россиян поддерживают решение о проведении СВО, 75 % – положительно относятся к вхождению новых территорий в состав России [19]. По всей видимости, среди ответов на эти вопросы достаточно высоким должен быть и процент положительных ответов молодых россиян.

Межпоколенческая связь в российском социуме. В общественном сознании на протяжении многих десятилетий доминировал стереотип о наличии противоположности в мировоззренческих и социокультурных представлениях о жизни у представителей разных поколений людей. Вспомним произведение И. С. Тургенева «Отцы и дети», где главный герой Е. Базаров резко высказывает свои нигилистические взгляды, которые не находят понимания у представителей старшего поколения – «отцов». Отсутствие взаимопонимания между детьми и родителями может существовать какое-то время в отдельных семьях на основе психологических, возрастных и других различий. Безусловно, смена поколений имеет место быть, но между поколениями всегда существовала и будет существовать взаимосвязь, несмотря на отдельные возможные противоречия, которые диалектически являются двигателями социально-исторического развития.

Согласно долгосрочным социологическим исследованиям, проведенным Р. Инглхартом, агентством «Евробарометр» и другими организациями, в совре-

менном обществе нет межпоколенческого конфликта настроений между «отцами» (поколение 40+) и их взрослыми детьми [20; 21]. То есть молодежь от 20 лет и старше характеризуется преемственностью традиций и социолого-логическим продолжением поколения «отцов». С точки зрения Ростимешиной Т. В. и Огородова Д. А., линия межпоколенческого конфликта приходится на 60–50-летних людей, а не на 20+ и 40+. Они объясняют такое положение следующими факторами: представители старшего поколения входят в состав разных элит (военных, политических, экономических и др.), поколение 45+ и младше пока остается «за бортом» элитарности и ожидает своего часа. Поэтому между стратами 40+ и 20+ межпоколенческого конфликта не существует [22, с. 176]. Эти исследователи отмечают, что для современной российской молодежи не характерны протестно-революционные настроения против социологически условных «родителей», в их сознании присутствует обида и досада за жизнь старшего поколения, желание не навредить существующим межпоколенческим горизонтальным связям [Там же].

Социологические исследования, проведенные в 2020 г. с участием 462 человек в возрасте 14–30 лет с целью выяснения политических интересов молодежи, развеяли миф о политическом абсентеизме этого поколения россиян. В частности, 53 % респондентов отметили, что интересуются политикой. Для 56,7 % молодых людей в равной степени важен интерес к внутренней и внешней политике. 66 % опрошенных отметили отсутствие конфликта с родителями и налаженный с ними диалог, в том числе по вопросам политической обстановки в стране и мире. В процессе исследования выяснился факт общения молодых людей со сверстниками на политические темы. 34 % респондентов отметили, что их общение происходит в исключительно диалогической форме. 33,3 % в процессе обсуждения политических тем прибегают к спору. Только 28,1 % молодежи не общаются друг с другом на политические темы [22, с. 179]. Полученный социологический срез демонстрирует не только интерес молодежи к современной политике, но и желание общаться, вести диалог на политические темы со сверстниками и старшим поколением в семье.

По данным ФОМ (февраль 2023 г.), на вопрос о том, есть ли сегодня у молодых людей возможность влиять на политическую жизнь в стране, ответили утвердительно 40 % респондентов в возрасте 18–30 лет, 34 % – в возрасте 31–45 лет, 42 % – в возрасте 46–60 лет и 39 % – людей старше 60 лет [23].

Вместе с тем, по данным ВЦИОМ, опубликованным в декабре 2022 г., среди жизненных ориентиров рос-

сийской молодежи на первом месте находится высокий уровень благополучия (58 % ответов респондентов), 54 % молодежи хотят спокойно жить и заботиться о семье. И только 26 % молодых россиян отметили, что хотят приносить пользу своему народу и обществу, активно участвовать в политической жизни страны. Положительным моментом является факт идентификации себя в качестве граждан РФ у 83 % молодежи в возрасте 14–35 лет [24].

В преддверии проведения выборов Президента РФ, которые состоятся в марте 2024 г., важным показателем патриотизма является рейтинг В. В. Путина. По данным ВЦИОМ, рейтинг одобрения российского президента на 1 апреля 2022 г. поднялся до 80 % [25, с. 147], а на 1 декабря 2023 г. о доверии Владимиру Путину положительно ответили 78,5 % респондентов [26]. По другим данным со ссылкой на ВЦИОМ, рейтинг В. В. Путина в декабре 2023 г. составил 80 % [27]. Этот положительный показатель демонстрирует факт понимания россиянами происходящих в стране и мире событий, одобрение внешнеполитического курса страны, высокий уровень патриотических настроений в российском обществе, в том числе и среди молодежи.

Заключение

Анализ понятий «духовность», «духовно-нравственные ценности» выявил различную трактовку этих терминов, в которых патриотизм, любовь к Родине, честность и порядочность, гражданственность и др. являются важной содержательной составляющей.

Сравнительный анализ социологических исследований последних лет, проведенных Институтом Воспитания РАО, ВЦИОМ и ФОМ, показал, что, с одной стороны, молодежь современной России не является «потерянным поколением». Ей присущи чувство патриотизма, любовь к Отечеству, понимание происходящих внутриполитических и внешнеполитических событий. Но, с другой стороны, в сознании многих молодых россиян эти понятия достаточно размыты. В этом вопросе надо, прежде всего, учитывать возрастную психологию и уровень образования. Если Институт Воспитания РАО провел масштабное исследование преимущественно среди учащейся молодежи школ, СПО и техникумов, в которых возраст респондентов от 14 до 20 лет, то ВЦИОМ и ФОМ в категорию участников социологического опроса включали студентов вузов, работающую молодежь, которые старше по возрасту, обладают большими знаниями и социально-трудовым опытом. Поэтому итоговые цифры в разных опросах немного разнятся, но в целом дают реальную картину мировоззренческих и ценностных предпочтений молодежи.



Проведенное исследование позволило выявить проблемные зоны в духовно-нравственном и гражданско-патриотическом воспитании российской молодежи. Для их решения можно предложить следующие меры:

1. Теоретическое формирование современного социального идеала с помощью интегративного синтеза философского, социологического, психологического и педагогического знания.

2. Подкрепление образа этого идеала средствами культуры и искусства.

3. Создание образа положительного героя на примерах жизни и поступков конкретных современников: учащейся молодежи и представителей трудовых профессий, государственных лиц и военнослужащих, деятелей науки, культуры, искусства, спорта и др.

Таким образом, воспитание духовно-нравственной личности, для которой понятия «гражданин» и «патриот» не являются чем-то абстрактным, а составляют стержень сознания и мировоззрения, является важной задачей для образования, политики, культуры современного российского государства и общества.

Литература

- О внесении изменений в статью 148 Уголовного кодекса Российской Федерации и отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях противодействия оскорблению религиозных убеждений и чувств граждан [Электронный ресурс] : федеральный закон от 29.06.2013 г. № 136-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_148270/ (дата обращения: 17.01.2024).
- О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации [Электронный ресурс] : Указ Президента РФ от 02.07.2021 г. N 400. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (дата обращения: 17.01.2024).
- О контроле за деятельностью лиц, находящихся под иностранным влиянием [Электронный ресурс] : федеральный закон от 14 июля 2022 г. № 255-ФЗ URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_421788/ (дата обращения: 17.01.2024).
- Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей [Электронный ресурс] : Указ Президента от 9.11.2022 г. № 809. URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/77839.html> (дата обращения: 17.01.2024).
- Ковалева Г. П. Основания категории «духовность» в онтологии трансцендентного космизма : монография. Кемерово : Кемеровский институт (филиал) РГТЭУ, 2014. 376 с.
- Ориген. О началах. Самара : Изд-во Ра, товарищество Агни, 1993. 318 с.
- Никольский А. А. Русский Ориген XIX века. Вл. С. Соловьев. СПб. : Наука, 2000. 420 с.
- Соловьев В. С. Философские начала цельного знания : соч. в 2 т. Том I. М. : Мысль, 1990. 892 с.
- Соловьев В. С. Философские начала цельного знания : соч. в 2 т. Том II. М. : Мысль, 1990. 822 с.
- Бердяев Н. А. Дух и реальность: основы богочеловеческой духовности. Я и мир объектов. Опыт философии одиночества и общения. М. : АСТ, Хранитель, 2007. 381 с.
- Корольков А. А. Духовная антропология. СПб. : Изд-во С-Петербур. ун-та, 2005. 324 с.
- Манеров В. Х. Духовность человека как ценность и предмет христианской психологии [Электронный ресурс]. URL: <https://xpa-spb.ru/libr/Manerov/duhovnost-cheloveka.html> (дата обращения: 12.01.2024).
- Бондарева С. К., Колесов Д. В. Духовность (психология, социология, семантика). М. : Изд-во Московского психологического и педагогического института; Воронеж : изд-во НОПО МОДЭК, 2007. 144 с.
- Сорокин С. А. Патриотическое сознание российской молодежи: содержание и преемственность // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2020. № 3 (27). С. 142–148.
- Новые ценности молодежи: исследования [Электронный ресурс] / Институт воспитания PAO : [сайт] URL: <https://xn-80adrabb4aegksdjbfk0u.xn-p1ai/nauka/nauchno-issledovatel'skie-raboty/nir-semeynye-tsennosti/> (дата обращения: 17.01.2024).
- Шаферан И. Комсомольская традиция (О. Фельцман – И. Шаферан). Новые ценности молодежи: исследования [Электронный ресурс]. URL: https://webkind.ru/text/646779286_09191567p87017781_text_pesni_komsomolskaya-tradiciya-o-felcman-i-shaferan.html (дата обращения: 17.01.2024).
- Казаков А. А., Вилков А. А., Шестов Н. И. Отношение российской молодежи к СВО: влияние медийных практик // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2023. Т. 23. Вып. 3. С. 313–324.
- Казаков А. А. Отношение российской молодежи к СВО: роль медийного сопровождения государственной политики // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2023. Т. 23. Вып. 4. С. 460–467.
- «Россия» 2023. Перезапуск» исследование ВЦИОМ [Электронный ресурс]. URL: <https://t.me/eisragenda/1815> (дата обращения: 17.01.2024).
- Howe N., Strauss W. Millennials rising: The next great generation. N.Y. : Vintage book, 2000. 415 p.
- Inglehart R. The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles + Among Western Publics. Princeton: University Press. 1997. 496 p.
- Ростимешина Т. В., Огородов Д. А. Поправка к конституции РФ глазами российской молодежи: по данным социологического исследования // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2020. № 2 (26). С. 175–182.
- Участие молодежи в политической жизни страны [Электронный ресурс]. URL: <https://fom.ru/Politika/14842> (дата обращения: 17.01.2024).
- Ценности молодежи [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/cennosti-molodezhi> (дата обращения: 17.01.2024).
- Попов В. И. Мораль и политика: взаимоотношение в массовом сознании // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2022. № 2 (34). С. 139–150.
- Рейтинги доверия политикам, оценки работы Президента и правительства, поддержка политических партий [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/reitingi-doverija-politikam-ocenki-raboty-prezidenta> (дата обращения: 17.01.2024).
- Рейтинг Путина 2023: последние данные [Электронный ресурс]. URL: <https://inflatio.ru/90-rejting-putina-poslednie-dannye.html> (дата обращения: 17.01.2024).

References

- O vnesenii izmenenij v stat'ju 148 Uголовного кодекса Rossijskoj Federacii i otdel'nye zakonodatel'nye акты Rossijskoj Federacii v celjah protivodejstvija oskorbleniju religioznych ubezhdenij i chuvstv grazhdan. Federal'nyj zakon ot 29.06.2013

- g. N 136-FZ [Federal Law no. 136-FZ of 29.06.2013 On Amendments to Article 148 of the Criminal Code of the Russian Federation and Certain Legislative Acts of the Russian Federation in order to Counteract Insulting Religious Beliefs and Feelings of Citizens]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_148270/ (accessed 17.01.2024). (In Russian).
2. O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii. Ukaz Prezidenta RF ot 02.07.2021 g. N 400 [Decree of the President of the Russian Federation no. 400 dated July 2, 2021 "On the National Security Strategy of the Russian Federation"]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (accessed 17.01.2024). (In Russian).
 3. O kontrole za dejatel'nost'ju lic, nahodjashih'sja pod inostrannym vlijaniem. Federal'nyj zakon ot 14 ijulja 2022 g. N 255-FZ [Federal Law no. 255-FZ dated July 14, 2022 "On Control over the Activities of Persons under Foreign Influence"]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_421788/ (accessed 17.01.2024). (In Russian).
 4. Ob utverzhdenii osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniu i ukrepleniju tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej. Ukaz Prezidenta ot 9.11.2022 g. N 809 [Presidential Decree no. 809 dated 11/19/2022 "On approval of the foundations of state policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values"]. URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/77839.html> (accessed 17.01.2024). (In Russian).
 5. Kovaleva G. P. Osnovaniya kategorii «duhovnost'» v ontologii transcendentnogo kosmizma [The foundations of the category "spirituality" in the ontology of transcendent cosmism]. Kemerovo, 2014. 376 p. (In Russian).
 6. Origen. O nachalah [About the beginnings]. Samara, 1993. 318 p. (In Russian).
 7. Nikol'skij A. A. Russkij Origen XIX veka VI. S. Solov'ev [Russian Origen of the XIX century V. S. Solovyov]. Saint Petersburg, 2000. 420 p. (In Russian).
 8. Solov'ev V. S. Filosofskie nachala cel'nogo znanija [Philosophical principles of integral knowledge]. Moscow, 1990, vol. 1. 892 p. (In Russian).
 9. Solov'ev V. S. Filosofskie nachala cel'nogo znanija [Philosophical principles of integral knowledge]. Moscow, 1990, vol. 2. 822 p. (In Russian).
 10. Berdjaev N. A. Duh i real'nost': Osnovy bogochelovecheskoj duhovnosti. Ja i mir ob'ektov. Opyt filosofii odinochestva i obshhenija [Spirit and reality: The foundations of God-human spirituality. Me and the world of objects. The experience of the philosophy of loneliness and communication]. Moscow, 2007. 381 p. (In Russian).
 11. Korol'kov A. A. Duhovnaja antropologija [Spiritual anthropology]. Saint Petersburg, 2005. 324 p. (In Russian).
 12. Manerov V. H. Duhovnost' cheloveka kak cennost' i predmet hristianskoj psihologii [Human spirituality as a value and subject of Christian psychology]. URL: <https://xpa-spb.ru/libr/Manerov/duhovnost-cheloveka.html> (accessed 12.01.2024). (In Russian).
 13. Bondareva S. K., Kolesov D. V. Duhovnost' (psihologija, sociologija, semantika) [Spirituality (psychology, sociology, semantics)]. Moscow, 2007. 144 p. (In Russian).
 14. Sorokin S. A. Patrioticheskoe soznanie rossijskoj molodezhi: sodержanie i preemstvennost' [Patriotic consciousness of Russian youth: content and continuity]. Jekonomicheskie i social'no-gumanitarnye issledovanija, 2020, no. 3 (27), pp. 142–148. (In Russian).
 15. Novye cennosti molodezhi: issledovanija [New values of youth: research]. URL: <https://xn-80adrabb4aegksdjbfak0u.xn-p1ai/nauka/nauchno-issledovatel'skie-raboty/nir-semeynye-tsennosti/> (accessed 17.01.2024). (In Russian).
 16. Shaferan I. Komsomol'skaja tradicija (O. Fel'cman – I. Shaferan) Novye cennosti molodezhi [Song "Komsomol tradition" (O. Feltsman I. Shaferan)]. URL: https://webkind.ru/text/646779286_09191567p87017781_text_pesni_komsomolskaya-tradiciya (accessed 17.01.2024). (In Russian).
 17. Kazakov A. A., Vilkov A. A., Shestov N. I. Otnoshenie rossijskoj molodezhi k SVO: vlijanie medijnyh praktik [The attitude of Russian youth to their education: the influence of media practices]. Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija: Sociologija. Politologija, 2023, vol. 23, no. 3, pp. 313–324. (In Russian).
 18. Kazakov A. A. Otnoshenie rossijskoj molodezhi k SVO: rol' mediynogo soprovozhdenija gosudarstvennoj politiki [The attitude of Russian youth to their education: the role of media support for public policy]. Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija: Sociologija. Politologija, 2023, vol. 23, no. 4, pp. 460–467. (In Russian).
 19. "Rossija 2023. Perezapusk" issledovanie VCIOM ["Russia 2023. Restart" VTSIOM research]. URL: <https://t.me/eisragenda/1815> (accessed 17.01.2024). (In Russian).
 20. Howe N., Strauss W. Millennials rising: The next great generation. New York, 2000. 415 p. (In English).
 21. Inglehart R. The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles + Among Western Publics. Princeton, 1997. 496 p. (In English).
 22. Rostimeshina T. V., Ogorodov D. A. Popravka k konstitucii RF glazami rossijskoj molodezhi: po dannym sociologicheskogo issledovanija [Amendment to the Constitution of the Russian Federation through the eyes of Russian youth: according to a sociological study]. Jekonomicheskie i social'no-gumanitarnye issledovanija, 2020, no. 2 (26), pp. 175–182. (In Russian).
 23. Uchastie molodezhi v politicheskoy zhizni strany [Youth participation in the political life of the country]. URL: <https://fom.ru/Politika/14842> (accessed 17.01.2024). (In Russian).
 24. Cennosti molodezhi [The values of youth]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/cennosti-molodezhi> (accessed 17.01.2024). (In Russian).
 25. Popov V. I. Moral' i politika: vzaimootnoshenie v massovom soznanii [Morality and politics: relationship in the mass consciousness]. Jekonomicheskie i social'no-gumanitarnye issledovanija, 2022, no. 2 (34), pp. 139–150. (In Russian).
 26. Rejtingi doverija politikam, ocenki raboty Prezidenta i pravitel'stva, podderzhka politicheskijh partij [Ratings of trust in politicians, assessments of the work of the President and the government, support for political parties]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/rejtingi-doverija-politikam-ocenki-raboty-prezidenta> (accessed 17.01.2024). (In Russian).
 27. Rejting Putina 2023: poslednie dannye [Putin's rating 2023: the latest data]. URL: <https://inflatio.ru/90-rejting-putina-poslednie-dannye.html> (accessed 17.01.2024). (In Russian).



ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ INNOVATIVE TEACHING PRACTICES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

УДК/UDC 376.2
DOI 10/54509/22203036_2024_1_127
EDN ANBWF



Девятловский Дмитрий Николаевич

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры экономических и естественнонаучных дисциплин, Лесосибирский филиал ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева», г. Лесосибирск

Devjatlovskij Dmitrij N.

Doctor of Pedagogy Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Economic and Natural Sciences, Lesosibirsk Branch of M. F. Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Lesosibirsk

Гудовский Игорь Витальевич

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий им. М. Ф. Решетнева», г. Красноярск

Gudovskij Igor' V.

Candidate of Pedagogy Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, M. F. Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

Дундуа Софико Владимировна

аспирант кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий им. М. Ф. Решетнева», г. Красноярск

Dundua Sofiko V.

Postgraduate Student of the Department of Psychology and Pedagogy, M. F. Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ ТАНЕЦ

FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF PEOPLE WITH LIMITED HEALTH CAPABILITIES THROUGH DANCE

Аннотация. Актуальность рассматриваемой в статье темы обуславливается тем, что в современных реалиях продолжается активный поиск путей эффективной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Люди с ОВЗ сталкиваются с серьез-

ными проблемами как психологического, так и социального плана. Одним из эффективных психолого-педагогических ресурсов социальной адаптации лиц с ОВЗ является дополнительное образование, а именно танцы. Проведенное пилотажное исследование пока-

зало положительную динамику адаптации лиц с ОВЗ. Выявлены и апробированы компоненты педагогической модели успешной адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья в процессе танцевальной деятельности. Регулярные занятия танцами оказывают положительные изменения в психическом, физическом и социальном состоянии лиц с ограниченными возможностями здоровья. Сам танец активизирует скрытые заблокированные чувства и помогает достичь не только внутренней гармонии, но и гармонии с окружающим миром.

Abstract. The relevance of the topic discussed in the article is determined by the fact that in modern realities, an active search for ways to effectively adapt people with disabilities continues. People with disabilities face serious problems, both psychological and social. One of the effective psychological and pedagogical resources for social adaptation of persons with disabilities is additional education, namely dancing. The pilot study showed the positive dynamics of adaptation of persons with disabilities. The components of a pedagogical model for the successful adaptation of people with disabilities in the process of dance activities have been identified and tested. Regular dance classes have positive changes in the mental, physical and social state of people with disabilities. The dance itself activates hidden blocked feelings and helps to achieve not only inner harmony, but also harmony with the outside world.

Ключевые слова: адаптация, социализация, ограниченные возможности здоровья, социум, творческое пространство, танец.

Keywords: adaptation, socialization, limited health, society, creative space, dance.

Введение

В современной жизни общества происходит активный процесс гуманизации социума, что ведет к повышенному вниманию к проблемам людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В России происходят серьезные перемены в организации доступной среды, в том числе и адаптации к ней.

Существует уже множество успешных попыток адаптации и социализации данной категории населения. Анализ научно-теоретических источников и существующие практические разработки указывают на то, что адаптация лиц с ОВЗ включает два аспекта – психологический и социальный. Без должного внимания к первому, невозможно решить и второй. Творческое пространство позволяет сбалансировать психологическое здоровье, тем самым расширяя поведенческую адаптацию в социуме.

Цель данного исследования – разработать и апробировать педагогическую модель успешной социально-психологической адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья в процессе танцевальной деятельности.

Методология

Закон об образовании в РФ дифференцирует детей с ОВЗ на две категории. Первая – это дети-инвалиды, вторая – лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). При этом признание ребенка инвалидом и лицом с ОВЗ имеет существенные различия, в том числе разными будут и меры социального обеспечения. Федеральный закон об образовании дает следующее обозначение: обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий (ст. 2 ФЗ 273).

В то же время Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) дает пояснение и классифицирует понятие ограниченных возможностей:

а) недуг – любая утрата или аномалия психологической либо физиологической, либо анатомической структуры или функции;

б) ограниченные возможности – любое ограничение или потеря способности (вследствие наличия дефекта) выполнять какую-либо деятельность таким образом или в таких рамках, которые считаются нормальными для человека;

в) недееспособность (инвалидность) – любое следствие дефекта или ограниченных возможностей конкретного человека, препятствующее или ограничивающее выполнение им какой-либо нормативной роли (исходя из возрастных, половых и социокультурных факторов) [1].

Анализируя работу О. Г. Грибуковой и Н. Э. Касаткиной [2], можно сделать вывод о том, что ограничение возможностей является более легкой формой отклонений. Человек в этом случае частично ограничен в своей жизнедеятельности, но при этом он нуждается в предоставлении особых условий.

При более серьезных заболеваниях или отклонениях, но без присуждения инвалидности человек считается больным, имеющим ОВЗ. При установлении инвалидности людям они автоматически являются людьми с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, два понятия не могут считаться идентичными [3].

Отметим, что само понятие «ограниченные возможности» намного шире, чем понятие «человек с инвалид-



ностью». А это значит, что не каждый человек с ограниченными возможностями может быть инвалидом, при этом каждый инвалид – это человек с ограниченными возможностями.

Множество исследователей интересуется проблема адаптации людей с ограниченными возможностями. Изучали социальную адаптацию детей с ОВЗ Л. И. Акатова, Ю. В. Серебрянникова и другие исследователи. Интеграцию детей в общеобразовательную среду рассматривали Л. Н. Винокурова и Г. Ф. Кумарина.

Процесс адаптации для лиц с ограниченными возможностями более сложен, так как у данной категории граждан имеются особые потребности в связи с особенностями здоровья и развития. Для преодоления различных барьеров для лиц с ограниченными возможностями необходима адаптация, которая требует вовлечения всех участников процесса: лиц с ОВЗ, социальных работников, специалистов в сфере реабилитации и других.

Некоторые исследователи рассматривают понятие социальной адаптации как часть процесса социализации. Так, например, П. С. Кузнецов, А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов отмечают в своих работах, что социальная адаптация, являясь частью социализации, может достигаться и реализовываться в рамках указанного процесса, где социализация – это процесс становления и развития личности как субъекта деятельности, общения и самосознания [4; 5].

Социальная адаптация включает в себя процесс приспособления человека к изменяющейся среде, помощниками которого выступает многообразие социальных средств. М. В. Ромм, анализируя социальную адаптацию, предположил, что она является закономерным итогом глобального процесса социализации, тогда как сама социализация выступает как этап становления индивида и приобщения его к основным ценностям и нормам, социокультурным институтам. Следовательно, социальная адаптация в данном случае выступает итогом социализации [6].

Таким образом, социальная адаптация – это процесс приспособления индивида, в котором происходит взаимодействие личности и социальной среды, в ходе которого появляется возможность и умение соответствовать требованиям общественных отношений.

Лицам с ОВЗ несомненно нужна помощь в их социальной адаптации. Анализируя множество способов и форм социальной адаптации, мы пришли к выводу, что именно дополнительное образование со своими огромными возможностями может быть использовано как один из значимых психолого-педагогических ресурсов социальной адаптации лиц с ОВЗ. Особое место в решении про-

блемы адаптации лиц с ОВЗ, наряду и с другими жанрами, занимает танцевальное искусство, которое может стать эффективным инструментом формирования внутренней гармонии для данной категории граждан.

Танцевальные занятия считаются перспективными, так как танец является искусством синтетическим, представляет широкое пространство для самовыражения. Танец, наряду с игрой, позволяет снять напряжение, являясь своего рода психотерапевтическим сеансом. Ограниченные возможности человека вызывают у него нестабильное состояние психики, вызывая страх и тревожность, связанные с перспективами жизни. В процессе игры создается некое пространство, в рамках которого можно быть персонажем любой ситуации, при этом не испытывая социальных предписаний, что позволяет проживать разные психологические состояния. Игровая ситуация позволяет принять ситуацию, примириться с собой, тем самым частично или даже полностью устранить внутренние конфликты, которые разрушают человеческую психику.

Атмосфера танца отвлекает от обыденности, она дает возможность передать в невербальной форме все свои чувства. В танце человек может позволить выразить чувства и идеи, тем самым развивая способность к абстрактному мышлению. Как указывает В. Н. Никитин, танец – это акт самовыражения, в котором формируется способность целостно воспринимать себя, телесные движения благотворно влияют на принятие себя, своих недостатков. Символическое пластико-драматическое действие позволяет сформировать навыки самовыражения, познания себя и выработать соответствующие поведенческие навыки [7].

Результаты

На сегодняшний день танец как способ адаптации для лиц с ОВЗ очень популярен в России. В разных городах нашей огромной страны мы можем видеть успешные танцевальные практики, одной из которых стал инклюзивный театр-танца «Freedom» для детей и молодежи с ОВЗ. «Freedom» – это площадка, на которой каждый участник может самовыражаться, проживать разные психологические состояния. В коллективе предусмотрены как индивидуальные формы работы, так и групповые, которые помогают лицам с ОВЗ общаться не только друг с другом, но и со сверстниками. Адаптация у участников проходит по-разному: ребята работают индивидуально, в парах, в малых группах под присмотром волонтеров и педагогов – все это способствует постепенному включению в большой коллектив. Ребята не просто танцуют, они ведут активную концертную деятельность. Одна из ступеней

адаптации в коллективе – умение работать на сцене со сценическим светом, музыкальным сопровождением, бутафорией и реквизитом. «Freedom» проводит не только занятия offline, но и занятия в формате online. Для этого были разработаны видео-уроки, чат с участниками и рабочая тетрадь, которая включает в себя несколько блоков: психология, актерское мастерство и хореография. Также в этом году коллектив провел свою первую выездную школу с детьми и родителями, где для каждой группы были предусмотрены отдельные занятия с преподавателями. Это стало новой ступенью развития в социализации и адаптации лиц с ОВЗ. Уже 7 лет «Freedom» активно развивается, растет и реализует успешную танцевальную практику для лиц с ОВЗ.

Анализ психолого-педагогической и нормативной литературы по исследуемой проблеме позволил выделить компоненты модели социально-психологической адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья: когнитивный, эмоциональный и поведенческий (рис. 1).

Когнитивный компонент предполагает систему представлений о самом себе, которая включает знания о своем состоянии, об особенностях взаимоотношений с окружающими, о своих возможностях и т. д. Люди с ОВЗ зачастую не обладают информацией о возможностях, которые им доступны, не принимают себя, сконцентрированы на негативных характеристиках взаимоотношений со здоровыми людьми.

Второй важный компонент – это эмоциональный, без должного внимания к которому у лиц с ОВЗ будет доминировать отрицательный эмоциональный фон восприятия себя и окружающих.

И, наконец, то, без чего не может состояться успешная социально-психологическая адаптация людей с ограниченными возможностями здоровья, – это поведенческие навыки, которые позволят интегрироваться и эффективно взаимодействовать в социуме.

По нашему мнению, реализовать модель успешной социально-психологической адаптации людей с ОВЗ возможно через включение их в танцевальную деятельность.

Нами было организовано пилотажное исследование, на начальном этапе которого были подобраны методики адекватные целям и задачам.

Они позволили получить информацию о сформированности когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов у лиц с ОВЗ. Для исследования когнитивного компонента эмпатии мы предложили каждому участнику нарисовать свой эмоциональный портрет, им было необходимо вспомнить ситуацию, в которой они испытывали эмоцию (радость, грусть, злость,



Рис. 1. Компоненты модели социально-психологической адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья в процессе танцевальной деятельности

испуг) и нарисовать ее в своем теле. Таким образом, рисуночный метод позволил нам проанализировать понимание детьми, как выражаются эмоции и где они отражаются на его теле.

Для исследования эмоционального компонента эмпатии использовалась методика Р. Р. Калининой «Сюжетные картинки». Данная методика позволила изучить насколько ребенок способен сочувствовать и сопереживать.

Для исследования поведенческого компонента использовалась методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд, которая позволила выявить уровень социально-психологической адаптации, а также выявить уровень самооценки. Выборку составили 30 человек от 10 до 30 лет, имеющие ограниченные возможности здоровья различной этиологии.

На начальном этапе проводимого эксперимента мы констатировали недостаточные уровни указанных компонентов у людей с ОВЗ. Так, в частности, только 33 % опрошенных отмечали, что понимают, как нужно взаимодействовать, при этом 17 % устойчиво испытывали положительные эмоции к самому себе и окружающей действительности и 13 % – могли адаптивно взаимодействовать в социуме.

Это показывает, что у подавляющего большинства испытуемых когнитивный компонент не сформирован или сформирован слабо, эмоциональный компонент еще на более низком уровне, поведенческий компонент показал наихудший результат.

В течение года был организован формирующий эксперимент, в рамках которого указанная выборка лиц



с ОВЗ была вовлечена в танцевальную деятельность, составными элементами которой являлись уроки актерского мастерства, режиссерские задания, уроки эмоциональной грамотности и многое другое.

Разработана система занятий для всех участников. Занятия проходили два раза в неделю, по понедельникам и пятницам, продолжительность занятия – 1,5 часа с перерывом 10 минут. В силу того, что дети были с различными нарушениями, было принято решение поделить их на две группы по 15 человек. Каждую группу курировали два преподавателя и два тьютора. Занятия проводились по актерскому мастерству, хореографии и партнерингу.

Занятия по актерскому мастерству были направлены на знакомство и проработку разных эмоций. Мы столкнулись с тем, что людям с ОВЗ очень трудно проявлять эмоции, они не понимают, как это правильно сделать. Каждую эмоцию мы прорабатывали очень много раз, сначала говорили про эту эмоцию, рисовали ее, далее отработывали мимикой, жестом, а уже потом соединяли все вместе. Также всем участникам необходимо было выполнять домашнее задание для закрепления результата. Для занятий по актерскому мастерству мы выбрали форму рассадки участников в виде круга. Круг позволяет нам видеть друг друга, синхронизироваться друг с другом. Итоговой формой работы стал пластический этюд, где необходимо было показывать и угадывать эмоциональный окрас персонажа.

Большую часть времени мы уделили занятиям по хореографии. Занятия по хореографии направлены на общее физическое развитие и укрепление организма. Учитывая особенности лиц с ОВЗ, имеющих проблемы с общением в том числе, мы старались пассивно погружать в танец. Не все сразу принимали активное участие и могли заниматься в группе, некоторым понадобилось больше времени, поэтому первые занятия мы давали возможность наблюдать со стороны за процессом, привыкнуть к новой обстановке. На занятиях мы сохраняли определенную последовательность, была выстроена система и состав группы, который не менялся. Были строгие правила поведения: ты занимаешься со всеми или не занимаешься вообще, баловаться на занятиях нельзя, мы уважаем друг друга и не мешаем друг другу. Со временем все участники привыкли к этой системе, поэтому не было никаких непредвиденных ситуаций, все слушали внимательно педагога и было очень комфортно на занятиях. После того, как все участники были включены в репетиционный процесс, основной задачей стало развитие внимания. Преподаватель целенаправленно приучает слушать, смотреть, тем самым развивать наблюдательность. Первые два месяца были

самыми сложными в адаптации участников, многие быстро уставали, так как была физическая нагрузка, необходимо было много запоминать, работать с зеркалом и с музыкой. Поэтому активно мы занимались 30 минут, далее делали партерную гимнастику на ковриках либо релаксировали. Постепенно время занятий увеличили до 45–50 минут.

Музыкальное сопровождение мы подбирали заранее. Вся музыка была с четким ритмом, в основном без текста. На разминку и основную часть мы выбирали более динамичное музыкальное сопровождение, а на стрейчинг или релаксирующие занятия более мелодичную и спокойную. Людям с ОВЗ нужна четкая система в танце, поэтому сначала мы разучиваем движения по счету, далее слушаем музыку и учимся считать, а уже потом пробуем танцевать комбинации под музыку. Мы разучивали движения, которые в дальнейшем собирали в танцевальные комбинации. Для более лучшего усвоения и запоминания мы придумали ассоциативные ряды, т. е. каждое движение – это какая-то ассоциация, которую мы проговариваем вместе с исполнением этого движения. Таким образом, мы заметили, что это гораздо продуктивнее, чем просто разучивание движений, и танцовщики легко вспоминали комбинацию, как только проговаривался ассоциативный ряд.

К построению хореографического рисунка мы приступили только спустя месяцы совместной работы. За каждым участником на занятиях по хореографии мы закрепили место, оно было отмечено цветным кругом, на котором было написано имя танцовщика. Первые два месяца участники вставали на свои места по своим кружочкам, далее мы убрали вовсе метки, и задача состояла в том, чтобы найти свое место. Это не составило никаких проблем и сложностей, все достаточно быстро сориентировались и нашли свое место без подсказок. Чтобы выстраивать линии, мы расчерчивали площадку с помощью цветного скотча, сначала мы так учились стоять, а затем уже и танцевать в линиях. Для более сложных хореографических рисунков мы также расчерчивали площадку и выстраивались. Танец – это динамичный вид искусства, он требует постоянно удивлять зрителя, для этого необходимо изменять хореографический рисунок. Переход из одного рисунка в другой – сложная задача, на любые перестроения в танцевальном номере мы закладывали огромное количество репетиций. Три-четыре репетиции мы проводили, чтобы все запомнили, где и с кем стоят, куда переходят. Итоговая форма занятий – танцевальный номер.

Такую форму занятий, как партнеринг, мы применили не сразу. Только спустя месяц, когда все участники

познакомились, привыкли к своей группе и преподавателям, это стало возможным. Людям с ОВЗ очень трудно взаимодействовать, но мы заметили, что даже те, кто не позволяет прикасаться к себе, во время танца очень спокойно держат своего партнера за руки. Во время танцевальных занятий в парах мы учились друг с другом взаимодействовать без негативного опыта. С более сложными участниками работали преподаватели либо тьюторы. Все упражнения были четко сформулированы, далее наглядно представлены, и после участники воспроизводили движения в парах самостоятельно под присмотром преподавателей. Постепенно в парах участники учились согласовывать движения друг с другом, чувствовать друг друга. По парам распределяли педагоги, каждый раз меняя партнеров. Итоговая форма занятий – танцевальный этюд в парах.

Родители на занятиях не присутствовали – это было самое главное и строгое правило. Первые занятия мы открывали дверь в танцевальный класс, разрешали родителям наблюдать за ребенком, но не находиться рядом. В дальнейшем родители совсем не присутствовали на занятиях. Уже спустя некоторое время, как только начиналось занятие, преподаватели закрывали дверь. Участники знали, что приходиться необходимо вовремя, чтобы не отвлекать друг друга.

Контрольный срез, проведенный на заключительном этапе экспериментальной работы, показал положительную динамику: высокий уровень когнитивного компонента был отмечен у 63 % лиц с ОВЗ, положительные эмоции испытывали устойчиво 56 % и отметили положительную динамику поведенческого компонента свыше 50 % респондентов.

Заключение

Таким образом, танец как форма социальной адаптации является специфической областью в развитии и коррекции для лиц с ОВЗ. Регулярные занятия танцами оказывают положительное влияние и приводят к изменениям в психическом, физическом и социальном состоянии лиц с ограниченными возможностями здоровья. Сам танец активизирует скрытые заблокированные чувства и помогает достичь не только внутренней гармонии, но и гармонии с окружающим миром. Родители детей отмечают, что наблюдается положительная динамика изменений эмоционального состояния у ребенка после занятий, а также произошел ряд улучшений физического здоровья, моторной и зрительной памяти. Мы отметили, что дети стали лучше концентрировать и удерживать внимание, а также стали более дисциплинированными и адаптивными в незнакомых пространствах, легче входят в контакт с новыми

людьми. Многие участники отмечают, что стали больше верить в себя и свои силы.

Таким образом, полученные результаты, в которых убедительно представлена положительная динамика выделенных нами когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов у лиц с ОВЗ, позволили нам сформулировать выводы об эффективности социально-психологической адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья через включение их в танцевальную деятельность. В то же время мы считаем, что проделанная работа не является законченной и открывает нам поле дальнейшего поиска педагогических путей успешной социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: психологические основы. М., 2004. 368 с.
2. Грибукова О. Г., Касаткина Н. Э. Модель подготовки студентов педагогического вуза к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 4 (36). С. 93–100.
3. Гольцман Е. Исцеляющий театр // Наука и жизнь. 2001. № 11. С. 86–92.
4. Кузнецов П. С. Уровни социальной адаптации // Материалы пятых саратовских чтений. Саратов : Саратовский пед. инст-т, 2012. С. 17–19.
5. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб., 2016. 479 с.
6. Ромм М. В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект. Новосибирск, 2012. 275 с.
7. Никитин В. Н. Онтология телесности: смыслы, парадоксы, абсурд. М., 2006. 320 с.

References

1. Akatov L. I. Social'naja rehabilitacija detej s ogranichenymi vozmozhnostjami zdorov'ja: psihologicheskie osnovy [Social rehabilitation of children with disabilities: psychological foundations]. Moscow, 2004. 368 p. (In Russian).
2. Griukova O. G., Kasatkina N. E. Model' podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza k rabote s det'mi s ogranichenymi vozmozhnostjami zdorov'ja [Model for preparing pedagogical university students to work with children with disabilities]. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom, 2019, no. 4 (36), pp. 93–100. (In Russian).
3. Golcman E. Isceljajushhij teatr [Healing Theater]. Nauka i zhizn', 2001, no. 11, pp. 86–92. (In Russian).
4. Kuznecov P. S. Urovni social'noj adaptacii [Levels of social adaptation]. Materialy pjatyh saratovskih chtenij, Saratov, 2012, pp. 17–19. (In Russian).
5. Rean A. A., Kudashev A. R., Baranov A. A. Psihologija adaptacii lichnosti. Analiz. Teorija. Praktika [Psychology of personality adaptation. Analysis. Theory. Practice]. Saint Petersburg, 2016. 479 p. (In Russian).
6. Romm M. V. Adaptacija lichnosti v sociume: teoretiko-metodologicheskij aspekt [Personality adaptation in society: theoretical and methodological aspect]. Novosibirsk, 2012. 275 p. (In Russian).
7. Nikitin V. N. Ontologija telesnosti: smysly, paradoksy, absurd [Ontology of corporeality: meanings, paradoxes, absurdity]. Moscow, 2006. 320 p. (In Russian).



УДК/UDC 378.1
DOI 10/54509/22203036_2024_1_133
EDN CCXSHQ



Молева Наталия Юрьевна
аспирант, ФГБОУ ВО «Самарский государственный
институт культуры», г. Самара

Moleva Natalija Ju.
Postgraduate Student, Samara State Institute of Culture,
Samara

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

FEATURES OF TRAINING TECHNICAL PROFILE STUDENTS IN MODERN CONDITIONS

Аннотация. Статья посвящена анализу внешних (связанных с социальными изменениями) и внутренних факторов, влияющих на качество подготовки специалистов технического профиля в современном вузе. Установлена взаимосвязь между трансформацией общества и мотивами учебной деятельности, диагностика которых была проведена при помощи тестирования. Обоснована своевременность применения компетентностно-антропологического подхода, в котором приоритетом становится сама личность и ее развитие, нежели набор функций. Рассмотрены особенности подготовки студентов технического профиля с выявлением ключевого направления модернизации – формирования системного мышления. В целях изучения осведомленности о его преимуществах и значимости для профессиональной инженерной деятельности было проведено анкетирование. Рассмотрена возможность применения учебных задач в качестве инструмента формирования системного мышления студентов технического профиля.

Abstract. The article is devoted to the analysis of external (related to social changes) and internal factors influencing the quality of training of technical specialists in a modern university. The correlation between the transformation of society and the motives of educational activities has been established, the diagnosis of motives was carried out using testing. The timeliness of application of competence-anthropological approach substantiated, in which the priority of personality development prevails over its functions. The features of training technical students are considered, identifying the key direction of modernization – the formation of systems thinking. In order to study awareness of its advantages and significance for professional engineering activities, a survey was conducted. The possibility of using educational tasks as a tool for developing systems thinking for technical students is considered.

Ключевые слова: техническое образование, мотивы учебной деятельности, компетентностно-антропологический подход, системное мышление.

Keywords: technical education, motives of educational activity, competence-anthropological approach, systems thinking.

Введение

Социальная реальность непрерывно трансформируется, поэтому, говоря об ингерентности системы профессионального образования, т.е. ее согласованности с окружающей общественной средой, стоит отметить происходящую на наших глазах коренную перестройку всех сфер жизни человечества. В настоящее время складываются тенденции негативного влияния внешних факторов на мотивацию учебной деятельности студентов. Кроме этого, существует противоречие между глобальным значением теоретической подготовки специалиста технического профиля и сокращением отведенных на нее учебных часов, высокими требованиями к уровню компетенций выпускника и преимущественно репродуктивным характером обучения, при котором отсутствует возможность развития поисково-аналитических способностей, системного подхода к решению задач. Использование студентами расчетных комплексов при отсутствии навыков к критическому анализу и обработке получаемых результатов приводит к выявлению важного направления педагогического исследования, а именно формирования системного мышления будущих инженеров.

Актуальность работы обусловлена многоаспектностью рассматриваемого круга вопросов, выявлением особенностей подготовки специалиста технического профиля путем определения множества факторов влияния на образовательный процесс: сменяемости пара-

дигм, учебной мотивации, смещения приоритетов принципов подготовки в современных реалиях.

Цель исследования – обосновать перспективность совершенствования подготовки специалистов технического профиля путем внедрения в образовательный процесс элементов формирования системного мышления с позиций повышения не только уровня знаний и компетенций, но и учебной мотивации обучающихся.

Методология

В качестве теоретико-методологической основы исследования выступили научные работы в области философии, психологии и педагогики. Зигмунт Бауман [1, с. 160] пишет о кризисе в эпоху постмодерна, который связан с тем, что классическая система обучения предназначалась для реальности другого типа, в которой университеты являлись единственными создателями стандартов образования. Университеты формировали ценности, отождествлялись со структурой власти, находились в ранге духовного авторитета. Сегодня в этой устоявшейся системе происходят коренные изменения, связанные с появлением глобальных корпораций, обладающих значительными финансовыми и техническими возможностями, открывающих возможность обучения или профессиональной переподготовки по самым востребованным на рынке профессиям (зачастую в области IT-технологий). Бауман обращает внимание на еще одну важную деталь – быструю устареваемость знаний на фоне стремительного технического развития [1, с. 164]. В таких условиях молодой человек, вероятно, отдаст предпочтение (по вложению сил, времени и внимания) краткосрочным курсам по востребованной и хорошо оплачиваемой на сегодняшний день профессии, нежели классическому уни-

верситетскому образованию с неизвестными финансовыми и карьерными перспективами. В этой связи можно выделить фактор необходимости учета мотивации студентов как одного из важнейших показателей эффективности профессионального обучения. Выбор ведущего мотива зависит от множества причин, в том числе уровня успеваемости студента, социальных условий жизни. Согласно психологическим исследованиям, он не остается постоянным, Р. С. Вайсман выявил изменчивость доминирующего мотива в разные годы обучения [2, с. 27]. Поскольку степень значимости образовательного процесса для обучающихся напрямую зависит от мотивов учебной деятельности, вопросом их систематизации и классификации занималось множество авторов (табл. 1):

С другой стороны, мотивация рассматривается как условие развития личности обучающегося (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.). На сегодняшний день учет индивидуальных качеств (мотивации, потребности в самообразовании, самосовершенствовании (самоуправляющих механизмов личности – СУМ)), а не только предметной компетентности (знаний, умений и навыков, далее – ЗУН) является крайне важным.

В исследовании Е. А. Максимовой [3, с. 113] рассматривается процесс сменяемости парадигм в профессиональном образовании: с деятельностно-компетентностного подхода при информационном укладе общества на компетентностно-антропологический при постинформационном. Деятельностно-компетентностный подход предполагает формирование универсальных профессионально значимых компетенций, а компетентностно-антропологический смещает фокус внима-

Таблица 1

Классификации мотивов учебной деятельности

Авторы	Мотивы учебной деятельности
Школьники	
А. К. Маркова	Познавательные, социальные
Т. А. Ильина	Непосредственно побуждающие, мотивы интеллектуального побуждения, перспективно побуждающие
Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов	Внутренние, внешние
Студенты	
А. Н. Печников, Г. А. Мухина	Профессиональные, личного престижа, прагматические (получить диплом о высшем образовании), познавательные
Р. Р. Бибрих, И. А. Васильев	Социальные, профессиональные, познавательные, мотивы материального поощрения, утилитарные, мотив боязни неуспеха, мотив достижения
П. А. Рябов	Профессионально значимые, личностно значимые
В. Э. Мильман	Внутренние и внешние мотивы



Таблица 2

Сравнение деятельностно-компетентностного и компетентностно-антропологического подходов

Деятельностно-компетентностный подход	Компетентностно-антропологический подход
Информационный уклад общества	Постинформационный уклад общества
Формирование универсальных профессионально значимых компетенций	Личностно-ориентированное построение учебного процесса
Субъект как функция	Субъект как источник активности
Внешняя мотивационная обусловленность, ориентация на результат	Опора на заинтересованность обучающихся, стремление к саморазвитию

ния на личность обучающегося. При компетентностно-антропологическом подходе субъект познания выступает как источник активности, а не пассивный потребитель готового учебного материала, следовательно, необходима его своевременная актуализация в соответствии с окружающими социальными условиями. В работе А. М. Новикова, Д. А. Новикова [4, с. 443] представлено сравнение компонентов парадигм учения в индустриальном и постиндустриальном обществе, согласно которому в новой реальности мотивация опирается на личную заинтересованность, а не на обязанность и долг. Ответственность в большей степени переходит на обучающихся, а не остается на контроле у педагога, который, в свою очередь, создает условия для самостоятельной работы, выстраивая динамичные структуры учебных дисциплин и применяя инновационные формы организации процесса обучения. Говоря о позициях участников образовательного процесса, отмечается его демократический, эгалитарный характер, взаимное партнерство преподавателя и обучающихся в противовес иерархическому авторитарному формату.

Ключевые характеристики деятельностно-компетентностного и компетентностно-антропологического подходов представлены в таблице 2.

Таким образом, можно заключить, что в условиях перехода в постинформационное общество существует запрос на необходимость пересмотра традиционных взглядов на высшее профессиональное образование. Реализация компетентностно-антропологического подхода предполагает построение системы обучения с опорой на развитие личности, стимулирование внутренней мотивации к освоению продуктивного мышления, создание условий для формирования собственного познавательного интереса.

Квалификационные требования к уровню знаний и сформированным компетенциям выпускника определяются Федеральным Государственным образовательным стандартом. Системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодей-

ствие, самоорганизация и саморазвитие, безопасность жизнедеятельности, инклюзивная компетентность, экономическая культура, гражданская позиция относятся к перечню универсальных компетенций.

Среди категорий общепрофессиональных компетенций выделяют применение фундаментальных знаний в профессиональной деятельности, компьютерную грамотность, ответственность, эффективность и безопасность технических решений.

Особенностью подготовки специалистов технических направлений является сочетание фундаментальности (Э. В. Майков, С. Ф. Родионов, Г. П. Соколова, В. А. Елисеев, А. Е. Айзензон, А. А. Гладун, М. М. Горунев и др.) и профессиональной направленности (А. В. Барбанщиков, А. Н. Крылов, Л. Д. Кудрявцев, А. Н. Лавренина, Л. В. Масленникова, С. Н. Потемкина, С. В. Плотникова и др.). Вопрос их количественного соотношения является предметом множества споров: существенное сокращение часов, отведенных под теоретическую фундаментальную подготовку в пользу практических дисциплин или поиск золотой середины. В настоящее время наблюдается устойчивая тенденция в пользу первой стратегии, обусловленной значительным разрывом (Education Gap) между качеством подготовки специалистов и быстроменяющимися техносферными реалиями. Инновационная перестройка концепции инженерного образования и отказ от ее фундаментализации рассматривается в работе В. И. Лившица [5]. С другой стороны, перевод обучения в практико-ориентированную плоскость приводит к ограничению круга решаемых задач в пользу репродуктивного подхода и в ущерб развитию личностных когнитивно-познавательных умений будущих инженеров. Говоря о характере этих умений, можно выделить следующую особенность подготовки специалистов технического профиля – формирование стиля мышления, позволяющего преобразовывать сложные многокомпонентные системы в теоретические модели (например, реальную строительную конструкцию в ее цифровую версию, составленную из пластин на базе расчетного комплекса). По мнению Н. Е. Эргановой [6, с. 61], изучаемые технические

объекты описываются понятиями, характеризующимися содержанием, объемом, связями и отношениями между ними. Система взаимосвязей отражается в законах, а объединение законов формирует теорию. Автор акцентирует внимание на том, что для понимания учебных дисциплин технического профиля требуется высокий уровень теоретического обобщения и степени абстракции, который не соответствует фактическому, что отчетливо отображается в ежегодной статистике результатов Единого государственного экзамена по физике и математике. Проблему усугубляет феномен «клипового мышления» современной молодежи, который К. Г. Фрумкин характеризует способностью быстрой обработки разрозненных информационных отрезков, но при этом возникновению сложностей в восприятии протяженной линейной текстовой последовательности [7].

Оснащение различных областей человеческой деятельности электронными инструментами привело к формированию негативной тенденции: использованию студентами расчетно-графических программ вслепую наподобие «черного ящика», при этом непониманию основ вычислений и, как следствие, отсутствию возможности выполнения подобного расчета вручную. Зачастую инженерные задачи носят нетиповой характер, следовательно, проблема формирования фундаментального понимания технических объектов и функционально-графических связей между ними сегодня особенно актуальна для педагогики высшей школы.

В соответствии с ФГОС ВПО 3++ системное мышление относится к перечню универсальных компетенций, формируемых у выпускников технических вузов. Оно характеризуется способностью к установлению связей и нахождению закономерностей (Л. И. Шрагина), логикой, системным подходом (В. А. Ширяева), целостностью, многомерностью (Ю. В. Федосеева), выявлением структуры (И. А. Сычев) [8–11]. В научно-педагогических исследованиях вопрос формирования системного мышления рассматривался с позиций эффективности применения компьютерных средств (Н. В. Городецкая, Ю. В. Федосеева, М. А. Науменко, Г. С. Молотов), в рамках преподавания отдельных дисциплин (Н. И. Стасюк, В. В. Кучугуров, Л. П. Русинова, В. В. Капинос, Р. М. Магомедов), на основе технологии контекстного типа (Н. А. Сапожкова), введения дополнительных спецкурсов (Н. В. Городецкая, Д. О. Данилов), применения инновационных дидактических средств (Т. А. Посягина) и т. д. [12–22].

Рассмотрим возможность применения учебных задач в качестве инструмента развития систем-

ного мышления и повышения учебной мотивации. По В. В. Давыдову, понятие «учебная задача» характеризуется движением от общего к частному, при котором путем анализа одного условия можно освоить общий способ действия, который применим для решения множества частных случаев [23, с. 151]. Опираясь на работы Л. С. Выготского, Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца, можно охарактеризовать ожидаемый результат обучения как овладение новыми способами умственных действий (СУД). По А. Н. Леонтьеву, это происходит благодаря переходу от действий вовне к внутренним процессам [24, с. 131]. Сущность деятельности раскрывается автором как преобразование действительности, т. е. целенаправленное видоизменение условий учебной задачи. Обучающийся не просто получает знание в готовом виде, а учится работать с ним, выстраивая индивидуальные пути абстрагирования и дедукции. Реализация процесса обучения осуществляется посредством создания условий для формирования теоретического продуктивного мышления: усвоения материала на уровне научных понятий, воспроизведения логики научного познания (Г. К. Селевко) [25]. Приоритет СУД перед ЗУН как характеристика перехода от компетентностного подхода (человек-функция) к компетентностно-антропологическому, в котором приоритетной целью является развитие самой личности обучающегося.

Субъект познания активен, более того, он проходит собственную трансформацию (Д. Б. Эльконин), совершенствуя и приобретая новые индивидуальные качества личности, что коррелирует с вышеизложенной тенденцией перехода к компетентностно-антропологическому подходу в профессиональном образовании. По В. В. Давыдову, приобретаемые обучающимся знания – есть не только результат умственных действий, но и сам процесс его получения. Этому процессу присуща эмоциональная, волевая окраска, поскольку в процессе усвоения материала учебная цель может трансформироваться в мотив. Задача преподавателя – организовать учебную деятельность таким образом, чтобы способствовать формированию мотивационного аспекта, основанного на стремлении личности к самосовершенствованию. Известно, что психические функции, связанные с мышлением, развиваются в процессе обретения новых способов действий во внешней среде, а не являются врожденными характеристиками. Построение учебной системы отталкивается от типа ведущей деятельности, зависящей от возраста обучающегося, что в контексте периода студенчества является вопросом неоднозначным. В настоя-



щий момент в научной литературе приводятся различные варианты ведущей деятельности студентов: учебная, учебно-профессиональная и квазипрофессиональная (А. А. Вербицкий), учебно-профессиональная и профессионально-образовательная (Э. Ф. Зеер) и т. д. Согласно данным тестирования учебной мотивации, представленным в разделе «Результаты», можно заключить, что влияние профессиональной деятельности опережает учебно-познавательную, многие студенты стремятся как можно быстрее найти возможность трудоустройства (доминирование социальных и профессиональных мотивов) в параллель учебе и зачастую в ущерб последней. Благодаря применению специальной системы задач, опираясь на принцип познавательной активности, становится возможным преодоление исключительно формального подхода к обучению в вузе, укрепление учебно-познавательных мотивов за счет создания условий, стимулирующих развитие интереса к изучаемым дисциплинам посредством обретения ощущения личного открытия новых фактов и закономерностей. Рассмотрение профессиональной компетентности в двух аспектах, а именно ее предметной и личностной сторон (Л. П. Меркулова) подчеркивает актуальность развития через обучение в пространстве современного вуза.

Результаты

В процессе исследования мотивации учебной деятельности студентов была выдвинута гипотеза о том, что в условиях капиталистических реалий мотив успеха и престижа влияет на среднестатистического студента в большей степени, нежели познавательный интерес. Для проверки этой гипотезы была проведена диагностика учебной мотивации студентов 1-го и 2-го курсов технических специальностей Самарского национального исследовательского университета имени академика С. П. Королева и Самарского государственного

университета путей сообщения (методика А. А. Реана, В. А. Якунина, модификация Н. Ц. Бадмаевой) в количестве 130 человек, в результате которой были выявлены следующие результаты:

- 1) социальные мотивы (уважение, статус) – 64,9 % респондентов;
- 2) профессиональные мотивы (реализация способностей, желание стать специалистом) – 63,2 % респондентов;
- 3) коммуникативные мотивы (взаимодействие с важными людьми) – 47,4 % респондентов;
- 4) учебно-познавательные мотивы – 28,9 % респондентов.

Анализ проведенного опроса позволяет сделать вывод о том, что при построении современной методики обучения необходимо учитывать преобладающее влияние социальных и профессиональных мотивов. Потребность в социальном успехе продиктована не только извне, но и из внутренних побуждений, связанных с процессами саморефлексии, осознанием собственной роли в мире. В связи с этим в организации учебной деятельности важна акцентуация и на внутреннюю составляющую: личность, повышение качества знаний и умений студента как способ формирования успешного будущего.

В целях изучения осведомленности о системном мышлении и его применении в профессиональной инженерной деятельности было проведено анкетирование среди студентов Самарского государственного университета путей сообщения (табл. 3–4). Рассматривался вопрос повышения учебной мотивации при помощи ориентации на личностное развитие, а именно формирование навыков системного мышления (табл. 5).

Анализ полученных результатов показывает, что на констатирующем этапе исследования в экспериментальной группе выявлены более высокие показа-

Таблица 3

Характеристики системного мышления будущего инженера

Экспериментальная группа				
Умение видеть взаимосвязи между элементами	Умение видеть структуру системы в целом	Умение строить логические цепочки	Способность концентрироваться на деталях	Умение работать с формулами и графиками
80 %	70 %	50 %	70 %	10 %
Контрольная группа				
Умение видеть взаимосвязи между элементами	Умение видеть структуру системы в целом	Умение строить логические цепочки	Способность концентрироваться на деталях	Умение работать с формулами и графиками
75 %	85 %	77 %	31 %	7 %

тели степени важности системного мышления для инженерной профессии (табл. 4), а также потенциала его развития в целях повышения учебной мотивации студентов (табл. 5). Выбор главных характеристик системного мышления обусловлен тем, что в экспериментальной группе были рассмотрены примеры заданий, направленных на установление взаимосвязей между понятиями, выявление важных деталей, позволяющих выстраивать структуру, что и отражено в результатах тестирования (табл. 3). В контрольной группе, не будучи ознакомленной со спецификой задач на развитие системного мышления, первой характеристикой выбрано умение видеть структуру (85%), а уже затем установление связей между элементами (75%). Между тем построение структуры теоретического блока учебной темы без первичного анализа отдельных понятий и определения их взаимовлияния невозможно. В процессе решения специально разработанных заданий это умение закрепляется и трансформируется в устойчивый паттерн организации данных, функционирующий автоматически без приложения усилий, что позволяет говорить о приобретении навыков системного мышления.

На поисково-обучающем этапе эксперимента диссертационного исследования в рамках дисциплины «Теоретическая механика» студентам были предложены задания нескольких типов: направленные на выявление главных отличий изучаемых понятий друг от друга и их классификацию в зависимости от выделенных признаков; построение структурной схемы из разрозненных фрагментов формул и схем; установление логико-смысловой взаимосвязи между наименованием объекта/системы и его/ее техническими характеристиками. Специфической особенностью задач является скорость их выполнения (3–5 минут), что существенным образом отличается от классического подхода, состоящего в подробном решении отдельно взятого примера, который может занимать порядка 10–15 минут. В ходе последующей дискуссии была зафиксирована вовлеченность большинства обучающихся в процесс обсуждения и анализа полученных данных, что позволяет говорить об активизации процессов рефлексии и саморефлексии. Отмечается повышение мотивационных показателей, что отражается в статистике решения заданий – постепенном увеличении количества их выполнения большим числом студентов. Охарактеризовать направленность проводимой работы на формирование системного мышления можно по ряду критериев: необходимость выполнения абстрактно-логических преобразований, а именно сопоставления формулы (символьной абстракции) и ее практического отражения в конкретном расчетном слу-

Таблица 4

Степень важности системного мышления для инженерной профессии

Экспериментальная группа			
Низкая	Средняя	Высокая	Очень высокая
	20 %	20 %	60 %
Контрольная группа			
Низкая	Средняя	Высокая	Очень высокая
	23 %	62 %	15 %

Таблица 5

Возможность повышения интереса к учебному процессу благодаря его акцентуации на развитие системного мышления

Экспериментальная группа		
Да	Нет	Затрудняюсь ответить
90 %	–	10 %
Контрольная группа		
Да	Нет	Затрудняюсь ответить
77 %	8 %	15 %

чае; процесс систематизации разрозненных элементов путем их сравнения и установления ключевого признака; многоаспектный характер связей с ранее выявленными закономерностями и т. д.

Суммируя вышеизложенное, можно заключить, что для подготовки специалистов технического профиля актуальным направлением развития является возможность внедрения в образовательный процесс элементов формирования системного мышления. Помимо приобретения студентами новых навыков работы с формульно-графической информацией, ее структуризации, возможно повышение мотивационно-волевого аспекта к обучению, а также частичная компенсация сокращения учебных часов, посвященных фундаментальной теоретической подготовке. Целевой компонент построения учебного процесса, способствующего формированию у обучающихся системного мышления, включает в себя такие элементы, как приобретение практических навыков работы со знанием, умения выполнять логико-смысловое моделирование, устанавливать связи между компонентами изучаемого материала, преимущество СУД перед ЗУН.

Заключение

Таким образом, необходимость пересмотра отдельных аспектов системы обучения в современном тех-



ническом вузе продиктована множеством причин, в том числе естественной сменяемостью парадигм социально-общественных отношений, ускорением темпов жизни, стремительностью технологической революции. Следствием этих процессов является изменение мотивационно-волевого аспекта обучающихся, а именно смещение приоритета в сторону социальных и ослабление учебно-познавательных мотивов. Трансформация образовательного процесса с опорой на личность, развитие качеств обучающегося позволяют преодолеть накопившиеся противоречия, повысить степень значимости учебного предмета за счет актуальности приобретаемых в ходе работы навыков и умений. Эффективность усвоения технических дисциплин напрямую зависит от способностей к логико-смысловому моделированию, установлению связей между научными понятиями, быстрому анализу и систематизации формульных и графических данных. Путем разработки специальных учебных задач, направленных на формирование системного мышления, возможно преодоление фрагментарности знания, стимулирование познавательной активности и личной заинтересованности обучающихся, что соответствует идеям компетентностно-антропологического подхода. Организация процесса обучения, направленного на формирование системного мышления студентов технического профиля способствует улучшению качества подготовки будущих инженеров, как следствие – их конкурентоспособности, а также повышению учебной мотивации, что особенно актуально на сегодняшний день.

Литература

1. Бауман З. Индивидуализированное общество // пер. с англ. под ред В. Л. Иноземцева. М. : Логос, 2005. 390 с.
2. Вайсман Р. С. Психология мотивов творчества. М. : Наука, 2003. 302 с.
3. Максимова Е. А. Концепция развития профессионального образования в России при смене научно-технологических укладов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Саратов, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, 2021. 39 с.
4. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. М. : СИНТЕГ, 2007. 668 с.
5. Лившиц В. И. Современные концепции инженерного образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 5. С. 61–66.
6. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения. М. : Издательский центр «Академия», 2008. 160 с.
7. Фрумкин К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс] // Топос : литературно-философский журнал, 2010. URL: <http://www.topos.ru/article/7371> (дата обращения: 17.11.2023).
8. Шрагина Л. И. Системное мышление в контексте педагогики и психологии мышления [Электронный ресурс]. URL: <http://psyfactor.org/lib/shragina3.htm>. (дата обращения: 17.11.2023).
9. Ширяева В. А. Развитие системно-логического мышления учащихся в процессе изучения теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2000. 20 с.
10. Федосеева Ю. В. Развитие системного мышления студентов колледжа на основе использования информационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2009. 24 с.
11. Сычев И. А. Педагогические условия формирования элементов системного мышления учащихся старших классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2009. 23 с.
12. Городецкая Н. В. Развитие системного мышления студентов вуза с использованием информационных и коммуникационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2004. 23 с.
13. Наumenко М. А. Формирование системного стиля мышления студентов вуза в процессе компьютерного моделирования математических задач : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2010. 24 с.
14. Молотков Г. С. Технология формирования системного мышления студентов информационных специальностей при обучении проектированию баз данных : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2006. 21 с.
15. Стасюк Н. И. Технология формирования системно-эволюционного стиля мышления студентов инженерных специальностей в курсе общей физики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2002. 25 с.
16. Кучугуров В. В. Формирование системно-комбинаторного мышления студентов при изучении физико-технических основ вычислительной техники : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2001. 22 с.
17. Русинова Л. П. Формирование системно-пространственного мышления студентов технических вузов: на примере преподавания начертательной геометрии : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2007. 22 с.
18. Капинос В. В. Применение метода системного анализа в процессе обучения студентов колледжа: на примере специальных дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2006. 22 с.
19. Магомедов Р. М. Формирование системно-логического мышления будущего учителя информатики при изучении объектно-ориентированного программирования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2002. 16 с.
20. Сапожкова Н. А. Формирование системного мышления будущего педагога в вузе на основе технологии контекстного типа : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2022. 24 с.
21. Данилов Д. О. Формирование системного мышления учащихся в процессе обучения физике на основе исследовательского метода : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2007. 25 с.
22. Посягина Т. А. Формирование системных познавательных умений студентов технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2009. 25 с.
23. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М. : Педагогика, 1986. 240 с.
24. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. М. : Педагогика, 1983. Т. I. 392 с.
25. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. М. : Народное образование, 2005. Т. 2.

References

1. Bauman Z. Individualizirovannoe obshchestvo obshchestvo [The Individualized Society]. Moscow, 2005. 390 p. (In Russian).
2. Vajsman R. S. Psihologija motivov tvorchestva [Psychology of creativity motives]. Moscow, 2003. 302 p. (In Russian).

3. Maksimova E. A. Konceptija razvitija professional'nogo obrazovanija v Rossii pri smene nauchno-tehnologicheskikh ukladov. Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk [The concept of the development of vocational education in Russia during a change in scientific and technological structures. Extended Abstract of Dr. habil. thesis]. Saratov, 2021. 39 p. (In Russian).
4. Novikov A. M., Novikov D. A. Metodologija [Methodology]. Moscow, 2007. 668 p. (In Russian).
5. Livshic V. I. Sovremennye koncepcii inzhenerenogo obrazovanija [Modern concepts of engineering education]. Innovacionnyye proekty i programmy v obrazovanii, 2014, no. 5, pp. 61–66. (In Russian).
6. Jerganova N. E. Metodika professional'nogo obuchenija [Professional training methodology]. Moscow, 2008. 160 p. (In Russian).
7. Frumkin K. G. Klipovoe myshlenie i sud'ba linejnogo teksta [Clip thinking and the fate of linear text]. Topos : literaturno-filosofskij zhurnal, 2010. URL: <http://www.topos.ru/article/7371> (accessed 17.11.2023). (In Russian).
8. Shragina L. I. Sistemnoe myshlenie v kontekste pedagogiki i psihologii myshlenija [Systems thinking in the context of pedagogy and psychology of thinking]. URL: <http://psyfactor.org/lib/shragina3.htm>. (accessed 17.11.2023). (In Russian).
9. Shirjaeva V. A. Razvitie sistemno-logicheskogo myshlenija uchashhihsja v processe izuchenija teorii reshenija izobretatel'skikh zadach (TRIZ). Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Development of system-logical thinking of students in the process of studying the theory of solving inventive problems. Extended Abstract of Ph. D. habil. thesis]. Saratov, 2000. 20 p. (In Russian).
10. Fedoseeva Ju. V. Razvitie sistemnogo myshlenija studentov kolledzha na osnove ispol'zovanija informacionnykh tehnologij. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Development of systems thinking among college students based on the use of information technology. Extended Abstract of Ph. D. habil. thesis]. Magnitogorsk, 2009. 24 p. (In Russian).
11. Sychev I. A. Pedagogicheskie uslovija formirovanija jelementov sistemnogo myshlenija uchashhihsja starshih klassov. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for the formation of elements of systemic thinking among high school students. Extended Abstract of Ph. D. habil. thesis]. Barnaul, 2009. 23 p. (In Russian).
12. Gorodeckaja N. V. Razvitie sistemnogo myshlenija studentov vuza s ispol'zovaniem informacionnykh i kommunikacionnykh tehnologij. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Development of systems thinking of university students using information and communication technologies. Extended Abstract of Ph. D. habil. thesis]. Ekaterinburg, 2004. 23 p. (In Russian).
13. Naumenko M. A. Formirovanie sistemnogo stilja myshlenija studentov vuza v processe komp'yuternogo modelirovanija matematicheskikh zadach. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Formation of a systematic style of thinking among university students in the process of computer modeling of mathematical problems. Extended Abstract of Ph. D. habil. thesis]. Stavropol, 2010. 24 p. (In Russian).
14. Molotkov G. S. Tehnologija formirovanija sistemnogo myshlenija studentov informacionnykh special'nostej pri obuchenii proektirovaniju baz dannyh. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Technology of formation of systems thinking of students of information specialties when teaching database design. Extended Abstract of Ph. D. habil. thesis]. Krasnoyarsk, 2006. 21 p. (In Russian).
15. Stasjuk N. I. Tehnologija formirovanija sistemno-jevoljucionnogo stilja myshlenija studentov inzhenernykh special'nostej v kurse obshhej fiziki. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Technology of formation of a system-evolutionary style of thinking among engineering students in a course of general physics. Extended Abstract of Ph. D. habil. thesis]. Tolyatti, 2002. 25 p. (In Russian).
16. Kuchugurov V. V. Formirovanie sistemno-kombinatornogo myshlenija studentov pri izuchenii fiziko-tehnicheskikh osnov vychislitel'noj tehniki. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Formation of system-combinatorial thinking of students when studying the physical and technical foundations of computer technology. Extended Abstract of Ph. D. habil. thesis]. Stavropol, 2001. 22 p. (In Russian).
17. Rusinova L. P. Formirovanie sistemno-prostranstvennogo myshlenija studentov tehniceskikh vuzov: na primere prepodavanija nachertatel'noj geometrii. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Formation of system-spatial thinking of students of technical universities. Extended Abstract of Ph. D. habil. thesis]. Izhevsk, 2007. 22 p. (In Russian).
18. Kapinos V. V. Primenenie metoda sistemnogo analiza v processe obuchenija studentov kolledzha: na primere special'nykh disciplin. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Application of the system analysis method in the learning process of college students: the example of special disciplines. Extended Abstract of Ph. D. habil. thesis]. Ulyanovsk, 2006. 22 p. (In Russian).
19. Magomedov R. M. Formirovanie sistemno-logicheskogo myshlenija budushhego uchitelja informatiki pri izuchenii ob'ektno-orientirovannogo programmirovaniya. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Formation of system-logical thinking of a future computer science teacher when studying object-oriented programming. Extended Abstract of Ph. D. habil. thesis]. Moscow, 2002. 16 p.
20. Sapozhkova N. A. Formirovanie sistemnogo myshlenija budushhego pedagoga v vuze na osnove tehnologii kontekstnogo tipa. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Formation of systematic thinking of a future teacher at a university based on context-type technology. Extended Abstract of Ph. D. habil. thesis]. Voronezh, 2022. 24 p. (In Russian).
21. Danilov D. O. Formirovanie sistemnogo myshlenija uchashhihsja v processe obuchenija fizike na osnove issledovatel'skogo metoda. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Formation of systematic thinking of students in the process of teaching physics based on the research method. Extended Abstract of Ph. D. habil. thesis]. Tomsk, 2007. 25 p. (In Russian).
22. Posjagina T. A. Formirovanie sistemnykh poznavatel'nykh umenij studentov tehniceskogo vuza. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Formation of systemic cognitive skills of technical university students. Extended abstract of Ph. D. habil. thesis]. Ufa, 2009. 25 p. (In Russian).
23. Davydov V. V. Problemy razvivajushhego obuchenija: Opyt teoreticheskogo i jeksperimental'nogo psihologicheskogo issledovanija [Problems of developmental education: Experience of theoretical and experimental psychological research]. Moscow, 1986. 240 p. (In Russian).
24. Leont'ev A. N. Izbrannye psihologicheskie proizvedenija [Selected psychological works]. Moscow, 1983, part 1, 392 p. (In Russian).
25. Selevko G. K. Jenciklopedija obrazovatel'nykh tehnologij [Encyclopedia of Educational Technologies]. Moscow, 2005, part 2. (In Russian).



УДК/UDC 378.1
DOI 10/54509/22203036_2024_1_141
EDN DNVJFK



Федоров Владимир Анатольевич
доктор педагогических наук, профессор,
директор Научно-образовательного центра
профессионально-педагогического образования,
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»,
г. Екатеринбург

Бушуева Елена Леонидовна
аспирант, ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»,
преподаватель, Уральский технологический колледж –
филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
ядерный университет «МИФИ», г. Заречный

Fedorov Vladimir A.
Doctor of Pedagogy Science, Professor,
Director of the Scientific-Educational Centre
for Vocational Pedagogical Education,
Russian State Vocational Pedagogical University,
Yekaterinburg

Bushueva Elena L.
Postgraduate Student of the Russian State Vocational
Pedagogical University, Lecturer of the Ural Technological
College – Branch of the National Research Nuclear University
MEPhI, Zarechny

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО НАВЫКА IT-СПЕЦИАЛИСТА В КОЛЛЕДЖЕ

MODELING OF PROCESS OF FORMATION IT-SPECIALIST'S VOCATIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE SKILL IN VOCATIONAL COLLEGE

Аннотация. В статье обосновывается актуальность и целесообразность моделирования формирования профессионально-ориентированного иноязычного навыка специалиста IT-отрасли в системе среднего профессионального образования, учитывая требования отраслевых и профессиональных стандартов в соответствии с квалификацией IT-специалиста. Цель исследования – разработать и научно обосновать структурно-содержательную модель формирования профессионально-ориентированного иноязычного навыка IT-специалиста, а также определить содержание каждого из блоков модели. Научная новизна и теоретическая значимость определена авторами как наличие инструментальной основы формируемого иноязычного навыка, направленного на освоение иноязычного инструментального средства для выполнения реальных производственных операций в профессиональной деятельности. Представленное в статье обоснование структуры модели формирования иноязычного навыка позволяет совершенствовать профессионально-ориентированную иноязычную подготовку IT-специалиста в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности».

Abstract. The article substantiates the relevance and expediency of modeling the formation of a professionally oriented foreign language skill of an IT industry specialist in the system of secondary vocational education, taking into account the requirements of industry and professional standards in accordance with the qualifications of an IT specialist. The purpose of the study is to develop and scientifically substantiate a structural and content model for the formation of a professionally oriented foreign language skill of an IT specialist, as well as to determine the content of each of the model blocks. The scientific novelty and theoretical significance are defined by the authors as the presence of an instrumental basis of a foreign language skill being formed, aimed at mastering a foreign language tool for performing real production operations in professional activity.

Ключевые слова: система СПО, подготовка IT-специалиста в колледже, профессионально-ориентированный иноязычный навык, структурно-содержательная модель формирования иноязычного навыка.

Keywords: system of secondary vocational education, IT specialist training in college, professionally-oriented

foreign language skill, structural and content model of foreign language skill formation.

Введение

В Российской Федерации среднее профессиональное образование (далее – СПО) играет все большую роль. На протяжении последних лет наблюдается устойчивая тенденция повышения доли выпускников 9-х классов школ, выбирающих для дальнейшего обучения программы СПО. Многие аспекты совершенствования СПО имеют свойство постоянной величины, поскольку такие вопросы, как соотношение фундаментальности и практико-ориентированности, повышение динамики изменений квалификационных требований, материально-технического обеспечения, конвергенция ранее разделенных трудовых функций, качество подготовки выпускников, обретают новые смыслы на любом этапе социально-экономического развития общества [2].

Наиболее перспективная тенденция развития среднего профессионального образования – синхронизация развития СПО с требованиями рынка труда, а также обучение востребованным профессионально-техническим навыкам для трудоустройства [1]. Развитие СПО под влиянием социально-экономических факторов неизбежно требует полноценного сопровождения научного и научно-методического характера [3].

Необходимо отметить, что в последние несколько лет система отечественного СПО принимает активное участие в подготовке квалифицированных кадров для цифрового экономического сообщества. Подготовка IT-специалистов для цифровой экономики по отраслевым направлениям находится в поле зрения и пристального внимания с целью устранения кадрового «голода» в данном сегменте экономики. Следует отметить, что отраслевое сообщество требует от системы СПО ориентации на компетентностный результат, на качественную подготовку выпускников к трудовым действиям. Необходимо отметить еще одну важную особенность: делегирование контроля результатов обучения в части практических навыков IT-специалиста в процедуре государственной итоговой аттестации (демонстрационного экзамена) полностью отдано работодателю. Следовательно, рассмотрение процессов развития среднего профессионального образования вне контекста развития самой сферы труда и отрасли представляется неполным и неточным [8]. Поэтому формирование профессионально-ориентированного иноязычного навыка IT-специалистов в колледже вне контекста его профессиональной деятельности не мыслится возможным.

В предыдущих статьях авторов проведен сравнительный анализ трудовых функций IT-специалиста и показано, что их основой является навык работы с иноязычным инструментальным средством – языком программирования [4,5]. Для определения организационно-педагогических условий формирования профессионально-ориентированного иноязычного навыка IT на данном этапе исследования мы прибегаем к методу моделирования с целью научного обоснования и разработки структурно-содержательной модели формирования данного навыка. Таким образом, проблемное поле современной системы СПО в рамках подготовки IT-специалистов обладает научно-теоретической актуальностью в вопросах моделирования формирования профессионально-ориентированного иноязычного навыка, необходимого для выполнения реальных производственных операций и трудовых функций.

Целью статьи является научное обоснование и разработка структурно-содержательной модели формирования профессионально-ориентированного иноязычного навыка IT-специалиста в колледже. В соответствии с целью сформулированы следующие исследовательские задачи:

- представить ключевую инструментальную основу профессиональной деятельности IT-специалиста в соответствии с трудовыми функциями и квалификацией специалиста IT-отрасли;
- научно обосновать и разработать структурно-содержательную модель формирования профессионально-ориентированного иноязычного навыка IT-специалиста в колледже.

Ограничение исследования. В данной статье представлены результаты исследования теоретико-методологического обоснования формирования профессионально-ориентированного иноязычного навыка будущего специалиста IT-индустрии по специальности 09.02.07 Информационные системы и программирование.

Методология

Методологическую основу исследования составила выявленная совокупность и последовательность научных подходов, которые позволили выстроить поэтапно процесс формирования профессионально-ориентированного иноязычного навыка IT-специалиста: контекстный, системный, личностно-деятельностный, модульный и компетентностный. Комплекс выбранных методологических подходов позволил тщательно обосновать и отобрать теоретическое и практическое содержание подготовки.

С позиций контекстного и системного подходов определено теоретическое описание совокупного



объекта исследования – профессионально-ориентированного иноязычного навыка. Положения личностно-деятельностного, модульного и компетентностного подходов позволили сформировать практико-ориентированную часть исследуемого иноязычного навыка.

В числе основных методов исследования выступили методы анализа нормативно-правовых документов и научно-педагогических публикаций за последние 20 лет, размещенные в базах диссертационных исследований и статей научной электронной библиотеки e-library.

Результаты

Процесс познания, охватывающий как эмпирический, так и теоретический уровень, не может быть осуществлен без моделирования [6]. Отправной точкой в моделировании формирования профессионально-

ориентированного иноязычного навыка IT-специалиста в нашем исследовании является интерпретация его профессиональной деятельности. В данном случае доказательством этому взяты актуализированные профессиональные стандарты по всем квалификациям IT-специалиста согласно перечисленным во ФГОС 09.02.07 Информационные системы и программирование. Это позволило привести иноязычную подготовку в соответствии с трудовыми действиями IT-специалиста, а также определить профессионально-ориентированную иноязычную основу трудовой функции (табл. 1).

Обобщая приведенные в таблице 1 сведения, можно утверждать, что независимо от квалификации IT-специалиста к основным инструментам его профессиональной деятельности относится иноязычная подготовка. В связи с этим инструментальная основа профес-

Таблица 1

Корреляция профессионально-ориентированной иноязычной подготовки и трудовой функции IT-специалиста в соответствии с профессиональными стандартами

Квалификация IT-специалиста в соответствии с профессиональным стандартом	Трудовая функция в соответствии с квалификацией IT-специалиста	Профессионально-ориентированная иноязычная основа трудовой функции
Программист (приказ 424н Минтруда России от 20.07.2022 г. Об утверждении профессионального стандарта «Программист»)	Разработка, проверка и отладка программного кода, оформление программного кода в соответствии с установленными требованиями, проверка работоспособности кода программного обеспечения; оптимизация программного кода	Написание программного кода с использованием языков программирования, определения и манипулирования данными в базах данных
Администратор баз данных (приказ 408н Минтруда России от 27.04.2023 г. Об утверждении профессионального стандарта «Администратор баз данных»)	Установка и настройка базы данных на стороне клиента; повышение производительности базы данных путем оптимизации выполнения запросов к БД	Проверка корректности работы базы данных на стороне клиента с использованием языка структурированных запросов; применение языков программирования базы данных для оптимизации выполнения запросов
Специалист по информационным системам (приказ 586н Минтруда России от 13.07.2023 г. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по информационным системам»)	Исправление дефектов и несоответствий в коде ИС в рамках технической поддержки процессов создания и сопровождения информационной системы	Устранение дефектов и несоответствий с использованием современных структурных и объектно-ориентированных языков программирования
Специалист по тестированию в области информационных технологий (приказ 531н Минтруда России от 02.08.2022 г. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по тестированию в области информационных технологий»)	Выполнение процесса тестирования программного обеспечения	Выполнение модульных тестов с использованием синтаксиса языка программирования тестируемого программного обеспечения и стандартных библиотек языка программирования
Специалист по информационным ресурсам (приказ 420н Минтруда России от 19.07.2022 г. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по информационным ресурсам»)	Размещение информации на сайте	Публикация на сайте и обновление информационных материалов с использованием языка гипертекстовой разметки веб-страниц
Технический писатель (приказ 609н Минтруда России от 03.10.2022 г. Об утверждении профессионального стандарта «Технический писатель»)	Разметка контента технической документации с помощью заданного языка разметки	Внесение локализованного контента в технический документ в соответствии с заданным языком разметки

сиональной деятельности специалиста IT-отрасли требует ориентации на компетентностный результат, а значит, освоения навыка работы с иноязычным инструментальным средством для выполнения реальных производственных операций. Тогда основой трудовой функции, а следовательно, и трудовых действий IT-специалиста определенно выступает профессионально-ориентированный иноязычный навык. В свою очередь, иноязычный навык позволяет объективно интерпретировать инструментальную основу профессиональной деятельности специалиста IT-индустрии.

Резюмируя вышесказанное, возникает объективная необходимость моделирования педагогической системы формирования профессионально-ориентированного иноязычного навыка. В данном случае моделирование выступает как возможное объяснение действительности, но в тоже время служит связующим звеном между теорией и действительностью [9]. Правильность понимания модели как промежуточного звена между теорией и практикой и вспомогательного средства, помогающего связать теоретико-методологическую основу с объективной действительностью, подтверждается тем, что моделирование не только указывает на условия эксперимента, какие параметры и величины измерять, но и от каких влияний следует изолировать наблюдаемое явление. В такой интерпретации модель позволяет наметить применимость той или иной теории на практике в области действительности (профессиональной деятельности) и вместе с тем указывает на способы и условия экспериментальной проверки теории.

В нашем исследовании мы опираемся на понятие модели В. А. Штоффа и определяем ее как *мысленно представляемую или материально реализованную систему, отображающую или воспроизводящую объект исследования, изучение которой дает нам новую информацию об этом объекте.*

Представленная модель (рис. 1) состоит из шести взаимосвязанных блоков: целевого, методологического, нормативного, содержательного, организационно-технологического и результативно-оценочного.

Целевой блок включает в себя основную цель данной модели, которая заключается в формировании профессионально-ориентированного иноязычного навыка IT-специалиста в системе СПО. На основании поставленной цели в исследовании определены структурные компоненты иноязычного навыка: контекстный, содержательный, технологический и деятельностный. В свою очередь это позволило определить методологические подходы и конкретизирующие их принципы, которые лежат в основе формирования профессионально-ориентированного иноязычного навыка.

В *методологическом блоке* представлена теоретико-методологическая основа модели, представленная определенной логической последовательностью научных подходов: контекстным, системным, модульным, деятельностным и компетентностным, а также теорией содержания образования В. С. Леднева и деятельностной теорией учения (усвоения) П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной.

Контекстный подход. В основу методологического блока положен контекстный подход, который позволяет проработать последовательное содержание иноязычной подготовки в соответствии со структурой деятельности специалиста IT-индустрии с целью четкого определения и «измерения» результирующих иноязычных навыков, необходимых для выполнения будущих трудовых функций. Контекст является основополагающим когнитивным механизмом, задающим системность, вариативность, структурность и технологичность в содержании иноязычной подготовки специалиста IT-индустрии. Опора на положения данного подхода позволили определить типы контекстов (нормативный, профессиональный, иноязычный) и их содержание [7].

Контекстный подход базируется на принципах системности, взаимосвязи, расширения, вариативности и дополнительности, способствующие полноте и взаимодополняемости иноязычной подготовки, обеспечивая постоянное варьирование и расширение предметного содержания. Единую четкую корреляцию между отраслевыми требованиями и содержанием образования через определенные контексты осуществляет принцип расширения. На основе принципа вариативности происходят систематизация и обобщение компонентов содержания иноязычной подготовки, учитывающих сложность алгоритма выполняемой деятельности. Применение принципа системности обеспечивает наполнение содержания взаимосвязанными апикальным и имплицитным компонентами, способствующими полноте и взаимодополняемости иноязычной подготовки. Принцип дополнительности призван обеспечить наличие вспомогательных компонентов в содержании иноязычной подготовки, так как развитие отрасли требует постоянного дополнения и обновления требований к иноязычным компонентам.

Системный подход. Особое место в исследовании занимает системный подход, который позволил разработать структуру профессионально-ориентированного иноязычного навыка, а также определить содержание структурных компонентов: контекстного, содержательного, технологического и деятельностного. С позиций данного подхода определен системообразующий фактор, представленный в нашем исследо-



Структурно-содержательная модель формирования профессионально-ориентированного иноязычного навыка IT-специалиста в условиях СПО

Целевой блок: формирование профессионально-ориентированного иноязычного навыка IT-специалиста в условиях СПО		
Методологический блок		
Подходы: контекстный, системный, модульный, деятельностный, компетентностный		
Принципы:		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ системная организация объекта исследования, целостности, взаимодействия частей, структуризации; ✓ взаимосвязи, полноты и взаимодополняемости дескрипторов изучаемого объекта; вариативности и многоаспектности в зависимости от изучаемого контекста; расширения и многомерности восприятия исследуемого объекта; ✓ функциональной полноты компонентов содержания; двойного вхождения компонентов в общую систему; ✓ систематичности, последовательности, модульности, динамичности, гибкости, самостоятельности, паритетности; ✓ целостного включения обучающихся в учебно-профессиональную деятельность, актуализации компетенций; 		
Теория содержания образования В.С. Леднева	Деятельностная концепция учения П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной	
Нормативный блок		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Федеральный государственный образовательный стандарт СПО по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» № 1547 от 09.12.2016 г ✓ Профстандарты 06.001, 06.004, 06.011, 06.013, 06.015, 06.019 ✓ Отраслевой стандарт «Специалист в области информационных технологий на атомных станциях» ✓ Комплект оценочной документации для демонстрационного экзамена (КОД 09.02.07-1-2024) ✓ Должностная инструкция программиста отдела сопровождения прикладных систем ГК Росатом 		
Содержательный блок		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Базовый модуль (изучение элементов базовой таблицы; создание таблиц с помощью иноязычной команды; набор команд, определяющих доступ к данным; определение, изменение, удаление данных в соответствии со значением иноязычной команды; изучение синтаксиса наиболее употребляемых иноязычных команд языка SQL); ✓ Практический модуль (освоение конструкции корректирующего запроса, запроса-выборки SELECT FROM, добавления значений INSERT, обновления и удаления данных UPDATE и DELETE; последовательность выполнения простого запроса; освоение запроса к связанным таблицам); ✓ Профессиональный модуль (представление результата запроса в различных форматах; выполнение многофункциональных запросов; извлечение информации из базы данных и внесение изменений, хранение и резервное копирование данных); 		
Организационно-технологический блок		
Этапы формирования профессионально-ориентированного иноязычного навыка		
Теоретический этап	Учебно-профессиональный этап	Профессиональный этап
Изучение значений и синтаксиса иноязычных команд языка SQL	Освоение умения оперировать иноязычными командами языка SQL в правильной последовательности для корректного выполнения запроса	Самостоятельное и свободное владение иноязычными командами языка SQL для манипулирования данными
информационно-рецептивный метод	эвристический метод	репродуктивный метод
опознавательный тип упражнений	репродуктивный тип упражнений	профессионально-ориентированный тип упражнений
Результативно-оценочный блок		
Критерии оценивания	1. Прочность 2. Оперативность 3. гибкость, развернутость	
Показатели оценивания	1. Знание лексических единиц языка структурированных запросов языка SQL 2. Умение оперировать элементами конструкции запроса языка SQL в правильной последовательности 3. Навык свободного манипулирования данными с помощью иноязычных команд языка SQL	
Уровни сформированности навыка	Базовый, продвинутый, профессиональный	

Рис. 1. Структурно-содержательная модель формирования профессионально-ориентированного иноязычного навыка IT-специалиста в условиях СПО

вании контекстным компонентом, выполняющим инструментальную функцию в иноязычной подготовке специалиста IT-отрасли. Дидактические принципы (целостности и взаимосвязи) системного подхода в соответствии с полем профессиональной деятельности IT-специалиста позволили определить взаимозависимость компонентов профессионально-ориентированного иноязычного навыка.

Принцип целостности способствует определению структурной логики формируемого навыка. Все представленные компоненты структуры взаимосвязаны, соотнесены друг с другом, и целостность – продукт этих взаимосвязей. Постулирование выявленной заданной последовательности компонентов по отношению к структуре целостного образования определяет статический аспект принципа целостности. Принцип взаимосвязи призван обеспечить взаимодополняемость элементов, которая отражает многомерность восприятия профессионально-ориентированного навыка. Совокупность этих принципов позволяет представить иноязычный навык полноценным, функциональным и объективно измеряемым.

Личностно-деятельностный подход регулирует вопрос динамики всестороннего развития личности с целью подготовки ее к различным видам практической деятельности. Проведенный анализ базы источников по теории содержания образования позволил установить целесообразность использования *общей теории структуры содержания образования В. С. Леднева* для решения проблемы совершенствования профессионально-ориентированной иноязычной подготовки.

Освоение способов деятельности и сформированности иноязычного навыка с целью повышения уровня профессионально-ориентированного владения иностранным языком считаем достижимым при условии применения следующих принципов отбора содержания, сформулированных В. С. Ледневым:

- относительной полноты;
- двойной детерминации структуры содержания образования (структурой предстоящей профессиональной деятельности и структурой иностранного языка);
- двойного вхождения базисных компонентов (апикально и имплицитно) в структуру содержания иноязычной подготовки;
- типичности;
- функциональной полноты;
- репрезентативности и валидности языкового материала (в отношении производственных ситуаций профессиональной деятельности).

Модульный подход позволил с целью максимального приближения и соответствия требованиям рабо-

додателя к иноязычной подготовке выпускников последовательно структурировать содержание обучения для базового, практического и профессионального модулей рабочей программы. В соответствии с *принципом модульности* выделение данных учебных модулей объясняется структурой деятельности IT-специалиста, а освоение знаний и умений осуществляется через освоение теоретических знаний и практических действий.

Опора на принцип практической значимости и логической последовательности обеспечивает проектирование каждого модуля обучения и изложение учебного материала в соответствии с предстоящей профессиональной деятельностью. Практическую составляющую данных модулей дополняет комплекс опорных упражнений, обеспечивающих постепенный переход от пассивно-имитативного использования лексических единиц к умению оперировать новыми языковыми явлениями, логически подводящими к самостоятельным действиям в профессиональной деятельности.

Компетентный подход. Реализация компетентного подхода в иноязычной подготовке IT-специалиста в рамках исследования заключается в выявлении инструментальной иноязычной составляющей в содержании профессиональных компетенций как главного образовательного результата выпускника СПО [8]. Инструментальная основа формируемого иноязычного навыка играет ключевую роль и позволяет обеспечить корреляцию требований образовательного и профессионального (в том числе отраслевого) стандартов, что является залогом качественного выполнения трудовых действий независимо от квалификации IT-специалиста. Профессионально-ориентированный иноязычный навык является промежуточным связующим звеном между формируемыми профессиональными компетенциями и трудовыми функциями. Это позволяет IT-специалисту успешно адаптироваться к отраслевым требованиям и самостоятельно решать задачи различной сложности в профессиональной деятельности на основе собственного полученного (усвоенного) опыта.

Принцип практико-ориентированности позволяет сделать акцент на профессиональной направленности исследуемого иноязычного навыка, обеспечивая конкурентоспособность IT-специалиста на рынке труда.

Принцип самостоятельности способствует созданию педагогических условий, в которых обучающиеся проявляют самостоятельность в решении практических задач.

Совместное применение данных научных подходов определяет теоретико-методологическую основу формируемого профессионально-ориентированного ино-



язычного навыка и определяет теоретическую и практическую значимость для исследования.

Нормативный блок содержит нормативно-правовые документы, касающиеся профессиональной подготовки IT-специалиста, представленные Федеральным государственным образовательным стандартом по направлению IT-подготовки. Кроме того, обозначены значимые для формирования профессионально-ориентированного иноязычного навыка отраслевые, международные и профессиональные стандарты, должностные инструкции IT-специалиста. Учитывая важность оценивания работодателем практических навыков в рамках государственной итоговой аттестации, считаем необходимым включение в данный блок Комплектов оценочной документации (КОД 09.02.07-3-2024) для демонстрационного экзамена базового и профессионального уровней по специальности СПО 09.02.07 Информационные системы и программирование.

Содержательный блок определяет количество и содержание учебных модулей: базового (апикальный компонент), практического и профессионального (имплицитный компонент), которые непосредственно учитывают содержание труда и его специфику, поэтапное освоение иноязычных знаний, умений и способов деятельности. Общей закономерностью организации содержания любого дидактического цикла является то, что оно определяется двумя факторами: структурой профессиональной деятельности и структурой совокупного объекта изучения (в нашем случае иностранного языка). Структура совокупного объекта изучения определяет апикальный компонент структуры содержания и технологии, а структуру профессиональной деятельности выражает имплицитный компонент.

Организационно-технологический блок нацелен на создание и применение методов, средств, форм, направленных на формирование профессионально-ориентированного иноязычного навыка IT-специалиста. Данный блок является связующим звеном между целью и результатом разработанной модели и представлен тремя этапами в соответствии со структурой иноязычного навыка. В логике нашего исследования видится возможным формирование иноязычного навыка от знаний и умений к использованию их в профессиональной деятельности, где образовательный процесс представлен последовательной структурой их усвоения. Каждому этапу соответствует типовая задача, направленная на освоение определенного вида деятельности. Первый этап (ориентировочный) характеризуется изучением иноязычных команд языка структурированных запросов SQL и их синтаксисом и направлен на прочное закрепление их

в памяти с помощью информационно-рецептивного метода и опознавательного типа упражнений. Второй этап (учебно-профессиональный) является практико-ориентированным, в котором обучающиеся осваивают умение выстраивать иноязычные команды в правильную последовательность для выполнения корректного запроса в базе данных с помощью эвристического метода и полурепродуктивного типа упражнений. Третий этап (профессиональный) формирования профессионально-ориентированного иноязычного навыка – это переход от пассивно-имитативных к самостоятельным действиям с иноязычными командами без опоры на образец на основе репродуктивного метода и репродуктивного типа упражнений. Отличием данного этапа от предыдущих является квазипрофессиональная деятельность, которая позволяет формировать у обучающихся комплекс учебных действий, соотносимых с основными компонентами будущей деятельности профессии.

Оценочно-результативный блок описывает критерии оценивания сформированности профессионально-ориентированного иноязычного навыка IT-специалиста и уровни его сформированности. *Критерий прочного закрепления* введен в связи с необходимостью прочного закрепления в памяти значений и синтаксиса иноязычных команд. *Критерий оперативности* отслеживает развитие умения выстраивать иноязычные команды в правильной последовательности, выражая положительное и ценностное отношение к освоению профессиональных действий. *Критерий гибкости и развернутости* служит для оценки уровня свободного владения иноязычными командами для манипулирования данными и осознания обучающимися своего социального значения как специалиста, готового к выполнению реальных производственных операций с использованием иноязычного инструментального средства. Каждый критерий включает в себя свой показатель и соответствует определенным уровням сформированности иноязычного навыка: базового, практического и профессионального.

Заключение

Теоретическую основу для совершенствования подготовки специалистов IT-отрасли создают положения разработанной модели формирования профессионально-ориентированного иноязычного навыка. Суть настоящей модели состоит в представлении обучения профессионально-ориентированному иностранному языку как целостного, уровневого, поэтапно организованного процесса, обеспечивающего эффективное освоение обучающимися иноязычного навыка

использования инструментального средства в реальных производственных операциях.

Структурно-содержательная модель формирования иноязычного навыка представляет собой полифункциональное единство, которое обеспечивается механизмом взаимодействия следующих компонентов: целевой, методологической, нормативной, содержательной, организационно-технологической и результативно-оценочной блоками. Оставаясь элементом целостности, каждый компонент имеет содержательное наполнение и функциональное своеобразие. Представленная модель базируется на анализе, обобщении и осмыслении логической последовательности методологически значимых научных подходов к обучению иностранному языку в профессиональной деятельности.

Результатом практической реализации данной модели выступает организационно-технологическое обеспечение профессионально-ориентированной иноязычной подготовки IT-специалиста, которое включает в себя специально разработанный комплекс лексических упражнений, выступающих в качестве опоры для освоения иноязычного инструментального средства. Комплекс профессионально-ориентированных упражнений обеспечивает усвоение всего, что входит в содержание обучения лексической стороне иноязычной речи. Организационно-технологическое обеспечение включает в себя методический инструментарий и технологические механизмы реализации в образовательной практике.

Преимуществом данной модели перед разработками аналогичных моделей других исследователей [10] состоит в том, что заложенный в основу инструментальный характер формируемого профессионально-ориентированного иноязычного навыка IT-специалиста обусловлен своей адаптивной и динамичной структурой, которая необходима для «стабильности» и автоматизации навыка. Значимость инструментального характера формируемого иноязычного навыка обусловлена необходимостью формирования операционной готовности IT-специалиста к выполнению реальных производственных операций в профессиональной деятельности. «Сквозной» инструментальный характер имеет ценность не только для теоретической основы модели, но и на практико-ориентированном этапе в освоении умения оперировать иноязычными командами языка структурированных запросов для манипулирования данными.

Признавая значимость и ценность моделей у авторов аналогичных исследований [11–16], необходимо отметить, что в основу разработанных ими моделей заложен коммуникативный либо интегративный харак-

тер иноязычного навыка, формируемого у студентов неязыковых специальностей с применением комплексных коммуникативно-когнитивных заданий. В данном случае предполагается совмещение предметного, языкового компонентов и индивидуальных стратегий обучения в контексте целостной профессиональной деятельности будущего специалиста. Интегративно-коммуникативная основа не может быть применена в разработанной модели формирования профессионально-ориентированного иноязычного навыка IT-специалиста, так как это полностью противоречит инструментальным особенностям (язык программирования) в его профессиональной деятельности.

Приведенные результаты исследования моделирования профессионально-ориентированного иноязычного навыка реализуются в опытно-поисковой работе, а также учтены в согласованной с работодателем (ГК Росэнергоатом) модульной рабочей программе по дисциплине ОГСЭ.03 «Иностранный язык в профессиональной деятельности» в Уральском технологическом колледже – филиале НИЯУ МИФИ (г. Заречный). В качестве промежуточного результата исследования, имеющего практическую значимость, можно отметить выявленные организационно-педагогические условия, позволяющие имитировать производственные операции в учебной базе данных. Это непосредственно вызывает профессиональный интерес у будущих специалистов и стимулирует обучающихся к приобретению практических навыков формирования запросов к многопользовательской базе данных в архитектуре «клиент/сервер». Полученные результаты и выводы исследования дополняют профессиональную педагогику в части теории и технологии обучения иностранному языку в профессиональной деятельности специалиста IT-отрасли. Дальнейшие исследования будут связаны с обоснованием и проверкой организационно-педагогических условий реализации структурно-содержательной модели формирования профессионально-ориентированного иноязычного навыка IT-специалиста в колледже.

Литература

1. Среднее профессиональное образование в России: ресурс для развития экономики и формирования человеческого капитала: аналитический доклад / Ф. Ф. Дудырев, К. В. Анисимова, И. А. Артемьев и др. М.: НИУ ВШЭ, 2022. 100 с.
2. Блинова Т. Н., Федотов А. В., Коваленко А. А. Тенденции приема обучающихся на программы подготовки специалистов среднего звена в России // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 4. С. 24–33.
3. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Ключевые аспекты развития среднего профессионального образования: монография. М.: Издательство «Дело» РАНХиГС, 2023. 342 с.



4. Федоров В. А., Бушуева Е. Л. Актуализация иноязычной подготовки специалиста IT-индустрии в контексте современных требований // Среднее профессиональное образование. 2021. № 4. С. 17–24.
5. Федоров В. А., Бушуева Е. Л. Контекстно-ориентированный иноязычный навык в подготовке специалиста IT-отрасли в условиях СПО // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. № 2. С. 81–96.
6. Штофф В. А. Моделирование и философия. Л. : Наука, 1966. 304 с.
7. Федоров В. А., Бушуева Е. Л. Профессионально-ориентированный иноязычный контекст подготовки специалиста IT-отрасли в условиях среднего профессионального образования // Известия Российской Академии образования. 2022. № 4. С. 139–147.
8. Блинов В. И. Тенденции развития среднего профессионального образования и перспективы научных исследований // Техник транспорта: образование и практика. 2023. Т. 4, № 1. С. 9–15.
9. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание. М. : «Прогресс», 1988. 511с.
10. Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Тамбов, 2005. 49 с.
11. Евдокимова М. Г. Инновационная система профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. М. : Библио-Глобус, 2017. 436 с.
12. Леушина И. В. Совершенствование подготовки специалистов технического профиля на основе моделирования ее иноязычной составляющей в условиях высшего профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Нижний Новгород, 2010. 21 с.
13. Горина Л. М. Формирование комплекса иноязычных умений и навыков в профессиональной компетентности студентов-программистов : авт. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 19 с.
14. Зыкова А. В. Методика расширения словарного запаса иноязычной лексики на основе индивидуальных стратегий обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 23 с.
15. Попова И. А. Обучение иноязычному профессионально-ориентированному чтению будущих металлургов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2005. 21 с.
16. Архипова Е. И. Формирование иноязычного лексикона специалиста в интегративном обучении иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2007. 21 с.
- in the context of modern requirements]. Srednee professional'noe obrazovanie, 2021, no. 4, pp. 17–25. (In Russian).
5. Fedorov V. A., Bushueva E. L. Kontekstno-orientirovannyj inozazychnyj navyk v podgotovke specialista IT-otrasli v usloviyah SPO [Context-oriented foreign language skill in the training of an IT industry specialist in the conditions of the SPO]. Professional'noe obrazovanie i ryokn truda, 2023, vol. 11, no. 2, pp. 81–96. (In Russian).
6. Shtoff V. A. Modelirovanie i filosofija [Modeling and philosophy]. Moscow, 1966. 183 p. (In Russian).
7. Fedorov V. A., Bushueva E. L. Professional'no-orientirovannyj inozazychnyj kontekst podgotovki specialista IT-otrasli v usloviyah srednego professional'nogo obrazovanija [Professionally-oriented foreign language context of training an IT industry specialist in the context of secondary vocational education]. Izvestija Rossijskoj Akademii obrazovanija, 2022, no. 3, pp. 73–90. (In Russian).
8. Blinov V. I. Tendencii razvitija srednego professional'nogo obrazovanija i perspektivy nauchnyh issledovanij [Trends in the development of secondary vocational education and prospects for scientific research]. Tehnik transporta: obrazovanie i praktika, 2023, vol. 4, no.1, pp. 9–15. (In Russian).
9. Vartofskij M. Modeli. Rezententacija i nauchnoe ponimanie [Models. Representation and scientific understanding]. Moscow, 1988. 511 p. (In Russian).
10. Shamov A. N. Kognitivnyj podhod k obucheniju leksike: modelirovanie i realizacija. Avtoref. diss. ... d-ra ped. nauk [Cognitive approach to vocabulary learning: modeling and implementation. Extended Abstract of Dr. habil. thesis]. Tambov, 2005. 49 p. (In Russian).
11. Evdokimova M. G. Innovacionnaja sistema professional'no orientirovannogo obuchenija inostrannym jazykam v neязыkovom vuze. [An innovative system of professionally oriented teaching of foreign languages in a non-linguistic university]. Moscow, 2017. 436 p. (in Russian).
12. Leushina I. V. Sovershenstvovanie podgotovki specialistov tehničeskogo profila na osnove modelirovanija ee inozazychnoj sostavljajushhej v usloviyah vysshego professional'nogo obrazovanija. Avtoref. diss. ... d-ra ped. nauk [Improving the training of technical specialists based on the modeling of its foreign language component in the context of higher professional education. Extended Abstract of Dr. habil. thesis]. Nizhnij Novgorod, 2010. 21 p. (in Russian).
13. Gorina L. M. Formirovanie kompleksa inozazychnyh umenij i navykov v professional'noj kompetentnosti studentov-programmistov. Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Formation of a complex of foreign language skills and abilities in the professional competence of students-programmers. Extended Abstract of Ph. D. habil. thesis]. Moscow, 2012. 19 p. (In Russian).
14. Zykova A. V. Metodika rasshirenija slovarnogo zapasa inozazychnoj leksiki na osnove individual'nyh strategij obuchenija. Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [The methodology of expanding the vocabulary of foreign language vocabulary based on individual learning strategies. Extended Abstract of Ph. D. habil. thesis]. Moscow, 2010. 23 p. (In Russian).
15. Popova I. A. Obuchenie inozazychnomu professional'no-orientirovannomu chteniju budushhih metallurgov. Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Teaching foreign language professionally oriented reading to future metallurgists. Extended Abstract of Ph. D. habil. thesis]. Volgograd, 2005. 21 p. (In Russian).
16. Arhipova E. I. Formirovanie inozazychnogo leksikona specialista v integrativnom obuchenii inostrannomu jazyku. Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Formation of a foreign language lexicon of a specialist in integrative foreign language teaching. Extended Abstract of Ph. D. habil. thesis]. Perm', 2007. 21 p. (In Russian).

References

1. Srednee professional'noe obrazovanie v Rossii: resurs dlja razvitija jekonomiki i formirovanija chelovečeskogo kapitala. Analitičeskij doklad [Secondary vocational education in Russia: a resource for economic development and human capital formation: an analytical report]. Moscow, 2022. 100 p. (In Russian).
2. Blinova T. N., Fedotov A. V., Kovalenko A. A. Tendencii priema obuchajushhihsja na programmy podgotovki specialistov srednego zvena v Rossii [Trends in the admission of students to mid-level specialist training programs in Russia]. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom, 2022, no. 4, pp. 24–33. (In Russian).
3. Blinov V. I., Esenina E. Ju., Sergeev I. S. Ključevye aspekty razvitija srednego professional'nogo obrazovanija [Key aspects of the development of secondary vocational education]. Moscow, 2023. 342 p. (In Russian).
4. Fedorov V. A., Bushueva E. L. Aktualizacija inozazychnoj podgotovki specialista IT-industrii v kontekste sovremennyh trebovanij [Updating the foreign language training of an IT industry specialist

УДК/UDC 316.612; 37.026.9
DOI 10/54509/22203036_2024_1_150
EDN QHHLZQ

**Маженина Екатерина Анатольевна**

кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социологических наук, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово

Беседина Валентина Александровна

аккаунт-менеджер отдела цифровых решений, «ООО Софт Инжиниринг», г. Кемерово

Mazhenina Ekaterina A.

Candidate of Sociology Sciences, Associate Professor, Docent of the Department of Sociological Sciences, Kemerovo State University, Kemerovo

Besedina Valentina A.

Account Manager of the Digital Solutions Department, Soft Engineering LLC, Kemerovo

ИГРОФИКАЦИЯ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ

GAMIFICATION AS A WAY TO ACTIVATE THE CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE SPECIALISTS IN THE COMMUNICATIVE SPHERE

Аннотация. Статья посвящена обоснованию эффективности игрофикации как способа активизации креативного потенциала будущих специалистов коммуникативной сферы. Для того, чтобы развивать креативность, необходимы определенные условия, среда, в которой можно проявлять индивидуальную и коллективную креативность. На примере студентов направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» экспериментальным путем доказывается, что использование игровых технологий усиливает мотивацию студентов в решении поставленных задач, их включенность в образовательный процесс, способствует демонстрации креативных решений и эффективной коммуникации между членами группы. Игрофикация развивает проектное и дивергентное мышление участников. Также важна система оценки креативности. Разработана и апробирована авторская методика измерения уровня креативности.

Abstract. The article is devoted to substantiating the effectiveness of gamification as a way to activate the creative potential of future specialists in the communication field. In order to develop creativity, certain conditions are necessary, an environment in which individual and collective creativity can be manifested. Using the example of students of the field of training "Advertising and public Relations", it is experimentally proved that the use of gaming technologies increases the motivation of students in solving tasks, their involvement in the educational process, contributes to the demonstration of creative solutions and effective communication between group members. Gamification develops the project and divergent thinking of the participants. A sys-

tem for evaluating creativity is also important. The author's methodology for measuring the level of creativity has been developed and tested.

Ключевые слова: игрофикация, креативный потенциал, специалисты коммуникативной сферы, социальный эксперимент, кейс-метод обучения, PR-проект.

Keywords: gamification, creative potential, communication specialists, social experiment, case study, PR project.

Введение

Быстроразвивающиеся коммуникативная сфера требует новых подходов к профессиональной подготовке специалистов данной сферы. Фокус меняется с профессии на динамически меняющийся набор компетенций, возрастает необходимость интеграции Hard skills и Soft skills. В связи с этим актуализируется проблема развития креативности как важного элемента мягких компетенций в процессе профессиональной подготовки. Креативность как способность произвести что-то уникальное требует и уникальной базы. Все студенты в той или иной степени обладают креативным потенциалом, задача системы образования, в том числе и профессионального, развивать этот потенциал, создавать определенную среду для креативной деятельности. Для этих целей востребованным является игровой подход и формирование игровых навыков.

Можно отметить, что на сегодняшний день в системе образования активно используют игровые методики. Игрофикация дает обучающимся свободу экспериментировать, позволяет развивать дивергентное



мышление, повышает мотивацию и самореализацию. Процессы игрофикации сами постоянно претерпевают изменения и модернизацию, чтобы соответствовать современным требованиям и помогать достигать большего эффекта в решении задач с использованием максимального раскрытия креативного потенциала.

Целью данного исследования является выявление возможностей применения игрофикации в образовательном процессе для активизации креативного потенциала будущих специалистов коммуникативной сферы.

Методология

Формы организации деятельности через процессы игрофикации приобретают все большую популярность в различных сферах общества. Индивид может развиваться и совершенствоваться, а эксперт может более объективно оценить его потенциал и возможности. Игрофикацию будем понимать как процесс внедрения игры в неигровые процессы.

В. В. Артамонова проследила историческую хронологию развития концепции игрофикации, выделила и охарактеризовала основные этапы ее становления [1, с. 54–58]. В настоящее время идея игрофикации концептуально обоснована в рамках ролевой теории (Б. Дж. Биддл, Е. Дж. Томас) [2], деятельностного подхода (Г. П. Щедровицкий, Д. Б. Эльконин и др.).

По мнению Г. П. Щедровицкого [3], разработанные и внедренные в практику игры являются самой мощной формой организации коллективного мышления и деятельности («мыследеятельности»). В играх могут прорабатываться творческие, технические, организационные, образовательные и другие задачи.

С точки зрения Д. Б. Эльконина, «игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [4, с. 25]. Он рассматривает игру как деятельность, в которой происходят процессы, связанные с преодолением «познавательного эгоцентризма», раскрывает социальную значимость игры в ее «тренирующей» и «коллективизирующей» функциях.

В настоящее время накоплен значительный теоретический и практический опыт применения игрофикации в практике образовательно-воспитательного процесса [5].

Игрофикацию в обучении можно определить как внедрение игровых подходов в образовательный процесс с целью решить проблему, мотивировать и стимулировать обучение посредством игрового мышления и техник [6].

Игрофикация является одним из современных методов диагностики и развития креативного потенциала обучающихся и специалистов в разных сферах. Впервые понятием «креативность» в 1922 г. Д. Симпсон обозначил способность человека отказываться от стереотипных способов мышления. С начала 2000-х гг. креативность – это тренд в исследовании разных видов творческой деятельности (художественной, научной, образовательной, коммуникативной, социальной и др.).

Ранее считалось, что креативный потенциал – это сочетание комплекса биологических и наследственных факторов, которые никак невозможно развить самостоятельно или с чьей-либо помощью. Со временем стало очевидно, что креативность необходимо развивать и повышать [7, с. 3].

М. Чиксентмихайи считает, что для того, чтобы существовала креативность, должно быть три условия: культура, содержащая символические правила; человек, который привносит нечто новое в домен (область деятельности человека) символов; поле экспертов, которые распознают новую идею и признают ее, т. е. система оценки инновационных идей [8].

Современные западные ученые отмечают, что изучение креативности необходимо для дальнейшего понимания человеческого потенциала [9]. S. M. Wechsler и T. Nakano пишут о важности креативности для обеспечения благополучия как в личных, так и в профессиональных достижениях [10].

Существуют различные подходы к диагностике креативности и методам ее оценки. Представители психометрического подхода Дж. Гилфорд и Э. П. Торренс предлагают измерять с помощью тестов «дивергентное мышление», которое отождествлялось с диагностикой креативности [11].

Современными специалистами определяется два основных подхода к оцениванию креативного потенциала:

1. *Тестирование.* На основе отдельных тестов определяется уровень развитости, дивергентности, креативности мышления, а также способность генерировать и развивать оригинальные идеи в условиях поставленной задачи.

2. *Кейс-задачи.* Помимо решения поставленных задач, испытуемому предлагается самостоятельно оценить свой уровень креативности, после это работа оценивается экспертами. Условия задачи способны максимально приблизить индивида к тем вопросам, с которыми ему придется сталкиваться в профессиональной деятельности.

Оба подхода не являются идеальными, они должны быть адаптированы под задачи, которые необходимо

решить, часто методики используются комбинированно или с дополнением оценки другими методами.

Нами была разработана методика по измерению уровня креативности при решении кейс-задачи с помощью игрофикации и традиционным способом. Методика была апробирована в ходе параллельного эксперимента на базе ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (г. Кемерово, ноябрь 2022 г.). В качестве экспериментальной и контрольной группы были выбраны студенты четвертого курса направления подготовки «Реклама и связи с общественностью». Результаты эксперимента были дополнены данными фокус-групп и оценкой экспертов. В основе эксперимента – концепция кейс-чемпионата «PR-монополия». Студентам был предложен кейс, в котором подробно были описаны ситуация, проблематика, цели, задачи, целевая аудитория, бюджет на реализацию проекта. Необходимо было разработать рекламную кампанию, придумать концепт и адаптировать его под разные целевые аудитории, выбрать рекламные каналы, придумать слоган.

Гипотеза эксперимента – использование элементов игрофикации в процессе решения кейс-задачи, позволит проявить больший уровень креативности и предложить оригинальное решение, а также повысить уровень вовлеченности и мотивации в выполнении учебного задания.

Условия эксперимента. Специальным образом было отобрано 10 студентов: участники демонстрировали приблизительно одинаковый уровень профессиональных знаний, проявляли заинтересованность в учебном процессе, а также проявляли активность во внеучебной деятельности. Истинная цель эксперимента им не была раскрыта, вместо этого, студентам было объявлено то, что в ходе учебного занятия им необходимо решить кейс-задачу в рамках дисциплины «Организация и проведение коммуникационных кампаний». За 1,5 часа надо было подготовить решение, соответствующее всем указанным условиям. Всех участников случайным образом (путем жеребьевки) разделили на две группы по пять человек: экспериментальную и контрольную.

Независимой переменной был факт того, что экспериментальная группа выполняла свое задание с применением метода игрофикации. Контрольная группа решала кейс привычным способом («мозговым штурмом»). Группы были разведены в разные аудитории. За каждой из групп был закреплен наблюдатель из числа преподавателей, следивший за ходом проведения эксперимента и выполнением группами заданий.

Для общей оценки результатов эксперимента использовалась заранее разработанная шкала креативности,

в основу которой вошли критерии из наиболее известных методик оценивания креативности (Дж. П. Гилфорда, Э. П. Торренса) с адаптацией под свои задачи. В общей сложности оценка была произведена в три этапа:

1. Оценка наблюдателя эксперимента.

Для работы наблюдателя предлагается следующий набор характеристик, которые они должны оценить:

- уровень погружения в проблему (то, насколько сильно команда вовлечена в проблематику и разбирается в ситуации, их вовлеченность);
- командная работа (распределение ролей внутри команды, взаимодействие всех ее членов между собой в процессе работы);
- самовыражение посредством решения кейса (то, насколько сильно вовлечены все участники команды в процесс решения кейса);
- оригинальность предлагаемых идей (умение находить, предлагать и отличать нестандартные, уникальные идеи и пути решения от тривиальных);
- выход за пределы замкнутости (умение выйти за рамки представленных условий для поиска новых и эффективных решений);
- творческое выражение (воображение, творческий подход к решению);
- гибкость в процессе решения (умение предложить несколько актуальных и интересных вариантов решения задач).

Оценивается каждый признак по трехбалльной системе:

- 0 баллов – проявление навыка отсутствует;
- 1 балл – низкий уровень проявления навыка;
- 2 балла – средний уровень проявления навыка;
- 3 балла – высокий уровень проявления навыка.

Максимум можно набрать 21 балл. Также наблюдателям необходимо было дать краткую поведенческую характеристику команд.

2. Фокус-группа с участниками эксперимента.

После проведения эксперимента участникам предлагается провести рефлексию и дать самостоятельно оценку своим действиям в ходе работы.

Предлагалось ответить на ряд следующих вопросов:

1. С какими сложностями группы столкнулись в процессе решения кейса?
2. Насколько был комфортен проводимый формат совместной работы?
3. Какие преимущества были у вашего формата?
4. Аргументируйте позицию «за» и «против» в отношении вашего решения, обоснуйте возможность его реализации.
5. Получилось ли у вас проявить креативность в решении?



6. Как бы вы оценили проявленный уровень инновационности, креативности в решении?

Студенты выставляют себе только одну оценку по 3-балльной шкале.

3. Экспертная оценка.

Группе экспертов были переданы два зашифрованных варианта решения кейса, которые они должны были оценить по следующим критериям:

- разработанность решения (полнота и структурированность в решении);
- умение совмещать оригинальность и адекватность решения (новаторство в подходе, совмещенное с возможностью реализации);
- ценность ответа (востребованность и актуальность применения способа в современных реалиях);
- разнообразие предлагаемых идей (альтернативность в решениях, уточнения, приумножение идей);
- оценка сильных и слабых сторон (умение найти подход к решению в предлагаемых условиях, углубленное изучение условий);
- креативность решения (оригинальность и звучность лозунгов, слоганов, описательной части и т. д.).

Оценка критериев проводится также по 3-балльной системе, т. е. максимально средняя оценка экспертов по всем критериям составляет 18 баллов. Эксперты также дали краткую характеристику решений кейсов.

Для внешней оценки была сформирована независимая группа экспертов, связанных с коммуникативной сферой. Всего 5 экспертов.

По итогу всех трех этапов оценивания каждая группа набрала определенное количество баллов от 0 до 42, из которых будет следовать уровень проявления креативного потенциала группы:

- от 0 до 14 баллов – командой продемонстрирован низкий уровень креативного потенциала;
- от 15 до 27 баллов – командой продемонстрирован средний уровень креативного потенциала;
- от 28 до 42 баллов – командой продемонстрирован высокий уровень креативного потенциала.

Данная методика позволила оценить, насколько проявление креативного потенциала зависит от введения дополнительных игровых условий, а также как это сказалось на поведении группы в ходе выполнения задания.

Результаты

Процедура эксперимента. Для всех испытуемых был проведен общий инструктаж о ходе выполнения задания, на выполнение задания у обеих групп было 1,5 часа, группы развели в разные аудитории с одинаковым оснащением. За каждой группой были закреплены

наблюдатели из числа преподавателей, которые следили за ходом решения задачи. В процессе они делали собственные пометки и в конце оценивали испытуемых по заранее разработанной шкале.

Экспериментальной группе было объяснено, что решать задачу они будут не привычным для них методом. Для группы была смоделирована следующая ситуация: вся группа является сотрудниками PR-отдела компании «Феникс», чтобы избежать потери времени на разделение обязанностей, жеребьевкой участники были разделены на PR-менеджера, инженера-проектировщика, дизайнера, аналитика и копирайтера. Далее ребятам было предоставлено игровое поле, которое помогло участникам структурировать ход выполнения заданий. Также у группы был модератор, который исполнял роль руководителя отдела, при необходимости принимал участие в обсуждении, направляя участников. Решение задания группа внесла в бланк ответов.

Контрольная группа решала кейс-задачу традиционным способом. Студентам было необходимо самостоятельно распределить ответственность, разработать алгоритм решения задачи, структурировать свою работу и выполнить задание. Итоги своей работы они также внесли в предложенный бланк ответов.

Наблюдатели оценили работы контрольной и экспериментальной групп (табл. 1).

Таблица 1

Оценки наблюдателей контрольной и экспериментальной групп

Критерий оценивания	Оценки экспериментальной группы	Оценки контрольной группы
Уровень погружения в проблему	2	2
Командная работа	3	2
Самовыражение посредством решения кейса	3	2
Оригинальность предлагаемых идей	2	1
Выход за пределы замкнутости	3	2
Творческое выражение	3	2
Гибкость в процессе решения задач	2	2
Итого	18	13

Наблюдатель экспериментальной группы дал следующий комментарий: «Во время выполнения кейса группа полностью погрузилась в смоделированную ситуацию. В процессе выполнения задания происходил конструктивный диалог, участники демонстрировали командную работу и учитывали мнение друг друга. Ярко проявля-

лись творческие способности группы в визуализации кейса и предложениях возможных решений проблемы».

По мнению наблюдателя контрольной группы, «в процессе выполнения задачи была вовлечена не вся группа (3 из 5 человек). Участники демонстрировали дезориентированность в ходе выполнения задания и постановки задач. Много времени уходило на обсуждение сторонних тем, заинтересованность в выполнении задания у некоторых отсутствовала».

По истечении времени, предоставленного на решение кейса, со студентами была проведена фокус-группа, им было предложено самостоятельно оценить себя и обсудить основные моменты совместной работы. Первая фокус-группа была с участниками контрольной группы. На вопрос о том, с какими сложностями столкнулись испытуемые, они ответили, что сложно было определить, с чего стоит начать и на чем сконцентрировать внимание, отметили недостаточную мотивацию. Студенты высказались, что данный формат им привычен и каких-либо сложностей сам по себе он не вызывает, но стигматизирует в принятии решения, т.к. они изначально построили для себя привычный шаблон решения подобных задач. По итогу, когда группе было предложено самостоятельно оценить себя по 3-балльной системе, испытуемые оценили свою работу на два балла, объяснив это тем, что они могли бы предоставить более оригинальное решение, но «шаблонизация» их подвела.

После беседы студентов попросили подумать о том, как бы они могли справиться с задачей, если процесс решения был в игровой форме. Ребята рассудили, что как минимум им было бы гораздо интереснее выполнять задания и уровень вовлеченности и мотивации были бы выше.

В экспериментальной группе студенты положительно оценили предложенный им формат решения кейса, отметили, что это было комфортно и интересно, а работа продвигалась продуктивнее, если сравнить с привычными методами решения подобных задач. Данный формат позволил им сосредоточиться на задании, а также свободно мыслить и выйти за границы шаблонных решений подобных задач. Наличие модератора также выступало в качестве дополнительной мотивации проявить себя и показать свои навыки, а игровые элементы в виде игрового поля способствовали заинтересованности в происходящем и погружению в процесс. Когда встал вопрос о самостоятельной оценке себя, участники единогласно приняли решение о том, что справились на максимальном уровне (3 балла). Отметив, что предложенный формат в этом очень помог и хотели бы, чтобы в дальнейшем подобные форматы чаще использовались в учебном процессе.

По оценкам наблюдателей и самооценке участников, экспериментальная группа набрала 21 балл, контрольная – 15 баллов.

После подведения предварительных итогов, работы в зашифрованном виде были переданы в экспертную группу, в которую вошли специалисты коммуникативной сферы: корпоративный специалист по обучению, рекрутер, специалист по подбору персонала; преподаватель направления «реклама и связи с общественностью»; начальник Управления по внеучебной работе и связям с общественностью одного из вузов Кузбасса; руководитель пресс-службы государственной организации; менеджер по рекламе. Экспертам были предложены другие критерии оценивания работ, но по той же 3-балльной шкале. Средние оценки по критериям представлены в таблице 2.

Таблица 2

Средние оценки экспертов контрольной и экспериментальной групп

Критерий оценивания	Оценки экспериментальной группы (А)	Оценки контрольной группы (Б)
Разработанность решения	2,8	1,4
Умение совмещать оригинальность и адекватность решения	2,4	1,6
Ценность ответа	2,2	1,8
Разработанность предлагаемых идей	3	1,2
Оценка сильных и слабых сторон	1,4	0,4
Креативность решения	2,8	1,4
Итого	14,6	7,8

Дополнительно эксперты оставили комментарии по решениям кейсов:

«Проблематика кейса довольно специфичная за счет продукта. Группы подошли к ее решению с разных сторон, задействовав современные каналы информирования и косвенные проблемы, с которыми сталкиваются хозяева квартир. При этом, на мой взгляд, не полностью раскрыта важность смены приоритета расходов в решении кейса группой Б».

«В целом, обе группы представили адекватные решения кейса, однако решение группы А представляется более оригинальным, креативным и более подробно описанным, а значит, более ценным с практической точки зрения».

«Группа А предложила современные, интересные решения; креативное решение – программа trade-in для мебели; привязка клиента к себе на длительный период времени; хорошее предложение по специальному покры-



тию для мебели и трансформации мебели при взрослении детей. У группы Б стандартный набор предложений, работа выполнена не комплексно, до конца не раскрыты все детали рекламной кампании».

«В целом обе группы продемонстрировали довольно высокий уровень профессиональных навыков, учитывая ограниченность во времени выполнения поставленной задачи. Группа А смогла предоставить четкую и последовательную структуру решения: от определения каналов коммуникации до использования имеющихся ресурсов в организации для реализации своих идей. Группой Б были предоставлены недостаточно четкие границы воздействия на целевые аудитории, а идеи сложны в исполнении и реализации».

«Стоит отметить тот факт, что обе группы с заданием справились довольно хорошо. Но одна из групп (А) смогла проявить больше оригинальности и креативности, создав довольно интересное предложение, которое может привлечь к себе внимание аудитории и достойно представить организацию среди конкурирующих фирм».

После сложения всех результатов получили общие баллы: контрольная группа набрала 22,8 балла, что соответствует среднему уровню по шкале креативности, а экспериментальная – 35,6 балла, согласно уровневой шкале, проявила высокий уровень креативности.

Опираясь на полученные данные, можно сделать вывод о том, что использование игрофикации способствовало тому, чтобы проявить наиболее высокий показатель креативного потенциала будущих специалистов коммуникативной сферы.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что традиционные методы формирования профессиональных умений и навыков решения учебных задач не позволяют будущим специалистам коммуникативной сферы в достаточной мере продемонстрировать свой креативный потенциал. Интегрирование элементов игрофикации в процесс выполнения заданий ощутимо повышает оригинальность подходов студентов к решению задач, при этом повышается и уровень мотивации, вовлеченности в процесс. Решения экспериментальной группы демонстрируют высокий уровень по шкале оценки креативности, новаторский подход и отстранение от стигматизирующих шаблонов и действий. В то время как решения контрольной группы выполнены на среднем уровне, содержат стандартный набор предложений.

Сам по себе метод игрофикации модернизируется, совершенствуется, подстраивается под современные реалии и нужды той или иной сферы.

Литература

1. Артамонова В. В. Исторические аспекты развития концепции геймификации // Историческая и социально-образовательная мысль. 2018. № 2-1, т. 10. С. 54–62.
2. Biddle B. J., Thomas E. J. Role Theory: Concept sand Research. United States: Wiley, 1966. 453 p.
3. Щедровицкий П. Г. К анализу топике организационно-деятельностных игр [Электронный ресурс]. URL: <https://shchedrovitskiy.com/organizacionno-dejatelnostnaja-igra/?ysclid=lr6cqsstlc384861056> (дата обращения: 20.09.2023).
4. Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд. М., 1999. 360 с.
5. Зинченко А. П. Игровая педагогика. Тольятти : Междунар. акад. бизнеса и банк. дела, 2000. 182 с.
6. Курганова Е. Б. Геймификация как метод преподавания дисциплин образовательной программы «Реклама и связей с общественностью» [Электронный ресурс] // PRPIMPA. 2020. № 22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-metod-prepodavaniya-distsiplin-obrazovatelnoy-programmy-reklama-i-svyazi-s-obschestvennostyu?ysclid=lr6euhldb5794773402> (дата обращения: 20.09.2023).
7. Голованова А. А. Коммуникативная креативность субъекта как фактор эффективности группового решения задач : автореферат дис. ... канд. психол. наук. Казань, Казан. гос. ун-т, 2003. 23 с.
8. Чиксентмихайи М. Креативность: поток и психология открытий и изобретений / пер. с англ. И. Ющенко. М. : Карьера Пресс, 2015. 516 с.
9. West M. Sparkling fountains or stagnant ponds: a model of creativity and innovation in work groups // Applied Psychology. 2002. Vol. 51 (3). P. 355–424.
10. Nakano T., Wechsler S. M. Creativity and innovation: Skills for the 21st Century // Estudos de Psicologia (Campinas). 2018. Vol. 35 (3). P. 237–246.
11. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта // Психология мышления. М. : Издательство Прогресс. 1965. 244 с.

References

1. Artamonova V. V. Istoricheskie aspekty razvitiya koncepcii gejmfikacii [Historical aspects of the development of the concept of gamification]. Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl', 2018, no. 2-1, vol. 10, pp. 54–62. (In Russian).
2. Biddle B. J., Thomas E. J. Role Theory: Concepts and Research. United States, 1966. 453 p. (In English).
3. Shhedrovickij P. G. K analizu topiki organizacionno-dejatel'nostnyh igr [To the analysis of the topics of organizational-activity games]. URL: <https://shchedrovitskiy.com/organizacionno-dejatelnostnaja-igra/?ysclid=lr6cqsstlc384861056> (accessed 20.09.2023). (In Russian).
4. Jel'konin D. B. Psihologija igry [Psychology of the game]. Moscow, 1999. 360 p. (In Russian).
5. Zinchenko A. P. Igrovaja pedagogika [Game pedagogy] Tolyatti, 2000. 182 p. (In Russian).
6. Kurganova E. B. Gejmifikacija kak metod prepodavaniya disciplin obrazovatel'noj programmy "Reklama i svjazej s obshhestvennost'ju" [Gamification as a method of teaching disciplines of the educational program "Advertising and public relations"]. PRRIMRA, 2020, no. 22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-metod-prepodavaniya-distsiplin-obrazovatelnoy-programmy-reklama-i-svyazi-s-obschestvennostyu?ysclid=lr6euhldb5794773402> (accessed 20.09.2023). (In Russian).
7. Golovanova A. A. Kommunikativnaja kreativnost' sub'ekta kak faktor jeffektivnosti gruppovogo reshenija zadach. Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. [Communicative creativity of the subject as a factor of effectiveness of group problem solving. Extended Abstract of Ph. D. habil. thesis]. Kazan, 2003. 23 p. (In Russian).

8. Chiksentmihaji M. Kreativnost': potok i psihologija otkrytij i izobretenij [Creativity: flow and psychology of discoveries and inventions]. Moscow, 2015. 516 p. (In Russian).
9. West M. Sparkling fountains or stagnant ponds: a model of creativity and innovation in work groups. Applied Psychology, 2002, vol. 51 (3), pp. 355–424. (In English).
10. Nakano T., Wechsler S. M. Creativity and innovation: Skills for the 21st Century. Estudos Psicologia (Campinas). 2018, vol. 35 (3), pp. 237–246. (In English).
11. Gilford Dzh. Strukturnaja model' intellekta [Structural model of intelligence]. Psihologija myshlenija, Moscow, 1965. 244 p. (In Russian).

УДК/UDC 371.3: 372.3/4

DOI 10/54509/22203036_2024_1_156

EDN 00AYVM



Иксанова Раиса Мингазитдиновна

кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой английского языка,
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа

Iksanova Raisa M.

Candidate of Philology Sciences, Associate Professor,
Head of the English Language Department,
M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University, Ufa

Киреева Зарима Ренатовна

кандидат педагогических наук, доцент,
старший научный сотрудник научно-исследовательской
лаборатории «Методология и методы гуманитарных
исследований», ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа

Kireeva Zarima R.

Candidate of Pedagogy Sciences, Associate Professor,
Senior Researcher at the Research Laboratory
“Methodology and Methods of Humanitarian Research”,
M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University, Ufa

ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ И ПОИСК МЕТОДИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

MULTILINGUAL MODELS OF EDUCATION: ANALYSIS AND SEARCH FOR METHODOLOGICAL SOLUTIONS

Аннотация. В статье описывается опыт научного коллектива ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» по изучению практик внедрения полилингвальных моделей поликультурного образования в семи национальных республиках РФ. На основе проведенного анализа выделены и описаны три базовые модели поликультурного образования, выбор которых определяется, прежде всего, языковой ситуацией в регионе. С целью выработки единых подходов к реализации полилингвального образования в России как на школьном уровне, так и в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) коллективом ученых был разработан ряд методических рекомендаций и пособий по организации учебно-воспитательного процесса в полилингвальных учреждениях, включая календарно-тематическое планирование для старшей полилингвальной группы ДОУ и методический пакет для проведения региональной полилингвальной олимпиады для школьников.

Abstract. The article describes the experience of the scientific team of the M. Akmulla BSPU in studying the practices of implementing multilingual models of multicultural education in seven national republics of the Russian Federation. Based on the analysis, three basic models of multicultural education are identified and described, the choice of which is determined primarily by the linguistic situation in the region. In order to develop unified approaches to the implementation of multilingual education in Russia both at the school level and in preschool educational institutions, the team of scientists has developed a number of methodological recommendations and manuals on the organization of the educational process in multilingual institutions, including calendar and thematic planning for the senior multilingual group of the Preschool educational institution and a methodological package for holding a regional multilingual Olympiad for schoolchildren.



Ключевые слова: полилингвальная модель, поликультурное образование, сравнительный анализ, научно-методическое сопровождение

Keywords: multilingual model, multicultural education, comparative analysis, scientific and methodological support.

Введение

В условиях поликультурного общества в настоящее время особое значение приобретает воспитание подрастающего поколения, способного осознанно и уважительно относиться к культурному, в том числе языковому, многообразию современного мира. Воспитание в духе взаимопонимания и культурного согласия становится одной из важнейших задач системы образования, нацеленного на формирование личности, готовой существовать в современной поликультурной среде, обладающей умениями мирного сосуществования с людьми других культур, при этом осознающей свою культурную идентичность.

Знание родного языка, а также знакомство с иными языками и отраженной в них культурой рассматриваются как «инвестиция» в дальнейшее благополучие ребенка. Именно этим объясняется увеличение количества би-/полилингвальных дошкольных учреждений и средних образовательных организаций во многих странах мира, в том числе в России. Полилингвальность обучения является одним из магистральных направлений формирования образовательного пространства.

Под полилингвальной моделью поликультурного образования мы понимаем образец педагогической системы, позволяющий формировать лингвокультурную личность через соизучение языков и культур [1]. Как отмечают исследователи, базовым принципом модели является функциональное многоязычие, когда каждый из языков используется не только в качестве языка изучения, но и в качестве языка обучения. С позиций поликультурности специфика модели заключается в том, что образовательный процесс по всем предметам проводится на культуросообразном дидактическом материале, который выстраивается по концептуальному принципу «Малая родина – Россия – мир» [1; 2].

В 2021–2023 гг. научный коллектив Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы участвовал в реализации государственных заданий Министерства просвещения РФ, связанных с проблемой развития би-/полилингвального образования в России. Тематами проектов стали «Сравнительный анализ практик внедрения полилингвальной модели поликультурного образования в регионах Российской Федерации (на примере Республики Башкортостан, Кабардино-Балкарской Республики, Республики

Саха (Якутия), Республики Северная Осетия – Алания, Республики Татарстан, Чеченской Республики, Чувашской Республики)» и «Научно-методическое сопровождение педагогов, участвующих в реализации полилингвальной модели образования».

Целью проектов стало изучение практик внедрения названной модели образования на территории Российской Федерации, их сравнительный анализ и разработка методических рекомендаций по организации поликультурного образования.

Для достижения поставленной цели исследования был обозначен ряд задач, среди которых в качестве ключевых можно назвать разработку диагностического аппарата (чек-листов, анкет, тестов) для сбора информации в регионах; проведение выездных исследований во всех указанных регионах, определение на основе анализа собранного материала эффективности используемых практик полилингвального образования в учебных заведениях; выявление проблемных вопросов, связанных с реализацией полилингвальной модели образования.

Методология

В рамках сравнительного анализа был собран материал на основе разработанных чек-листов для изучения состояния институциональной поддержки поликультурного образования, включавших вопросы о законодательных актах, мероприятиях, СМИ и пр., в исследуемых регионах. Проведена научно-педагогическая оценка учебно-методического сопровождения полилингвального образования в средних образовательных организациях субъектов Российской Федерации (структура учебных планов, наличие специально разработанных учебников, пособий и методических рекомендаций, фондов оценочных средств, дополнительных программ внеурочной деятельности, программ внеклассных мероприятий, кадровый потенциал, сформированность поликультурной образовательной среды в организации и др.). Организованы выездные исследования по определению уровня сформированности языковой, речевой и социокультурной составляющих коммуникативной компетенции на русском как государственном языке Российской Федерации и других изучаемых языках у обучающихся дошкольных и средних образовательных учреждений, реализующих би-/полилингвальное образование (на примере 7 субъектов Российской Федерации (Республики Башкортостан, Кабардино-Балкарской Республики, Республики Саха (Якутия), Республики Северная Осетия – Алания, Республики Татарстан, Чеченской Республики, Чувашской Республики).

Одним из инструментов диагностики уровня сформированности коммуникативной компетенции было проведение тестирования по русскому, иностранному и родным языкам обучающихся начальной и основной ступени средних школ. Соответственно, объектом изучения стали школьники 4-х и 8-х классов, которым были предложены тесты уровней А1 и А2 (по общеевропейской шкале языковой компетенции). Тесты были составлены с акцентом на проверку базовой коммуникативной компетенции учащихся по различным видам речевой деятельности, включая чтение, аудирование, письмо. Устное собеседование не проводилось в силу ограничения по времени работы со школьниками и учетом того, что письмо, как и говорение, является продуктивным видом речевой деятельности.

Тесты по иностранным языкам (английскому, немецкому и французскому) были составлены на основе типовых заданий, предлагаемых в сертифицированных международных экзаменах по иностранным языкам. По их подобию, а также на основе сертифицированных экзаменов по русскому и татарскому языкам были составлены тесты по родным языкам: абазинскому, балкарскому, башкирскому, кабардинскому, карачаевскому, татарскому, осетинскому, чеченскому, чувашскому и якутскому языкам.

В дошкольных образовательных организациях были проведены собеседования с воспитанниками с целью определения уровня развития речи на русском, родном и иностранном языках, а также диагностическое тестирование когнитивных функций ребенка на основе заданий, предложенных, доктором психологических наук, членом-корреспондентом РАО Т. Н. Тихомировой [3; 4].

Результаты

Анализ чек-листов по изучению институциональной поддержки развития поликультурного образования показал, что в исследуемых регионах на государственном уровне, включая СМИ, культурные центры и т. п., уделяется серьезное внимание проблемам образования подрастающего поколения и их приобщения к ценностям национальной, общероссийской и мировой культуры. Во многих республиках приняты Законы о языках. Более детальные результаты исследования данного аспекта отражены в наших предыдущих публикациях, представленных в списке литературы [4–10].

Проведенная научно-педагогическая оценка учебно-методического сопровождения полилингвального образования в средних образовательных организациях субъектов Российской Федерации, включавшая анализ чек-листов педагогической деятельности учебных заведений, анкетирование учителей

и обучающихся, позволила определить основные типы полилингвальных моделей, реализуемых в образовательных организациях вышеуказанных субъектов Российской Федерации.

В результате анализа были определены три базовые модели полилингвального образования. Первая модель ориентирована на обучающихся, преимущественно говорящих на родном языке. Все предметы в 1–2-х классах ведутся на родном языке, за исключением русского языка и литературного чтения на русском. Во 2-м классе в качестве предмета изучения добавляется иностранный (чаще английский) язык. Обучение иностранному языку идет с опорой на родной язык учащихся. Во 2-м классе на уроках, проводимых на родном языке, новые термины (2–3 термина за урок) постепенно вводятся и на русском языке. С 3-го класса образовательный процесс начинает строиться на двух языках: часть предметов реализуется на русском языке (часть урока проводится на родном и часть – на русском языках). При этом при введении нового материала, объяснении новой темы урок проводится на родном языке, а при закреплении и повторении материала – на русском языке. В 4-м классе преподавание большинства предметов ведется на двух языках: родном и русском. Таким образом, к окончанию начальной школы учащиеся подготавливаются к обучению на русском языке в основной школе [5].

С 5-го класса образовательный процесс по большинству предметов проходит на русском языке. При этом родной язык остается языком обучения по таким предметам, как изобразительное искусство, музыка, технология, физкультура в основной школе. В старших классах предполагается обучение на русском языке, кроме предметов (или их разделов) краеведческого плана. Образовательный процесс по истории и географии своего региона строится на родном языке. В 10-м и 11-м классах рекомендуется преподавание некоторых предметов или их разделов, либо спецкурсов на иностранном языке.

Вторая полилингвальная модель поликультурного образования ориентирована на учащихся, не владеющих родным языком. В 1-м и 2-м классах обучение всем предметам ведется на русском языке, за исключением предмета «Родной язык» и «Литературное чтение на родном языке». В 3-м и 4-м классах элементы родного языка включаются в процесс преподавания и других предметов (изобразительное искусство, технология и др.) [6].

Согласно принципам полилингвального образования в основной школе отличия в обучении по обеим моделям должны нивелироваться, т. е. на данном этапе



возрастает вес русского языка. Тем не менее отдельные наблюдения и беседы с педагогическим коллективом показывали, что уровень владения родным языком у обучающихся по второй модели в основной школе ниже, чем у обучающихся по первой модели. В то же время, существенных различий в уровне владения русским языком не отмечается, что можно объяснить тем, что учащиеся за пределами школы в основном находятся в русскоязычной среде [5].

Третья полилингвальная модель предусматривает не просто углубленное изучение русского, английского и родного языков, но и предполагает обучение дисциплинам на всех трех языках, т.е. родной и частично иностранные языки начинают вводиться в качестве языка обучения уже в начальной школе [6].

В целом выбор той или иной модели обусловлен рядом факторов, включающих специфику языковой ситуации, институциональную поддержку языкового образования, поддержку родительским сообществом, разные социально-экономические возможности в субъектах Российской Федерации.

В связи с этим наиболее представленной отмечена модель, которая ориентирована на учащихся, уровень владения родным языком которых ниже владения русским языком и, в принципе, находится на элементарном уровне. В рамках данной модели обучение в ДОО/СОО начинается на русском языке, тогда как родной язык постепенно вводится в качестве языка обучения при ведении отдельных занятий и дисциплин, а также в режимных моментах в детском саду и во внеурочное время в школе.

Определение базовых моделей полилингвального образования как на уровне среднего, так и дошкольного образования стало одним из результатов данной научно-исследовательской работы.

В рамках анализа эффективности реализации полилингвальных моделей проведена диагностика уровня развития коммуникативной компетенции школьников на русском, родных (абазинском, балкарском, башкирском, кабардинском, карачаевском, осетинском, татарском, чеченском, чувашском, якутском) и английском языках в 4-м, 8-м классах. В диагностике участвовали как школы, реализующие полилингвальную модель образования, так и традиционные общеобразовательные школы, в которых родной и иностранные языки преподаются только как дисциплины [7].

Важную часть исследования составляет работа с педагогами по вопросам путей, перспективности, методических решений реализации полилингвального образования. В частности, в октябре 2023 г. состоялся Международный форум по полилингвальному образо-

ванию с участием представителей Казахстана и более 30 регионов Российской Федерации. В ноябре 2023 г. проходили встречи с педколлективами Кабардино-Балкарской и Карачаево-Черкесской Республик, в декабре 2023 г. состоялся научно-методический семинар с участием представителей органов управления образованием республик Северного Кавказа (Кабардино-Балкарской Республики, Карачаево-Черкесской Республики, Чеченской Республики, Республики Северная Осетия – Алания) и Республики Башкортостан по вопросам взаимодействия в реализации полилингвального образования. В рамках семинара обсуждались вопросы выработки единого подхода к созданию учебных планов, учебно-методических комплексов для полилингвальных школ и учреждений дошкольного образования.

Учитывая особенности реализации моделей полилингвального образования, их относительную новизну, а также востребованность в методических пособиях для педагогов, участвующих во внедрении полилингвальной модели в учебный процесс, участниками проекта составлены и изданы учебно-методические пособия для педагогов полилингвальных образовательных организаций.

Важность поддержания преемственности в изучении языков в системе дошкольного образования, характеризующегося повышенной сензитивностью в социально-коммуникативном и интеллектуальном развитии ребенка, и далее на школьном этапе обучения определяет актуальность организации обучения языкам детей дошкольного возраста. В связи с этим было принято решение основное внимание уделить разработке методических рекомендаций для дошкольных организаций, реализующих би-/полилингвальную модель воспитательно-образовательного процесса. В рамках научно-исследовательских проектов было разработано календарно-тематическое планирование по родному и иностранному языкам в полилингвальной старшей группе дошкольной образовательной организации, предполагающее системное и дозированное включение родного и иностранного языков в воспитательно-образовательный процесс с учетом понедельного распределения изучаемых тем, реализуемых в различных видах образовательной деятельности [11].

Поскольку в настоящее время дети дошкольного возраста (и их родители) преимущественно говорят на русском языке независимо от национальности, на наш взгляд, целесообразной представляется модель организации образовательного процесса в ДОО, в которой 60 % занятий (инвариантная часть) осуществляется на русском языке в соответствии с нормативно-

правовым обеспечением системы современного дошкольного образования.

В рамках части, формируемой участниками образовательных отношений, образовательный процесс строится на родном (30 %) и иностранном (10 %) языках.

На основе анализа научной литературы и практик реализации би- и полилингвальной модели воспитательно-образовательного процесса в ДОО нами предложено следующее календарно-тематическое планирование по введению родного и иностранного языков в старшей группе в соответствии с ФОП ДО и ФГОС ДО.

В старшей группе ДОО в рамках организованной образовательной деятельности 8 занятий в неделю проводятся на русском языке; 6 занятий – на родном языке, из них 2 занятия – в условиях дополнительного образования во второй половине дня. На иностранном языке проводятся 4 занятия в неделю, из них 2 занятия – в условиях дополнительного образования во второй половине дня.

В представленной модели русский язык используется все 5 дней в рамках занятий по развитию речи, познавательного развития – 2 занятия в неделю, формированию элементарных математических понятий (ФЭМП) и физкультуры – по 1 занятию в неделю и лепки – 0,5. Примерное распределение занятий представлено следующим образом: понедельник – развитие речи, вторник – познавательное развитие, в среду – ФЭМП, развитие речи и физкультура; четверг – познавательное развитие и рисование; пятница – лепка (0,5). Кроме этого, в среду и четверг – режимные моменты и культурные практики в детском саду организуются на русском языке.

Организованная образовательная деятельность на родном языке проводится два дня (на занятиях по физкультуре, рисованию, музыке, аппликации (0,5) и в рамках дополнительных занятий по родному языку). Занятия по иностранному языку проводятся два раза в неделю во вторую половину дня, а также один раз в неделю занятия по физкультуре и музыке организуются с включением иностранного языка. Для обеспечения погружения воспитанников в языковую среду рекомендуется в понедельник и вторник запланировать занятия по родному языку и проведение иных занятий на родном языке, а также организовать режимные моменты и культурные практики на родном языке. В рамках реализации 10 % образовательной программы занятия по физкультуре и музыке с включением иностранного языка рекомендуется проводить в один день (пятница) и в этот же день режимные моменты и культурные практики организовать с использованием иностранного языка. В предыдущие же дни (среда и чет-

верг) проводить занятия по иностранному языку во второй половине дня, что позволит подготовить воспитанников к занятиям по физкультуре и музыке с включением иностранного языка [11].

С целью содействия педагогам детских садов и школ, реализующим полилингвальную модель образования, составлено методическое пособие, включающее выражения классного обихода, фольклорный материал (пословицы, скороговорки, считалки, рифмовки, пальчиковые игры и др.) на русском, башкирском, татарском, английском, французском и немецком языках [12]. Кроме этого, данное методическое пособие включает цитаты известных писателей, ученых, педагогов о значении изучения родных и неродных языков; стихи о родном языке и описание методики работы с предлагаемым материалом. Выражения классного обихода отобраны с учетом частотности употребления данных фраз при организации практических занятий и внеаудиторных мероприятий. Фольклор, пословицы, поговорки, крылатые выражения и афоризмы, песни и пр., являющиеся составной частью национальной культуры любого народа, представляют собой богатый материал для использования в образовательном процессе. Включение в пособие выражений классного обихода, предложенных на разных языках, нацелено на их использование при проведении интегрированных уроков в полилингвальных группах.

Учитывая определенную проблематичность введения родного языка в качестве языка обучения неязыковым дисциплинам в школе, мы считаем целесообразным вводить язык либо по модульному принципу, когда на родном языке вводятся определенные темы или разделы дисциплины, либо представлять материал в формате интегрированных уроков, позволяющих формировать коммуникативные компетенции обучающихся не только в рамках изучаемой дисциплины, но и с позиции родного и иностранного языков и ассоциирующихся с ними культурой, географией, историей народов – их носителей. В нашем исследовании мы остановили свое внимание на создании методической разработки интегрированных уроков по дисциплине «Окружающий мир» для 4-го класса [13]. Данный выбор объясняется рядом факторов:

– обучающиеся 4-го класса уже имеют определенный словарный запас и навыки на родном и иностранном языках, что позволяет вводить данные языки в процесс обучения иным дисциплинам;

– дисциплина «Окружающий мир» затрагивает вопросы, связанные с понятным школьникам окружением, формируя у них целостную картину мира и способствуя развитию опыта общения с людьми, обще-



ством и природой. Это, в свою очередь, позволяет совершенствовать коммуникативные навыки обучающихся, предоставляя интересные для младших школьников темы для обсуждения;

– именно данная дисциплина в большей степени позволяет реализовать принцип полилингвальной модели в триаде «Малая родина – Россия – мир», включая информацию о родном крае, Российской Федерации и о мире в целом.

Методическое пособие включает конспекты интегрированных уроков с полилингвальным и поликультурным компонентом по блоку «Природа России» на основе учебника «Окружающий мир» А. А. Плешакова и Е. А. Крючковой для 4-го класса образовательных учреждений. Данный учебник входит в систему «Школа России» и соответствует требованиям ФГОС начального образования. Уроки разработаны с учетом системно-деятельностного подхода. Основная часть материала преподается на русском языке, далее вводится краеведческий материал по изучаемой тематике, в рамках которого родной язык выступает как язык обучения. Отдельные моменты в форме физкультминутки и небольших коммуникативно-направленных заданий по теме урока проводятся на английском языке. Так, при изучении животного мира обучающимся предлагается выполнить движения на основе рифмовки, содержащей английские наименования животных, которые упоминались на уроке. Организуемая проектная и учебно-исследовательская деятельность на уроках по предмету «Окружающий мир» способствует формированию творческих компетенций, познавательного интереса, экологического мышления [13].

С целью популяризации родных и иностранных языков, повышения мотивации к их изучению, а также расширения фонда оценочных средств по изучаемым языкам важно проводить различные конкурсы на родных/иностранных языках. С учетом этого в рамках проектной работы был предложен пакет методических рекомендаций по организации региональной полилингвальной олимпиады для школьников. Подготовленные материалы по Олимпиаде основаны на оценке коммуникативных компетенций обучающихся на родном и иностранном (английском) языках. Кроме того, Олимпиада позволяет раскрыть таланты школьников не только в языках, но и в так называемых софт скиллз (soft skills). Обучающимся предлагаются, например, такие задания, как сочинить и исполнить песню на нескольких языках на мотив известной мелодии; выступить в мини-дебатах по предложенным утверждениям и обсудить проблему на иностранном языке; принять участие в конкурсе на командообразование.

Заключение

Проведенное исследование позволило определить основные полилингвальные модели поликультурного образования, реализуемые в национальных регионах Российской Федерации, выявить проблемные зоны и факторы, влияющие на выбор модели, в частности, дефицит кадров, готовых вести занятия на русском и родном/иностранном языках, недостаточная обеспеченность методической литературой и отсутствие единого понимания путей реализации полилингвального образования. На основе проведенного сравнительного анализа практик внедрения полилингвальной модели поликультурного образования в регионах Российской Федерации авторским коллективом предложен единый подход к разработке календарно-тематического планирования для полилингвальных учреждений дошкольного образования. Разработаны методические пособия, нацеленные на оказание дидактической помощи педагогам, реализующим полилингвальную модель в учреждениях дошкольного и школьного образования. Представлен материал для проведения межъязыковых олимпиад для школьников.

Перспективность исследования связана с разработкой единых учебных планов для полилингвальных школ и консультативно-методической работой с педагогами-практиками.

Литература

1. Кучиева Л. А. Специфика диалога культур как базового принципа поликультурности в образовании [Электронный ресурс] // Kavkaz-Forum. 2023. № 13 (20). С. 98–111. DOI 10.46698/VNC.2023.20.13.007.
2. Камболов Т. Т., Дзюцев Х. В. Поликультурное пространство в Российской Федерации: реалии и перспективы // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова. 2012. № 4. С. 112–121.
3. Тихомирова Т. Н., Кузьмина Ю. В., Малых С. Б. Траектории развития скорости переработки информации в младшем школьном возрасте: лонгитюдное исследование [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 2. С. 26–38. DOI 10.31857/S020595920008507-3.
4. Сагитов С. Т., Иксанова Р. М., Шаббаева Г. Ф., Саттаров Э. И. Аналитические материалы по научно-исследовательской работе «Сравнительный анализ практик внедрения полилингвальной модели поликультурного образования (на примере республик Башкортостан, Татарстан, Северная Осетия-Алания, Саха (Якутия) и др.)»: аналитическая записка / авт.-сост.: С. Т. Сагитов, Р. М. Иксанова, З. Р. Киреева, Г. Ф. Шаббаева, Э. И. Саттаров. Уфа, 2022. 408 с.
5. Иксанова Р. М., Киреева З. Р., Хабибуллина З. А., Абдюшева С. А. Опыт внедрения полилингвальной модели поликультурного образования в субъектах Северо-Кавказского федерального округа [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6. С. 81. DOI 10.17513/spno.31361.
6. Iksanova R. M., Kireeva Z. R., Sattarov E. I., Sagitov S. T. Studying the practices of implementing a multilingual model of multicultural education in the Russian Federation // Science for Education Today. 2022, vol. 12, no. 1, pp. 125–149.

7. Сравнительный анализ практик внедрения полилингвальной модели поликультурного образования (на примере Республики Башкортостан, Кабардино-Балкарской Республики, Республики Саха (Якутия), Республики Северная Осетия-Алания, Республики Татарстан, Чеченской Республики, Чувашской Республики) : аналитическая записка / С. Т. Сагитов, Р. М. Иксанова, З. Р. Киреева и др. Уфа : Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2021. 227 с. EDN IEETAI.
8. Хусаинова Л. М., Хабибуллина З. А. Реализация полилингвального образования в дошкольных образовательных организациях (на примере Республики Саха (Якутия)) [Электронный ресурс] // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. № 9. С. 935–941. DOI 10.30853/ped20220142.
9. Иксанова Р. М., Шабаетова Г. Ф., Буркова Т. А. Проектирование и апробация диагностического инструментария полилингвального образования в поликультурной среде в рамках реализации госзадания: Английский язык для дошкольников // Актуальные проблемы дошкольного образования: теория и практика : VI Международная научно-практическая конференция : к 55-летию со дня основания «БГПУ им. М. Акмуллы», 190-летию со дня рождения башкирского поэта и просветителя Мифтахетдина Акмуллы (г. Уфа, 23 декабря 2021 года, 15 февраля 2022 года). Уфа : Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2022. С. 69–71.
10. Иксанова Р. М., Киреева З. Р., Саттаров Э. И. О некоторых результатах диагностики речевого развития дошкольников в системе полилингвального образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32950> (дата обращения: 27.09.2023).
11. Примерное календарно-тематическое планирование по иностранному (английскому) и родному (башкирскому) языкам (для полилингвальных детских садов: старшая группа) / сост.: Т. А. Буркова, Р. М. Иксанова, З. Р. Киреева, З. А. Хабибуллина, Л. М. Хусаинова, Г. Ф. Шабаетова. Уфа, 2023. 125 с.
12. В помощь педагогу, реализующему полилингвальную модель образования : методическое пособие / сост.: Т. А. Буркова, Х. Х. Галимова, Р. М. Иксанова, З. Р. Киреева, З. А. Хабибуллина, Н. У. Халиуллина. Нижний Новгород : ИП Кузнецов Никита Владимирович, 2023. 189 с.
13. Методические рекомендации по обучению предмету «Окружающий мир» в полилингвальной школе / авт.-сост.: Р. Г. Давлетбаева, Р. М. Иксанова. Уфа, 2023. 80 с.
14. Kuchieva L. A. Specifica dialoga kul'tur kak bazovogo principa polikul'turnosti v obrazovanii [The specifics of the dialogue of cultures as the basic principle of multiculturalism in education]. Kavkaz-Forum. 2023, no. 13 (20), pp. 98–111. DOI 10.46698/VNC.2023.20.13.007. (In Russian).
15. Kambolov T. T., Dzucev H. V. Polikul'turnoe prostranstvo v Rossijskoj Federacii: realii i perspektivy [Multicultural space in the Russian Federation: realities and prospects]. Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta im. K. L. Hetagurova. 2012, no. 4, pp. 112–121. (In Russian).
16. Tihomirova T. N., Kuz'mina Ju. V., Malyh S. B. Traektorii razvitiya skorosti pererabotki informacii v mladshem shkol'nom vozraste: longitjudnoe issledovanie [Trajectories of the development of information processing speed in primary school age: a longitudinal study]. Psihologicheskij zhurnal, 2020, vol. 41, no. 2, pp. 26–38. DOI 10.31857/S020595920008507-3 (In Russian).
17. Sagitov S. T., Iksanova R. M., Shabaeva G. F., Sattarov Je. I. Analiticheskie materialy po nauchno-issledovatel'skoj rabote "Srvnitel'nyj analiz praktik vnedrenija polilingval'noj modeli polikul'turnogo obrazovanija (na primere respublik Bashkortostan, Tatarstan, Severnaja Osetija-Alanija, Saha (Jakutija) i dr.)" [Analytical materials on the research work "Comparative analysis of the practices of implementing a multilingual model of multicultural education (on the example of the republics of Bashkortostan, Tatarstan, North Ossetia-Alania, Sakha (Yakutia), etc.)"]. Ufa, 2022. 408 p. (In Russian).
18. Iksanova R. M., Kireeva Z. R., Habibullina Z. A., Abdjush-eva S. A. Opyt vnedrenija polilingval'noj modeli polikul'turnogo obrazovanija v sub'ektah Severo-Kavkazskogo federal'nogo okruga [The experience of implementing a multilingual model of multicultural education in the subjects of the North Caucasus Federal District]. Sovremennye problemy nauki i obrazovanija, 2021, no. 6, pp. 81. DOI 10.17513/spno.31361. (In Russian).
19. Iksanova R. M., Kireeva Z. R., Sattarov E. I., Sagitov S. T. Studying the practices of implementing a multilingual model of multicultural education in the Russian Federation. Science for Education Today, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 125–149. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2201.06> (In English).
20. Srvnitel'nyj analiz praktik vnedrenija polilingval'noj modeli polikul'turnogo obrazovanija (na primere Respubliki Bashkortostan, Kabardino-Balkarskoj Respubliki, Respubliki Saha (Jakutija), Respubliki Severnaja Osetija-Alanija, Respubliki Tatarstan, Chechenskoj Respubliki, Chuvashskoj Respubliki) [Comparative analysis of the practices of implementing a multilingual model of multicultural education (on the example of the Republic of Bashkortostan, the Kabardino-Balkarian Republic, the Republic of Sakha (Yakutia), the Republic of North Ossetia-Alania, the Republic of Tatarstan, the Chechen Republic, the Chuvash Republic)]. Ufa, 2021, 227 p. EDN IEETAI. (In Russian).
21. Husainova L. M., Habibullina Z. A. Realizacija polilingval'nogo obrazovanija v doshkol'nyh obrazovatel'nyh organizacijah (na primere Respubliki Saha (Jakutija)) [Implementation of multilingual education in pre-school educational institutions (on the example of the Republic of Sakha (Yakutia))]. Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki, 2022, vol. 7, no. 9, pp. 935–941. DOI 10.30853/ped20220142. (In Russian).
22. Iksanova R. M., Shabaeva G. F., Burkova T. A. Proektirovanie i aprobacija diagnosticheskogo instrumentarija polilingval'nogo obrazovanija v polikul'turnoj srede v ramkah realizacii goszadanija: Anglijskij jazyk dlja doshkol'nikov [Designing and testing diagnostic tools for multilingual education in a multicultural environment as part of the implementation of the state task: English for preschoolers]. Aktual'nye problemy doshkol'nogo obrazovanija: teorija i praktika, VI Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija, k 55-letiju so dnja osnovanija "BGPU im. M. Akmully", 190-letiju so dnja rozhdenija bashkirskogo pojeta i prosvetitelja Miftahetdina Akmully (g. Ufa, 23 dekabrja 2021 goda, 15 fevralja 2022 goda), Ufa, 2022, pp. 69–71. (In Russian).
23. Iksanova R. M., Kireeva Z. R., Sattarov Je. I. O nekotoryh rezul'tatah diagnostiki rechevogo razvitiya doshkol'nikov v sisteme polilingval'nogo obrazovanija [On some results of diagnostics of speech development of preschoolers in the system of multilingual education]. Sovremennye problemy nauki i obrazovanija, 2023, no. 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32950> (accessed 27.09.2023). (In Russian).
24. Primernoje kalendarno-tematicheskoe planirovanie po-inostranomu (anglijskomu) i rodnomu (bashkirskomu) jazykam (dlja polilingval'nyh detskih sadov: starshaja gruppa) [Exemplary calendar and thematic planning in foreign (English) and native (Bashkir) languages (for multilingual kindergartens: senior group)]. Eds. T. A. Burkova, R. M. Iksanova, Z. R. Kireeva, Z. A. Habibullina, L. M. Husainova, G. F. Shabaeva. Ufa, 2023. 125 p. (In Russian).
25. V pomoshh' pedagogu, realizujushhemu polilingval'nuju model' obrazovanija [To help a teacher who implements a multilingual model of education (resource book)]. Eds. T. A. Burkova, H. H. Galimova, R. M. Iksanova, Z. R. Kireeva, Z. A. Habibullina, N. U. Haliullina. Nizhnij Novgorod, 2023. 189 p. (In Russian).
26. Metodicheskie rekomendacii po obucheniju predmetu "Okruzhajushhij mir" v polilingval'noj shkole [Methodological recommendations for teaching the subject "The world around us" in a multilingual school]. Eds. R. G. Davletbaeva, R. M. Iksanova. Ufa, 2023. 80 p. (In Russian).



61:378.147

DOI 10/54509/22203036_2024_1_163

EDN YYIACC



Гукина Людмила Владимировна

кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой иностранных языков,
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский
университет» Министерства здравоохранения
Российской Федерации, г. Кемерово

Gukina Ljudmila V.

Candidate of Philology Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages,
Kemerovo State Medical University, Kemerovo

ОБРАЩЕНИЕ К ТЕХНОЛОГИИ СИТУАЦИОННОЙ СИМУЛЯЦИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

THE USE OF SITUATIONAL SIMULATION TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION SKILLS OF FUTURE MEDICAL SPECIALISTS

Аннотация. В статье исследуется применение технологии ситуационной симуляции при обучении иностранному языку медицины на продвинутом этапе в условиях ее аутентичности обучающим технологиям, реализуемым при подготовке будущих врачей на медико-биологических и клинических дисциплинах. Отмечена ситуация востребованности и приверженности симуляционным технологиям в общем контексте обучения медицинских специалистов в вузе. Материалом послужил ряд симуляционных сценариев, разработанных с опорой на содержание несплошного текста таблиц учебного пособия по пропедевтике внутренних болезней на английском языке. Показано, что, придерживаясь стилистике симуляционного обучения, предназначенного для врачей, ситуационная симуляция на занятиях по иностранному языку реализуется как интерактивная технология, которая при формировании профессиональных коммуникативных компетенций позволяет применять базовые теоретические и практические знания по профильным дисциплинам, формирует умение будущих врачей находить решения профессиональных задач в нестандартных ситуациях, обладать гибким мышлением. Новизну представляет попытка изучения функциональности технологии ситуационной симуляции при обучении иностранному языку медицины с позиции ее включенности в общий методический инструментарий со статусом обязательного применения при подготовке медицинских специалистов в вузе. Результаты исследования могут представлять интерес для преподавателей медицинских вузов, обуча-

ющих студентов английскому языку медицины на продвинутом этапе.

Abstract. The article examines the application of situational simulation technology in teaching a foreign language of medicine at an advanced stage in terms of its authenticity to educational technologies implemented in the training of future doctors in biomedical and clinical disciplines. The situation of demand and commitment to simulation technologies in the general context of training medical specialists at the university is noted. The material was a number of simulation scenarios developed based on the content of the incomplete text of the tables of the textbook on propedeutics of internal diseases in English. It is shown that, adhering to the style of simulation training intended for doctors, situational simulation in foreign language classes is implemented as an interactive technology that, in the formation of professional communicative competencies, allows you to apply basic theoretical and practical knowledge in specialized disciplines, forms the ability of future doctors to find solutions to professional problems in non-standard situations, have flexible thinking. The novelty is an attempt to study the functionality of situational simulation technology in teaching a foreign language of medicine from the position of its inclusion in the general methodological tools with the status of mandatory use in the training of medical specialists at the university. The results of the study may be of interest to teachers of medical universities who teach students the English language of medicine at an advanced stage.

Ключевые слова: обучающие технологии, симуляционное обучение, ситуационная симуляция, профес-

сионально ориентированная коммуникация, английский язык медицины.

Keywords: educational technologies, simulation training, situational simulation, professionally oriented communication, English language of medicine.

Введение

Активное внедрение виртуальных технологий в медицине сделало симуляционное обучение значимым компонентом медицинского образования. В процессе подготовки врачей активно используются различные фантомы, модели, муляжи, тренажеры, виртуальные симуляторы и другие технические средства обучения, позволяющие с определенной достоверностью моделировать процессы, клинические ситуации и другие аспекты профессиональной деятельности медицинских работников. В медицинском образовании симуляция рассматривается как современная методика обучения и оценки практических навыков, умений и знаний, основанная на реалистичном моделировании, имитации клинической ситуации или отдельно взятой физиологической системы с возможностью использования биологических, механических, электронных и виртуальных моделей [1]. Имплементация симуляционных сценариев в процесс обучения направлена на формирование навыков (технических, когнитивных, поведенческих), составляющих компетентность будущего специалиста. В медицинском вузе симуляционное обучение использует модель профессиональной деятельности с целью предоставления возможности каждому обучающемуся реализовать процесс или отдельный элемент профессиональной деятельности в соответствии с профессиональными стандартами и правилами оказания медицинской помощи. Симуляционные технологии позволяют обучающимся в интерактивном виде формировать навыки решения практических задач, требующихся в будущей профессии. Студенты-медики мотивированы на работу в симуляционных классах и относятся к этой деятельности ответственно и позитивно [2, с. 188–194]. Следует отметить интегративный потенциал использования методик ситуационной симуляции при обучении студентов-медиков на разных дисциплинах учебного плана, включая гуманитарные. Комплексное применение методов симуляции процессов профессиональной деятельности в общем контексте подготовки врача обеспечивает положительную динамику формирования учебно-профессиональной мотивации у студентов [3].

Обращение педагогов к технологиям ситуационной симуляции при обучении будущих врачей иностранному языку медицины становится актуальным на продви-

нута этапе, когда формирование профессионально ориентированных знаний, умений и навыков обучающихся осуществляется на медико-биологических и клинических дисциплинах. Создается ситуация мотивированной готовности обучающихся к реализации симуляционных сценариев при изучении иностранного языка медицины, а у педагогов появляется возможность в интерактивном формате, в атмосфере полного принятия обучающимися данной технологии как одной из основных, используемых при подготовке врача, решать коммуникативные задачи более высокого уровня [4, с. 44–47]. Таким образом, ситуационную симуляцию на занятиях по иностранному языку можно рассматривать как интерактивную технологию или инициативный прием, коррелирующий с одной из базовых методик подготовки будущего медицинского специалиста. Перед педагогом стоит задача эффективного использования ресурса данной технологии для того, чтобы она органично реализовывалась и качественно выполняла свою основную функцию – формирование иноязычных профессионально ориентированных коммуникативных навыков будущего врача. Технология ситуационной симуляции отличается высоким организующим потенциалом. Используя иноязычный медицинский текст как основу, она позволяет обозначить формат профессионально ориентированного общения, определить выбор адекватных языковых моделей, средств модальности и эмоциональной составляющей коммуникации [2, с. 188–194].

Актуальность настоящей работы состоит в необходимости оценки функционального потенциала технологии ситуационной симуляции при обучении иностранному языку медицины в контексте ее обязательной имплементации на профильных дисциплинах учебного плана подготовки медицинских специалистов, определении педагогических стратегий для реализации потенциала данной технологии при работе с иноязычными учебными пособиями для будущих врачей в части повышения эффективности использования их текстового ресурса для формирования иноязычных профессионально ориентированных коммуникативных навыков.

Цель исследования – оценить потенциал применения технологии ситуационной симуляции, реализуемой с опорой на материал иноязычных текстов учебных пособий по профильным медицинским дисциплинам, выявить коммуникативный ресурс фрагментов несплошного текста – таблиц для организации интерактивного профессионально ориентированного академического взаимодействия в малых и больших группах, показать вариативность и гибкость применения технологии при работе с фрагментами несплошного текста.



Научную новизну представляет попытка анализа практического применения технологии ситуационной симуляции при обучении иностранному языку медицины, ее функциональности и эффективности в условиях включенности в общий методический инструментарий профессиональной подготовки специалиста в медицинском вузе. Полученные результаты могут представлять практический интерес для преподавателей медицинских вузов, осуществляющих обучение студентов иностранному языку медицины на продвинутом этапе.

Методология

Были изучены и проанализированы методические и учебно-методические источники по применению симуляционных технологий в подготовке медицинских специалистов. Обобщен педагогический опыт использования технологии ситуационной симуляции при обучении будущих врачей иностранному языку медицины для формирования навыков академического профессионально ориентированного взаимодействия. В сравнительном аспекте на примере дисциплины «Иностранный язык» показана возможность реализации отдельных принципов симуляционного обучения, сформулированных для подготовки врачей в вузах. В качестве материала для критического анализа послужил корпус из 50 сценариев для симуляционного академического взаимодействия, созданных на основе таблиц медицинского текста учебного пособия по пропедевтике внутренних болезней для будущих врачей на английском языке. Из них выделен ряд примеров к разделам Respiratory System, Cardiovascular System и описательным методом представлена технология интерактивной работы с несплошным текстом таблицы в стилистике ситуационной симуляции, рассматривая содержание таблицы как задачу со многими составляющими, определяющую тематику профессионально ориентированной коммуникации и формирующую план-схему поэтапной реализации симуляционного сценария.

Результаты

При включении технологии ситуационной симуляции в перечень активного методического инструментария, направленного на формирование иноязычных коммуникативных компетенций будущего врача, педагогу важно учитывать ее функциональный резерв, определить основные позиции, на основании которых принципы симуляционного обучения могут быть успешно реализованы в рамках дисциплины «Иностранный язык». Об актуальности обращения к технологии ситуационной симуляции при обучении иностранному языку

медицины можно судить, исходя из содержания основных требований, предъявляемых к симуляционному тренингу медицинского специалиста, которые сформулированы по принципу этапности: 1) коммуникация; 2) идентификация проблемы; 3) оценка основных витальных показателей; 4) использование терапевтических методов для устранения проблемы; 5) проверка эффективности использованных методов лечения; 6) дебрифинг (обсуждение результатов) [5]. Отметим, что в данном перечне требований первую и завершающую позицию занимают виды учебного взаимодействия, основанные на коммуникативных навыках. Именно они являются для педагога опорой в организации академического взаимодействия участников учебного процесса при выполнении симуляционного сценария. Очевидно, что и другие компоненты данного перечня могут быть в той или иной степени актуализированы на занятиях по иностранному языку, развивая терминологическую грамотность и критическое мышление обучающихся, которое на дальнейших этапах клинической подготовки сформирует их клиническое мышление [6, с. 104–112; 7, с. 434–437]. Данная задача может быть реализована на адекватном текстовом материале и продвинутом этапе обучения, когда у обучающихся существенно возрастает экстралингвистическая составляющая в общем объеме медицинских знаний, формируется ситуация их способности и готовности совершенствовать иноязычные коммуникативные навыки на материале текстов, коррелирующих с текстами учебников по медицине на родном языке [8, с. 47–53].

Лучшими источниками для аудиторной деятельности являются учебные издания на английском языке, которые составлены авторами с высшим медицинским образованием, осуществляющими как практическую врачебную, так и образовательную деятельность, а форматом выбора выступает учебное диалогическое взаимодействие. Поэтому при обучении иностранному языку медицины на старших курсах на материале учебников по клиническим дисциплинам педагоги используют ситуационную симуляцию как интерактивный прием, организующий иноязычное профессионально ориентированное диалогическое общение в аудитории. Практика преподавания дисциплины выявила высокий потенциал фрагментов несплошного текста – таблиц в формировании коммуникативных задач для ситуационной симуляции в формате академического коммуникативного взаимодействия в малых и больших группах. Диалогическое общение при выполнении симуляционных сценариев на основе текста таблиц мультифункционально [9]. Наряду с решением профессионально ориентированных лингвистических задач оно

стимулирует творческую активность обучающихся, развивает логику, умения мыслить самостоятельно, аргументировать свою точку зрения [10, с. 194–199]. При ситуационно заданном диалогическом общении обучающиеся должны продемонстрировать умение распределять роли, управлять развитием ситуации, уметь критически оценить достигнутый результат, что соотносится с отдельными требованиями к симуляционному тренингу медицинского специалиста. Из вербальных средств важен набор фраз для привлечения внимания собеседника, начала разговора, предложения темы, использования языковых средств, позволяющих заинтересовать партнера по общению. В целом симуляция ситуации иноязычного профессионально ориентированного общения в рамках задачи с определенным условием и целью должна не только стимулировать развитие и совершенствование знаний по предмету и культуры общения, но и воспитывать умение активно взаимодействовать в команде. Ситуации для иноязычного профессионально ориентированного общения на основе материала несплошного медицинского текста не должны быть формализованными. Важно, чтобы симуляционная коммуникативная деятельность на занятиях по иностранному языку медицины максимально приближалась к моделям коммуникации в будущей профессии, вызывала эмоции, необходимые для заинтересованного погружения в процесс профессионально ориентированного общения [11, с. 76–83; 12, с. 38–43]. Ниже приведены примеры используемых в педагогической практике коммуникативных заданий для ситуационной симуляции по темам *The Respiratory System* и *The Cardiovascular System*, разработанных на материале текста таблиц учебного пособия по пропедевтике внутренних болезней для будущих врачей на английском языке [13, с. 8–81].

ТЕМА THE RESPIRATORY SYSTEM

1) Симуляционный сценарий на тему *The Respiratory System. General Inspection. Respiratory Symptoms. History* [13, с. 8].

CASE PROBLEM: The physician is examining a patient with respiratory symptoms. The relevant symptoms given below should be taken into consideration.

– *Work in groups of two or three to study the table and discuss one of the main presenting symptoms given below which point to an underlying respiratory disorder:*

Cough – Sputum

Breathlessness – Chest pain

Haemoptysis – Wheeze

– *In a dialogue discuss why the symptoms are of importance for a physician. Simulate an actual situation for*

the case under study. Mind using relevant vocabulary and adequate speech patterns.

Данный сценарий создан на основе текста таблицы вводной части изучаемой темы и предполагает диалогическую коммуникацию в малых группах по два или три участника, симулирующую ситуацию общения «врач – пациент», включает короткий опорный план-схему выявления симптомов при первичном общем осмотре пациента и составлении истории болезни. Для следующего сценария использована таблица с доминантным смысловым компонентом *Respiratory Symptoms*, текст которой тематически сужен, однако отличается высокой степенью детализации. Реализация такого симуляционного сценария направлена на активизацию и формирование у будущих медицинских специалистов дополнительных лингвистических и экстралингвистических знаний и умений.

2) Симуляционный сценарий на тему *The Respiratory System. General Inspection. Respiratory Symptoms. Sputum* [13, с. 8].

CASE PROBLEM: The physician is examining a patient with respiratory symptoms. Information should be obtained about the quantity, colour, viscosity, taste and odour of the sputum.

– *Work in groups of two or three to study the table and discuss the characteristics of sputum in respiratory conditions given below:*

Mucoid, excessive – Chronic bronchitis;

Mucopurulent or purulent (yellow, green) – Infection / acute or chronic bronchitis;

Excessive in early mornings, or at change of posture, purulent – Bronchiectasia;

Black – Cigarette or atmospheric smoke, coal miner's sputum;

Pink, frothy – Acute pulmonary edema;

Rusty – Lobar pneumonia;

Blood-stained – Acute bronchitis;

Viscous with plugs – Asthmatic pulmonary eosinophilia.

– *In a dialogue describe the characteristics of the sputum in the respiratory condition upon your choice. Simulate an actual situation for the case under study. Mind using relevant vocabulary and adequate speech patterns.*

Коммуникативный потенциал представленного выше симуляционного сценария может быть увеличен, а внимание участников перенаправлено на решение проблем, которые ими считаются наиболее актуальными на момент коммуникации, поскольку параллельно в учебном процессе обсуждаются на клинических дисциплинах. Смещению акцентов профессионально ориентированной коммуникации способствует широкая представленность в плане-схеме симуляцион-



ного сценария патологических состояний, которые изучаются студентами-медиками поэтапно и в комплексе *The Respiratory System – The Respiratory Diseases*.

ТЕМА THE CARDIOVASCULAR SYSTEM

1) *Симуляционный сценарий на тему The Cardiovascular System. Symptoms. History* [13, с. 42].

CASE PROBLEM: The physician is examining a patient with a cardiovascular disorder. The relevant but not exclusive to this system symptoms given below should be taken into consideration.

– *Work in groups of two or three to study the table and discuss one of the main principal symptoms related to diseases of cardiovascular system given below:*

Symptoms / Important questions

1. Chest pain / Mode of onset, site, nature, duration, radiation, precipitating and relieving factors, influence of movement and breathing.

2. Breathlessness / Onset – either acute, slow or persistent; relation to activity; associated symptoms.

3. Dizziness, faint / Description of an episode; relation to posture activity, movement; precipitating factors; associated symptoms and conditions.

4. Palpitations / Mode of onset and termination; duration; associated symptoms; smoking; coffee and tea consumption.

5. Ankle swelling / Unilateral or bilateral; episodic or persistent; worse with activity.

6. Cough / Frequency; dry or productive; associated symptoms.

7. Haemoptysis / Onset; frothy, pink or blood; amount; frequency; associated symptoms.

8. Fatigue / Tiredness, exhaustion, lack of will or drive; degree of effort causing fatigue.

– *In a dialogue simulate an actual situation for the case under study. Use the table above to ask important questions when examining the patient suffering from a cardiovascular disease. Mind using relevant vocabulary and adequate speech patterns.*

Представленный симуляционный сценарий выполнен в стилистике общения «врач – пациент», цель коммуникации – составление расширенного анамнеза заболевания. Он отличается высокой степенью сложности, поскольку задействует более глубокие лингвистические и экстралингвистические знания обучающихся. По принципу формирования навыков более сложного уровня выполнен и следующий симуляционный сценарий с доминантным смысловым компонентом *Cause / Clinical Features*. Он моделирует ситуацию продвинутого этапа взаимодействия «врач – пациент», когда врач, анализируя причину, признаки и симптомы пациента, ставит диагноз заболевания.

2) *Симуляционный сценарий на тему The Cardiovascular System. Symptoms. Chest pain* [13, с. 42].

CASE PROBLEM: The physician is examining a patient. Chest pain that the patient complains of may be caused by a variety of other disorders.

– *Work in groups of two or three to study the table and discuss one of the causes of chest pain with associated clinical pictures below:*

Cause / Clinical Features

1. Cardial ischemia –

Angina: dull ache, burning, pressing or band-like; radiates to the left arm; often precipitated by exertion and relieved by rest and nitrates; may be associated with breathlessness and sweating;

Infarction: prolonged, not relieved by rest or nitrates; often associated with anxiety, sweating, dizziness and/ or breathlessness.

2. Pericarditis – worse on breathing and lying; alleviated by sitting up.

3. Dissecting aneurysm – often abrupt onset; a tearing sensation radiating down the back; history of hypertension; shock; associated symptoms – numbness, weakness, apprehension.

4. Pneumothorax – sudden onset, worse on breathing; may be breathless.

5. Costochondritis – mostly over the left 3–6 costochondral junctions; local tenderness.

6. Chest wall pain – worse on movement and breathing; history of injury unaccustomed exercise.

7. Pneumonia and pulmonary embolism – worse on breathing; cough; haemoptysis; may be febrile and breathless.

8. Neuralgia – sharp pain along the nerve distribution.

9. Oesophagitis – history of indigestion and heartburn; radiating to the back; relieved by milk and alkalis.

– *In a dialogue simulate an actual situation for the case under study. Use the table to give reasons for the diagnosis made upon the clinical picture of pain the patient presents. Mind using relevant vocabulary and adequate speech patterns.*

В связи со сложностью и объемом требуемых экстралингвистических профессиональных знаний количество участников для реализации данного сценария может быть увеличено. Коммуникация может быть направлена на симуляцию ситуации общения группы врачей-экспертов.

Ниже представлен симуляционный сценарий с доминантным смысловым компонентом *Risk Factors*. Количество участников академического взаимодействия при реализации подобного сценария также может варьироваться в зависимости от ситуации коммуникации и востребованности в реализации отдельных лингвистических и экстралингвистических задач у преподавателя и самих

обучающихся. Каждый пункт плана-схемы может получить потенциальное расширение, становясь самостоятельной темой профессионально ориентированного коммуникативного взаимодействия с сохранением приверженности стилистике ситуационной симуляции.

3) *Симуляционный сценарий на тему The Cardiovascular System. Symptoms. Chest pain. Angina. Risk Factors* [13, с. 43].

CASE PROBLEM: The physician is examining a patient suffering from the chest pain. It lasts less than 30 minutes and may be relieved by rest or administration of nitrates. In addition to a careful history about the pain the patient should be asked about the relevant risk factors.

– *Work in groups of two or three to study the table and discuss risk factors associated with angina given below:*

1. Family history – angina / infarction before the age of 55 in a close relative.
2. Smoking – primary cigarette smoker, more than 20 a day.
3. Hypercholesterolaemia – positive personal or family history.
4. Hypertension – positive personal or family history.
5. Diabetes mellitus.

– *Use the table to develop a program for cardiovascular diseases prevention. Mind using relevant vocabulary and adequate speech patterns.*

Приведенные выше симуляционные сценарии решают языковые задачи (освоение профессиональной лексики и терминологии, употребление грамматических моделей) и имитируют ситуации будущей врачебной деятельности, требуют анализа, относящегося к профессиональной сфере. Представленные сценарии обнаруживают высокий функциональный потенциал и демонстрируют, что ситуационная симуляция на занятиях по иностранному языку медицины, будучи аутентичной методикой подготовки медицинского специалиста, представляет собой эффективную обучающую технологию.

Заключение

Проведенное исследование показало, что ситуационная симуляция, рассматриваемая в медицинском образовании как образовательная методика, которая предусматривает интерактивный вид деятельности погружения в профессиональную среду путем воспроизведения реальной клинической картины полностью или частично без сопутствующего риска для пациента, получила в медицинском вузе статус обязательного применения и сформировала интеграционные модели педагогических подходов у преподавателей разных дисциплин учебного плана, включая гуманитарные, к выбору технологического инструментария при обучении будущих врачей.

Анализ практического использования технологии ситуационной симуляции при обучении английскому языку медицины на продвинутом этапе в условиях ее аутентичности методам обучения будущих медицинских специалистов в вузе выявил высокий потенциал возможности ее эффективной реализации педагогами для формирования иноязычных коммуникативных навыков обучающихся. Симуляция решения профессиональных задач в формате иноязычного профессионально ориентированного диалогического общения на занятиях по иностранному языку на продвинутом этапе обучения достигает следующих целей: обеспечивает коммуникативный и личностно-ориентированный подход в обучении, реализует профессионально ориентированную направленность обучения, развивает ситуационное мышление, выполняет как обучающую, так и контролирующую функции.

На основании выполненного исследования было выявлено, что метод ситуационного анализа, применяемый в малых и больших группах, обеспечивает интерактивность процесса обучения, мотивирует его участников к обсуждению практической ситуации реальной профессиональной деятельности. Отмечена важность диалогического взаимодействия между всеми участниками учебного процесса, инициирования обмена мнениями, информацией, эмоциями. При этом чрезвычайно важно, что на занятии по иностранному языку медицины в контексте симуляционной деятельности применяются базовые теоретические и практические знания по профильным дисциплинам, что способствует умению будущих врачей находить решения профессиональных задач в нестандартных ситуациях, обладать гибким мышлением.

Выявлено, что специалисты, осуществляющие симуляционное обучение в медицине, рассматривают возможность модифицировать запрограммированные задания по усмотрению преподавателя-тренера и моделировать различные клинические ситуации как неоспоримое преимущество обучающей технологии. В исследовании продемонстрирована вариативность содержательной части симуляционных сценариев, показан потенциал их мультифункциональности в процессе профессионально ориентированного академического взаимодействия на иностранном языке в малых или больших группах. Как педагог, так и обучающиеся при определенной мотивации могут модифицировать план-схему сценария и перенаправлять внимание коммуникантов на проблемы, которые в данный момент являются более актуальными и соотносятся с поставленными коммуникативными и образовательными целями.



Исследование показало, что, сохраняя приверженность базовому принципу этапности в симуляционном обучении медицинских специалистов, педагогу-лингвисту следует соблюдать последовательность в подаче языкового материала по изучаемой теме и формировать симуляционные сценарии в формате «от простого к сложному». Для поддержания востребованности симуляционной технологии в рамках гуманитарной дисциплины важна систематичность ее применения на практических занятиях. Регулярное обращение к технологии ситуационной симуляции при обучении иностранному языку медицины значительно повышает мотивацию и интерес студентов к овладению практическими навыками и способность реализовывать эти умения в дальнейшей профессиональной деятельности.

Литература

1. Алексеев С. Н., Гайворонская Т. В., Дробот Н. Н. Симуляционные технологии в системе образовательного процесса медицинского вуза [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31072> (дата обращения: 18.01.2024).
2. Гукина Л. В., Личная Л. В. Использование приема ситуационной симуляции профессионально ориентированного общения на занятиях по иностранному языку в медицинском вузе // Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования: сборник научных статей Межвузовской научно-практической конференции / под ред. Л. С. Зникиной. Кемерово : КузГТУ, 2019. С. 188–194.
3. Сметанникова Н. Н. Обучение профессионально-специализированному чтению в свете теории инноваций [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2019 № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/53PDMN119.pdf> (дата обращения: 25.12.2023).
4. Гукина Л. В., Габидуллина Т. С., Хонина И. А. Применение информационно-коммуникационных технологий в самостоятельной работе обучающихся для формирования навыков иноязычного общения // Технологии организации самостоятельной работы обучающихся: материалы VIII Межрегиональной научно-методической конференции. Кемерово : КемГМУ, 2016. С. 44–47.
5. Симуляционное обучение: основные требования к симуляционному тренингу [Электронный ресурс] // Симуляционный тренинг в медицинском образовании URL: <https://clincasequest.org/simulation/> (дата обращения: 18.01.2024).
6. Лукьянова М. И., Гмызина Г. Н., Старостина Н. Н. Развитие критического мышления студентов в процессе изучения иностранного языка // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акрмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8. 2. (30). С. 104–112.
7. Abidova M., Guzacheva N. Features of Medical Terminology Teaching in English Lessons [Электронный ресурс] // Bulletin of Science and Practice. 2020. Vol. 6 (4). P. 434–437. URL: <https://doi.org/10.33619/2414-2948/53/50> (дата обращения 25.12.2023).
8. Ваганова М. Ю. Технологии академического чтения в процессе информатизации обучения студентов // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2021. Т. 13. № 1. С. 47–53.
9. Price D. Reading charts, graphs and tables [Электронный ресурс] // Cambridge University Press, 2017. 25 Jan. URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2017/01/25/reading-charts-graphs-and-tables/> (дата обращения: 15.01.2024).
10. Воронина И. Р., Чеснокова П. А., Бородина Е. Д., Казанцева Г. А. Возможности технологии диалогового обучения в вузе // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2020. № 7 (49). С. 194–199.
11. Гукина Л. В. Использование разных практик чтения иноязычных текстов в условиях дистанционного обучения // Качественное профессиональное образование: современные проблемы и пути решения: материалы XII Межрегиональной научно-методической конференции (Кемерово, 23 декабря 2020 г.) / ФГБОУ ВО КемГМУ Минздрава России. Кемерово : КемГМУ, 2020. С. 76–83.
12. Гукина Л. В., Личная Л. В. Воспитательный потенциал практических занятий по иностранному языку // Современные проблемы воспитательного процесса в медицинском вузе: материалы IV региональной научно-практической конференции. Кемерово : КемГМА, 2016. С. 38–43.
13. Ivashkin V. T., Okhlobystin A. V. Internal Diseases Propedeutics. M. : GEOTAR-Media, 2005. 176 p.

References

1. Alekseenko S. N., Gajvoronskaja T. V., Drobot N. N. Simuljacionnye tehnologii v sisteme obrazovatel'nogo processa medicinskogo vuza [Simulation technologies in the educational process of a medical university]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija*, 2021, no. 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31072> (accessed 18.01.2024). (In Russian).
2. Gukina L. V., Lichnaja L. V. Ispol'zovanie priema situacionnoj simuljaczii professional'no orientirovannogo obshhenija na zanjatijah po inostrannomu jazyku v medicinskom vuze [Using the technique of situational simulation of professionally oriented communication in foreign language classes at a medical university]. *Teoreticheskie i prikladnye aspekty lingvoobrazovanija: sbornik nauchnyh statej Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Ed. L. S. Znikina. Kemerovo, 2019, pp. 188–194. (In Russian).
3. Smetannikova N. N. Obuchenie professional'no-specializirovanomu chteniju v svete teorii innovacij [Teaching professionally specialized reading in the light of the theory of innovation]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologija*, 2019, no. 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/53PDMN119.pdf> (accessed 25.12.2023). (In Russian).
4. Gukina L. V., Gabidullina T. S., Honina I. A. Primenenie informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v samostojatel'noj rabote obuchajushhhsja dlja formirovanija navykov inozazychnogo obshhenija [The use of information and communication technologies in students' independent work to develop foreign language communication skills]. *Tehnologii organizaczii samostojatel'noj raboty obuchajushhhsja. Materialy VIII Mezhregional'noj nauchno-metodicheskoj konferencii*, Kemerovo, 2016, pp. 44–47. (In Russian).
5. Simuljacionnoe obuchenie: osnovnye trebovanija k simuljacionnomu treningu [Simulation training: basic requirements for simulation training]. *Simuljacionnyj trening v medicinskom obrazovanii*. URL: <https://clincasequest.org/simulation/> (accessed 18.01.2024). (In Russian).
6. Luk'janova M. I., Gmyzina G. N., Starostina N. N. Razvitie kriticheskogo myshlenija studentov v processe izuchenija inostrannogo jazyka [Development of critical thinking of students in the process of learning a foreign language]. *Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija*, 2019, vol. 8. 2 (30), pp. 104–112. (In Russian).

7. Abidova M., Guzacheva N. Features of Medical Terminology Teaching in English Lessons. Bulletin of Science and Practice, 2020, 6 (4), pp. 434–437. URL: <https://doi.org/10.33619/2414-2948/53/50> (accessed 25.12.2023). (In English).
8. Vaganova M. Ju. Tehnologii akademicheskogo chtenija v processe informatizacii obuchenija studentov [Technologies of academic reading in the process of informatization of student education]. Sovremennaja vysshaja shkola: innovacionnyj aspekt, 2021, vol. 13. 1, pp. 47–53. (In Russian).
9. Price D. Reading charts, graphs and tables. Cambridge University Press, 2017, 25 Jan. URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2017/01/25/reading-charts-graphs-and-tables/> (accessed 15.01.2024). (In English).
10. Voronina I. R., Chesnokova P. A., Borodina E. D., Kazanceva G. A. Vozmozhnosti tehnologii dialogovogo obuchenija v vuze [Possibilities of dialogue learning technology at a university]. Innovacionnaja jekonomika: perspektivy razvitija i sovershenstvovanija, 2020, no. 7 (49), pp. 194–199. (In Russian).
11. Gukina L. V. Ispol'zovanie raznyh praktik chtenija inozazychnnyh tekstov v uslovijah distancionnogo obuchenija [Using different practices of reading foreign language texts in distance learning conditions]. Kachestvennoe professional'noe obrazovanie: sovremennye problemy i puti reshenija: materialy XII Mezhhregional'noj nauchno-metodicheskoi konferencii. Kemerovo, 2020, pp. 76–83. (In Russian).
12. Gukina L. V., Lichnaja L. V. Vospitatel'nyj potencial prakticheskikh zanjatij po inostrannomu jazyku [Educational potential of practical classes in a foreign language]. Sovremennye problemy vospitatel'nogo processa v medicinskom vuze: materialy IV regional'noj nauchno-prakticheskoi konferencii, Kemerovo, 2016, pp. 38–43. (In Russian).
13. Ivashkin V. T., Okhlobystin A. V. Internal Diseases Propedeutics. Moscow, 2005. 176 p. (In English).

УДК/UDC 35.8.7

DOI 10/54509/22203036_2024_1_170

EDN LWRMEH

**Баканов Евгений Анатольевич**

кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры управления и экономики, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры», г. Кемерово

Князева Вера Андреевна

студентка института филологии, иностранных языков и медиакоммуникации, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово

Bakanov Evgenij A.

Candidate of Economy Sciences, Associate Professor, Docent of the Department of Management and Economics Kemerovo State Institute of Culture, Kemerovo

Knjazeva Vera A.

Student of the Institute of Philology, Foreign Languages and Media Communication, Kemerovo State University, Kemerovo

ПОЛИСЕМИЯ И СИНОНИМИЯ ТЕРМИНА «МОТИВАЦИЯ» И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ОСВОЕНИЕ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕНЕДЖМЕНТ»

POLYSEMY AND SYNONYMY OF THE TERM “MOTIVATION” AND THEIR IMPACT ON STUDENTS’ MASTERING OF THE DISCIPLINE “MANAGEMENT”

Аннотация. В статье анализируются полисемия и синонимия понятия «мотивация» и его трансформация в процессе развития науки «менеджмент». Рассмотрено влияние этих явлений на освоение обучающимися дисциплины «Менеджмент» в системе профессионального образования. Показано различие понятий «мотивация» и «стимулирование» как внешнего воздействия на персонал организации, и предложены педагогические приемы, направления на повышение усвояемости учебной дисциплины «Менеджмент».

Abstract. The article analyzes the polysemy and synonymy of the concept of “motivation” and its transformation in the development of the science of management. The influence of these phenomena on the development of the discipline “Management” by students in the system of vocational education is shown. The difference between the concepts of “motivation” and “stimulation” as an external influence on the personnel of the organization is shown and pedagogical techniques and directions for improving the assimilation of the discipline “Management” are proposed.



Ключевые слова: профессиональное образование, полисемия, синонимия, менеджмент, мотивация, стимулирование.

Keywords: professional education, polysemy, synonymy, management, motivation, stimulation.

Введение

Изучение предмета «менеджмент» в разных вариантах его названия, например «основы менеджмента», «менеджмент в образовании», «менеджмент в здравоохранении» и другие, предусмотрено многими образовательными программами как высшего, так и среднего профессионального образования. Этот предмет изучают будущие инженеры, экономисты, специалисты государственного и муниципального управлений, педагоги, работники сферы культуры, медицинские работники и другие студенты. Знание предмета необходимо не только руководителям всех уровней, но и рядовым специалистам и офисным работникам, представителям бизнеса и некоммерческих структур.

Признанный авторитет в области менеджмента Питер Друкер в своей работе «Задачи менеджмента в XXI веке» констатирует: «Конечно существуют различия в менеджменте различных организаций... Но все-таки различия... носят в основном прикладной, нежели принципиальный характер» [1, с. 22].

Несмотря на широкое изучение предмета и мнение авторитетных лиц, ряд российских авторов учебных пособий продолжает утверждать, что менеджмент – это наука и практика бизнеса [2, с. 7; 3, с. 4]. Может показаться, что «менеджмент» (наука об управлении организацией) директору частной школы нужен, а директору муниципального учреждения образования – нет; главному врачу частной клиники – нужен, а главному врачу государственного учреждения здравоохранения – нет и так далее. Таким образом, менеджмент – это наука не только бизнеса.

Методология

Слово «менеджмент» имеет несколько лексико-семантических вариантов. Менеджмент – это наука, практика и искусство управления организацией, учебная дисциплина, совокупность руководителей организации, самостоятельный вид деятельности, а также процесс принятия управленческих решений. Многозначность термина усложняет освоение обучающимися и без того сложного предмета. Задача преподавателя научить критически оценивать и осмысливать различные точки зрения относительно понятия «менеджмент», что поможет студентам освоить обра-

зовательную программу и пригодится будущим специалистам в их практической деятельности.

Невозможно в рамках одной статьи рассмотреть все нюансы «менеджмента», и мы сконцентрировали внимание лишь на одном, но важном, на наш взгляд, аспекте для понимания всей науки – на мотивации персонала организации. Цель нашей работы заключается в дифференцировании понятия «мотивация», которое, как и понятие «менеджмент», является многозначным и имеет сложную организацию предметного содержания, что порождает множество его определений.

Одной из причин многозначности слова «мотивация» является появление в XX веке таких наук, как «психология» и «менеджмент», их развитие и взаимное влияние. Абрахам Маслоу, основатель гуманистического подхода в психологии, в своей книге «Мотивация и личность», обсуждая поведение человека, пишет: «Поведение определяется несколькими классами детерминант, из которых мотивация является одним, а воздействие окружающей среды – отличным от него» [4, с. 55]. Первоначально в менеджменте внешнее воздействие на работника называли стимулированием, а после появления школы человеческих отношений – мотивацией (как функция менеджмента). В дальнейшем и состояние человека, и воздействие на него окружающей среды стали называть «мотивация».

Статья основывается на анализе учебной, научной и справочной литературы по предмету исследования. Практический опыт автора в сфере государственного управления и бизнеса, педагогическая деятельность в вузе, а также анализ литературы дали возможность оценить роль мотивации в управлении организацией. Непредвзятая позиция молодого исследователя позволила оценить степень затруднений в освоении дисциплины «менеджмент».

Затруднения, испытываемые студентами в понимании анализируемого раздела «менеджмента», можно проиллюстрировать следующим примером. Выполняя курсовую работу на тему «Мотивация как функция менеджмента», обучающийся приводит несколько определений понятия «мотивация», характеризующих его и как состояние человека, и как функцию менеджмента, в результате делает вывод, что, на его взгляд, мотивацию как функцию менеджмента лучше характеризует одно из приведенных определений, которое, на самом деле, является определением «мотивации» как состояния человека.

История науки менеджмент насчитывает немногим более века, в то время как практика управления деятельностью людей – тысячелетия. Безусловно наше время характеризуется взрывным характером изме-

нений и открытий, но, чтобы понять настоящее, бывает полезно заглянуть в прошлое. С этой целью мы проанализировали наследие В. И. Даля, «Словарь живого великорусского языка» [5], на предмет наличия в русском языке понятий, имеющих отношение к теме исследования, и их толкование.

Результаты

Как следует из вступительной части статьи, в настоящее время под мотивацией понимается, во-первых, состояние человека, а во-вторых, функция менеджмента как действия руководителя (менеджера), направленные на изменение состояния подчиненного, проявляющегося в его трудовой активности.

Обратимся еще раз к уже упоминаемой работе А. Маслоу, в которой он пишет: «мотивация непрерывна, она не прекращается, она сложна и нестабильна и является почти универсальной характеристикой практически любого состояния организма» [4, с. 50].

Можно представить гипотетически разговор руководителя с подчиненным, который характеризует понятие «мотивация» как состояние человека. Руководитель говорит подчиненному: «Николай, ты ленивый». На это подчиненный отвечает: «Так говорить нетолерантно. Я человек с ограниченной мотивацией».

Изучая определения понятия «мотивация», мы часто сталкиваемся со смешением в них разных значений этого слова. Например, многие авторы [3, с. 75; 6, с. 60] приводят в учебных и научных публикациях определение понятия мотивация, заимствованное у американских авторов учебника «Основы менеджмента» М. Х. Мескона, М. Альберта и Ф. Хедоури (далее «Основы менеджмента»): «мотивация – это процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личных целей и целей организации» [7, с. 360]. Первая часть определения относится к управлению человеком своим состоянием, вторая – к одной из общих функций менеджмента, которую назвали «мотивация». Управлять собственным состоянием и состоянием других людей с точки зрения менеджмента – разные задачи и они имеют разные способы решения.

Учебник «Основы менеджмента» впервые был издан в США в 1988 году, 35 лет назад, и несколько раз переиздавался в России, последний раз в 2020 году. Учебник по-прежнему востребован, но с момента его написания многое изменилось в понимании сути, процесса и методов мотивации.

В качестве синонимов часто используют слова стимулирование и мотивация, однако понятие мотивации как функции менеджмента включает в себя понятие стимулирования как одного из методов мотивации.

Следовательно, понятие «мотивация» шире понятия «стимулирование». В разделе «гlossарий» названного учебника «мотивация» определяется как «процесс стимулирования ...» [7, с. 688].

Таким образом, более широкое понятие определяется через более узкое, что, по нашему мнению, является неверным. Возможно, этот казус является следствием некорректного перевода английского текста на русский язык.

Понятие «стимулирование» появилось в науке «менеджмент» раньше, чем «мотивация», которое, как уже говорилось, является более широким понятием. По мере развития науки возникли и новые взгляды на процесс мотивации, и новые методы мотивации, такие как рациональная, волевая и эмоциональная мотивация.

Основатель научной школы управления в менеджменте Ф. У. Тейлор в конце XIX века положил в основу новой науки наблюдение и анализ трудовых операций. Использование этих методов в практике управления организациями способствовало росту эффективности деятельности работников этих организаций. Одним из принципов обеспечения эффективности труда Ф. У. Тейлор определил связь оплаты труда с его результативностью, что сегодня называется стимулированием.

М. Х. Мескон и соавторы в параграфе, посвященном функции мотивации, рассматривают мотивацию по принципу кнута и пряника (*carrot and stick motivation*) и дают ему следующее определение: «намеренное и интенсивное использование внешних поощрений и наказаний для мотивации сотрудников, сходное с легендарным методом, заставлявшим двигаться осла» [7, с. 688]. Говоря об осле, имеется в виду «стимул» – заостренная палка, которой погоняли осла. В этом определении правильнее было бы сказать не «для мотивации», а для «стимулирования».

Термин мотивация (как функция менеджмента) появился в науке благодаря трудам представителей третьей школы менеджмента – «Школы человеческих отношений», которая начала формироваться в 30-е годы XX века. Ярким представителем этой школы является уже упоминаемый психолог Абрахам Маслоу. Первое издание книги вышло в 1954 году.

Б. Г. Прошкин констатирует: «К настоящему времени уже многие исследователи используют понятие мотивации в этом втором, управленческом смысле» [8, с. 35]. В данном случае автор подразумевает мотивацию как функцию менеджмента.

Для обозначения понятия мотивации как функции менеджмента в современной науке и практике управ-



ления организацией широко используют словосочетание «мотивация персонала». Элизабет Мерманн в своей книге «Мотивация персонала» дает следующее определение понятию «мотивация»: «Мотивировать другого человека – значит побуждать его к достижению определенной цели: например, к тому чтобы заниматься творческой деятельностью; активно работать, несмотря на небольшое количество заказов; усваивать нужный курс или идентифицировать себя с организацией и ее целями» [9, с. 13].

Авторами систематизированы значения слова «мотивация» и как состояния человека, и как функции менеджмента (полисемия) со ссылкой на источники разных периодов развития науки менеджмент в России и за рубежом (табл. 1).

В советский период наука менеджмент, как и некоторые другие науки по политическим причинам, мягко

говоря, игнорировалась и, более того, называлась «буржуазной» наукой. Переход к рыночным отношениям в экономике, безусловно, вызвал интерес и к изучению «менеджмента».

Понятие «стимулирование» как воздействие на человека в процессе трудовой деятельности с целью повышения его активности появилось в научном обороте и практике управления организациями существенно раньше, чем понятие «мотивация» в том же смысле. В словаре русского языка С. И. Ожегова приводится пример толкования этого понятия: «Стимулировать борьбу за качество» [15, с. 667].

Анализ понятий «стимул» и «стимулирование» из источников разных периодов в истории России показал, во-первых, более раннее появление этих понятий, чем понятия «мотивация» (табл. 2). Во-вторых, появление понятия «стимулирование» как воздействие

Таблица 1

Значение слова «мотивация» как состояние человека и как функция менеджмента

Источник	Значение слова мотивация	
	как состояние человека	как функция менеджмента
Малая советская энциклопедия, 1931 г. [10, с. 427]	Мотивация, <i>мотивирование</i> , определение, обусловление волевых действий теми или иными мотивами	Нет
Большая советская энциклопедия. 1974 г. [11, стб. 169–171]	Мотивация (или побуждения) в биологии, активные состояния мозговых структур... побуждающих высших животных и человека совершать действия, направленные на удовлетворение своих потребностей	Нет
Словарь иностранных слов. 1993 г. [12, с. 396]	Активные состояния мозговых структур, побуждающие высших животных и человека совершать действия, направленные на удовлетворение своих потребностей	Нет
Большой экономический словарь. 2007 г. [13, с. 508]	Совокупность внутренних стимулов отдельного человека или группы людей к деятельности, направленной на достижение целей организации	Побуждение работника к трудовой деятельности путем воздействия на присущие ему мотивы труда
Сайт Картаслов.ру 2023 г. [14]	Психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности	Побуждение к действию

Таблица 2

Определения понятий «стимул» и «стимулирование»

Источник	Определение понятия	
	Стимул	Стимулирование
Большая советская энциклопедия. 1947 г. [16, стб. 891]	В современной американской психологии, особенно в зоопсихологии, употребляется для обозначения раздражителей или совокупности раздражителей, вызывающих ответную реакцию организма	Нет
Ожегов С. И. Словарь русского языка. 1960 г. [15, с. 667]	Побудительная причина, заинтересованность в совершении чего-нибудь	Дать (давать) стимул, толчок к чему-нибудь. Стимулировать борьбу за качество
Современный словарь иностранных слов. 1993 г. [12, с. 581]	Побуждение к действию, побудительная причина	Побуждать к действию, давать толчок; служить стимулом; поощрять; активизировать деятельность организма, какого-либо органа

на человека с целью побуждения его к определенному поведению или действию стало следствием научных исследований стимулов как «раздражителей или совокупности раздражителей», вызывающих ответную реакцию организма.

Использование понятий «мотивация» и «стимулирование» в рамках предмета менеджмент часто вызывает проблемы, связанные с их общими и отличительными аспектами, что можно проиллюстрировать на следующем примере. Кулинич С. А., рассматривая различия между мотивацией и стимулированием персонала, пишет: «...с целью устранения неоднозначности толкования понятия «мотивация» под мотивацией необходимо понимать систему мотивационного управления как процесс внешнего и внутреннего побуждения субъекта к конкретной деятельности для достижения конечных целей предприятия и удовлетворения личных потребностей через трудовую деятельность» [17, с. 84].

Таким образом, смешиваются два понятия: мотивация как совокупность внутренних мотивов отдельного человека и мотивация как внешнее воздействие (действия руководителя). Автор пытается многозначное понятие «мотивация» свести к одному определению: «мотивация – это система мотивационного управления». На наш взгляд, не надо устранять полисемию понятия «мотивация», надо акцентировать внимание читателя или слушателя на том, в каком значении употребляется данное понятие. Продолжая рассуждения относительно различия понятий «мотивация» и «стимулирование», автор пишет: «Иногда мотивация может пропадать», то есть под мотивацией в данном случае он понимает «совокупность мотивов» и далее: «Фактически, оба данных понятия обладают одинаковой целью – повысить результативность труда, однако мотивация решает глобальные задачи, а стимулирование способствует решению этих проблем». Во-первых, заметим, что понятия не содержат в себе никаких целей, а во-вторых, снова видим попытку объединить два понятия – «состояние человека» и «внешнее воздействие на человека». Сравнивать и искать различия можно для понятий «мотивация» как внешнее воздействие (действия руководителя относительно подчиненных) и «стимулирование» в этом же смысле.

Содержание труда руководителя (менеджера), как и любого специалиста, раскрывается через его функции. Слово «функция» относится также к разряду многозначных и в рамках обсуждаемой проблемы теории управления организацией означает обязанность, круг деятельности [13, с. 1199]. В деятельности руководителя выделяют общие и специальные функции. Общие функции – это обязанности (круг деятельности), которые

выполняют (осуществляют) руководители (менеджеры) всех уровней и видов деятельности. Соответственно, специальные функции менеджмента относятся к разным руководителям, например, функция «стратегическое управление» имеет отношение в первую очередь к руководителям высшего уровня или руководителям специальных подразделений. Перечень общих функций руководителя, по мере развития науки менеджмент, менялся. Первым определил перечень общих функций менеджмента французский горный инженер, теоретик и практик менеджмента Анри Файоль (29 июля 1841–19 ноября 1925 г.), основатель классической, или административной школы в истории менеджмента. В этот перечень вошли следующие функции: планирование, организация, распорядительство, координация и контроль [18, с. 5–6]. Как видим, в этом списке функций нет мотивации. Нет этого понятия и в советском словаре иностранных слов 1993 года, и в словарях более ранних изданий. Дискуссия относительно общих функций менеджмента продолжается и в наше время.

Функция мотивации – это «продукт» школы человеческих отношений в менеджменте. Представители данной школы установили влияние фактора потребностей человека на эффективность его деятельности и необходимость руководителя оказывать влияние на удовлетворение этих потребностей. Руководитель должен осуществлять действия, способствующие удовлетворению потребностей человека в процессе труда, и тем самым побуждать его к эффективной деятельности. Упрощенно мотивация как функция менеджмента – это внешнее воздействие на работника со стороны руководителя с целью формирования мотивов труда. Таким образом, в результате мотивации (реализация функции менеджмента) меняется мотивация работника (состояние человека).

Сказанное не означает, что до того момента, как функция «мотивация» появилась в науке менеджмент, руководители не влияли на подчиненных с целью повышения результативности и, как следствие, эффективности их деятельности. Но эти действия сводились к известным методам «кнута и пряника», угроз и наказаний или подкупа. Говоря современным языком, использовались методы принуждения и стимулирования.

Сравнительный анализ современных видов мотивации (как функции менеджмента) показал, что стимулирование является одним из методов мотивации (табл. 3).

Стимулирование представляет собой метод мотивации трудового поведения человека, который основан на использовании стремления человека к улучшению удовлетворения потребностей [8, с. 77]. Таким образом,



Таблица 3

Виды трудовой мотивации

Принуждение	Стимулирование	Прямая мотивация
<ul style="list-style-type: none"> • Административное; • экономическое; • политическое; • идеологическое; • психическое; • моральное; • физическое [8, с. 254] 	<ul style="list-style-type: none"> • Коллективное; • индивидуальное; • материально-денежное; • материально неденежное; • моральное (престижное); • стимулирование свободным временем; • трудовое (организационное); • и другие [8, с. 79] 	<ul style="list-style-type: none"> • Рациональная; • волевая; • эмоциональная; • комплексная [8, с. 256]

понятия «мотивация» и «стимулирование», обозначающие внешнее воздействие на человека, соотносятся как общее и частное. Слово «стимулирование» означает почти тоже самое, что и слово «мотивация». И в этом значении они являются синонимами. Означает ли это, что словосочетание «мотивация и стимулирование» является тавтологией? Положение меняется, если под мотивацией понимать состояние человека. Мы имеем дело с человеком в определенном состоянии (мотивация) и применяем к нему меры воздействия (стимулирование).

В основе принуждения, стимулирования и прямой мотивации как методов воздействия на состояние человека лежат различные механизмы, что и дало возможность их классифицировать.

В поисках ответа на вопрос, как повысить уровень усвоения обучающимися раздела науки менеджмент «мотивация», обратимся к наследию русского языка, собранному Владимиром Ивановичем Далем и представленному потомкам в «Толковом словаре живого великорусского языка». Народная мудрость россиян предвосхитила многие открытия XX века в области менеджмента. Начнем со слова «побуждать», которое присутствует во многих определениях понятий «мотивация» и «стимулирование». Например, учебник для вузов «Теория менеджмента», изданный к 100-летию государственного университета управления, определяет мотивацию как «процесс, побуждающий индивида или группу к достижению определенной цели» [19, с. 181]. Современный словарь иностранных слов 1993 года определяет понятие стимулирование как «побуждать к действию, давать толчок». В. И. Даль приводит в словаре два предложения в объяснение этого слова: «Побудить его чем-нибудь заняться делом», «Иной побуждается желаньем добра, другой суетностью». Второе предложение есть ни что иное, как пример современного понимания материального стимулирования и прямой мотивации. Одно из значений слова «всуге» означает даром, то есть бескорыстно [5, т. 3, с. 138].

Не претерпело никаких изменений в смысле значения и употребления со времен В. И. Даля слово «мотив» – побудительная причина [5, т. 2, с. 352].

Слово мотивация (как состояние человека) в русском языке имеет синоним – «охота». Согласно В. И. Далю это слово означает «состояние человека, который что-либо хочет, желанье, склонность или стремление, своя воля, добрая воля» [5, т. 2, с. 772]. Хорошо иллюстрирует роль желанья (охота) или не желанья (не охота) что-либо делать на результат деятельности русская пословица: «Захочешь – на гору вскочишь, а не захочешь – с горы не съедешь» [20, с. 25].

В учебной дисциплине «менеджмент» в разделе «теории мотивации» рассматриваются так называемые теории X и Y Дугласа Макгрегора. Для иллюстрации этих теорий хорошо подходят русские слова инициатива и коврижка. В. И. Даль пишет: «инициатива – начинание; зачин, почин. В этом вопросе честь зачина за тобой» [5, т. 2, с. 44]. Быть инициативным – это честь! (теория Y Дугласа Макгрегора). Далее «коврижка» – битый пряник с узорами. Ни за какие коврижки! [5, т. 2, с. 128], то есть ни за что на свете (теория X Дугласа Макгрегора).

Приступая к рассмотрению вопросов мотивации персонала, многие авторы учебных изданий и, соответственно, лекторы обращаются к анализу метода «кнута и пряника» [3, с. 76; 6, с. 61; 7, с. 360]. В словаре В. И. Даля можно прочитать: «Не слушался отца, послушаешься кнутца. За грехи мука, за воровство кнут». Далее В. И. Даль пишет: «На кнуте далеко не уедешь». В переносном смысле это означает низкую эффективность принуждения как метода мотивации. Как видим, об этом было известно уже в XIX веке, хотя понятия «мотивация» в современном понимании еще не было [5, т. 2, с. 125].

Мы не предлагаем вернуться к терминологии XIX века в изложении теории мотивации, но считаем полезным в качестве иллюстрации и пояснения сложных моментов обращаться к мудрости предыдущих поколений, что будет способствовать лучшему усвоению предмета изучения.

Заключение

Появление и развитие наук психологии и менеджмента привели к появлению полисемии и синонимии понятия мотивация, что вызывает определенные затруднения у обучающихся системы профессионального образования в процессе изучения менеджмента, в частности раздела «функция менеджмента – мотивация».

В XIX веке в русском языке слово мотивация имело единственное значение и означало – подкрепить доказательствами, подтвердить и объяснить доводами [5, т. 2, с. 352]. В настоящее время, помимо указанного определения, под мотивацией понимаются, во-первых, состояние человека, влияющее на его трудовую активность, и, во-вторых, функция руководителя как набор определенных действий, направленных на изменение или формирование желаемого состояния человека, побуждающего его к сотрудничеству в процессе достижения целей организации.

В процессе развития научных знаний о психологии человека, помимо традиционного (многовекового) способа повлиять на трудовую активность индивида, метода «кнута и пряника», в современном толковании – принуждение и стимулирование, появились методы прямой мотивации, такие как рациональная, волевая и эмоциональная мотивация. В связи с этим отождествлять понятие «стимулирование» и «мотивация», строго говоря, некорректно, так как стимулирование является одним из способов мотивации.

Понятие мотивации как функции менеджмента появилось в процессе формирования третьей школы в истории менеджмента – школы человеческих отношений ближе к середине XX века. «Задача функции мотивации заключается в том, чтобы члены организации выполняли работу в соответствии с делегированными им обязанностями и сообразуясь с планом». Так определили роль мотивации как функции менеджмента американские авторы «Основ менеджмента» М. Х. Мескон, М. Альберт и Ф. Хедоури, которые отнесли ее (функцию) к основным функциям наряду с функциями «планирование», «организация» и «контроль» [7, с. 75].

Изменение роли и места мотивации в процессе управления организацией побудило нас на дополнительное определение этой функции как «рассредоточенной», то есть реализуемой в разное время и в разном месте [21]. Изменилось и значение данной функции, сегодня следует говорить о побуждении персонала организации не только к выполнению работы в соответствии с делегированными им обязанностями и сообразуясь с планом, но и в буквальном смысле к сотрудничеству с руководителем.

На основании изложенных рассуждений в заключение предлагаем для повышения качества обучения разделить понятие «мотивация» через использование словосочетаний «мотивация персонала» для обозначения функции менеджмента и «мотивация личности» – для обозначения состояния человека.

Литература

1. Друкер П. Ф. Задачи менеджмента в XXI веке / пер. с англ. М. : Вильямс, 2004. 272 с.
2. Зайцева Н. А. Финансовый менеджмент в туризме и гостиничном бизнесе : учебное пособие. М. : ИНФРА-М, 2016. 320 с.
3. Руденко А. М., Латышева А. Т., Кудрявцев Д. И. Менеджмент / под. ред. А. М. Руденко. Ростов н/Д. : Феникс, 2015. 215 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность: 3-е изд. / пер. с англ. СПб. : Питер, 2006. 352 с.
5. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка : Т. 1-4. М. : Рус. яз., 1989.
6. Самыгин С. И. Психология управления. Ростов н/Д. : Феникс, 2016. 188 с.
7. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / пер. с англ. М. : «Дело», 1993. 702 с.
8. Прошкин Б. Г. Мотивация труда: управленческий аспект. Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2008. 380 с.
9. Мерманн Э. Мотивация персонала. Инструменты мотивации для успеха организации / пер. с нем. А. В. Коченгина, под ред. Л. А. Верещагиной. Х. : Гуманитарный центр, 2019. 176 с.
10. Малая советская энциклопедия / под ред. Н. Л. Мещерякова. М. : ОГИЗ РСФСР, Т. 5, 1931. 517 с.
11. Большая советская энциклопедия / под ред. А. М. Прохорова. М. : Советская энциклопедия, Т. 17. 1974. 615 с.
12. Словарь иностранных слов / под ред. Е. А. Гришиной. М. : Рус. яз. 1993. 740 с.
13. Большой экономический словарь / под ред. А. Н. Азриеляна. М. : Институт новой экономики, 2007. 1472 с.
14. Мотивация [Электронный ресурс]. URL: <https://kartaslov.ru> (дата обращения 18.12.2023).
15. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под. ред. Ю. Шведовой. М. : Рус. яз., 1986. 797 с.
16. Большая советская энциклопедия / под ред. С. И. Вавилова. М. : Советская энциклопедия. Т. 52. 1947. 472 с.
17. Кулинич С. А. Различия между мотивацией и стимулированием персонала предприятия // Молодой ученый. 2021. № 46 (388). С. 83–85.
18. Fayol H. General and Industrial Management. London : Pitman. 1949. P. 5–6.
19. Латфуллин Г. Р., Никитин А. С., Серебрянников С. С. Теория менеджмента : учебник для вузов. 3-е изд. СПб. : Питер, 2019. 432 с.
20. Пословицы и поговорки о труде / сост. О. Ю. Поселенова, Э. М. Афанасьева, А. Л. Калашникова; ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет». Кемерово, 2022. 96 с.
21. Баканов Е. А. Роль и место мотивации как функции менеджмента в процессе управления организацией // Менеджмент в России и за рубежом. 2023. № 6. С. 3–10.

References

1. Drucker P. F. Zadachi menedzhmenta v XXI veke [The tasks of management in the XXI century]. Moscow, 2004. 272 p. (In Russian).
2. Zajceva N. A. Finansovij menedzhment v turizme i gostinichnom biznese [Financial management in tourism and hotel business: a textbook]. Moscow, 2016. 320 p. (In Russian).



3. Rudenko A. M., Latysheva A. T., Kudrjavcev D. I. Menedzhment [Management]. Ed. M. Rudenko. Rostov-on-Don, 2015. 215 p. (In Russian).
4. Maslou A. Motivacija i lichnost' [Motivation and personality]. Saint Petersburg, 2006. 352 p. (in Russian).
5. Dal' V. Tolkovyj slovar' zhivogo velikoruskogo jazyka [Explanatory dictionary of the living Great Russian language]. Moscow, 1989. vol. 1-4. (In Russian).
6. Samygin S. I. Psihologija upravlenija [Management Psychology]. Rostov-on-Don, 2016. 188 p. (In Russian).
7. Meskon M. H., Al'bert M., Hedouri F. Osnovy menedzhmenta. New York, 1988. 702 p. (In Russian).
8. Proshkin B. G. Motivacija truda: upravlencheskij aspekt [Motivation of work: The managerial aspect]. Novosibirsk, 2008. 380 p. (In Russian).
9. Mermann Je. Motivacija personala. Instrumenty motivacii dlja uspeha organizacii [Motivation of the staff. Motivation tools for the success of an organization]. Kharkov, 2019. 176 p. (In Russian).
10. Malaja sovetskaja jenciklopedija [The Small Soviet Encyclopedia]. Ed. N. L. Meshherjakov. Moscow, 1931, vol. 5. (In Russian).
11. Bol'shaja sovetskaja jenciklopedija [The Great Soviet Encyclopedia]. Ed. A. M. Prohorov. Moscow, 1974, vol. 17. (In Russian).
12. Slovar' inostrannyh slov [Dictionary of foreign words]. Ed. E. A. Grishina. Moscow, 1993. 740 p. (In Russian).
13. Bol'shoj jekonomicheskij slovar' [A large economic dictionary]. Ed. A. N. Azrieljan. Moscow, 2007. 1472 p. (In Russian).
14. Motivacija [Motivation]. URL: [https:// kartaslov.ru](https://kartaslov.ru) (accessed 18.12.2023). (In Russian).
15. Ozhegov S. I. Slovar' russkogo jazyka [Dictionary of the Russian language]. Ed. Ju. Shvedova. Moscow, 1986. 797 p. (In Russian).
16. Bol'shaja sovetskaja jenciklopedija [The Great Soviet Encyclopedia]. Ed. S. I. Vavilova. Moscow, 1947, vol. 52. (In Russian).
17. Kulinich S. A. Razlichija mezhdru motivaciej i stimulirovaniem personala predpriatija [Differences between motivation and stimulation of the company's personnel]. Molodoj uchenyj, 2021, no. 46 (388), pp. 83–85. (In Russian).
18. Fayol H. General and Industrial Management. London, 1949, pp. 5–6. (In English).
19. Latfullin G. R., Nikitin A. S., Serebrjannikov S. S. Teorija menedzhmenta [Management Theory]. Saint Petersburg, 2019. 432 p. (In Russian).
20. Poslovcy i pogovorki o trude [Proverbs and sayings about work]. Eds. O. Ju. Poselenova, Je. M. Afanas'eva, A. L. Kalashnikova. Kemerovo, 2022. 96 p. (In Russian).
21. Bakanov E. A. Rol' i mesto motivacii kak funkcii menedzhmenta v processe upravlenija organizaciej [The role and place of motivation as a management function in the process of managing an organization]. Menedzhment v Rossii i za rubezhom, 2023, no. 6, pp. 3–10. (In Russian).

УДК/UDC 378.1

DOI 10/54509/22203036_2024_1_177

EDN ZGSWBI



Седых Дина Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков,
ФГБОУ ВО Кузбасский государственный технический
университет им. Т. Ф. Горбачева, г. Кемерово

Sedykh Dina V.

Candidate of Pedagogy Sciences, Associate Professor,
Docent of the Foreign Languages Department,
T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University,
Kemerovo

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ИСПОЛЬЗУЕМ ЭЛЕМЕНТЫ СИСТЕМЫ К. СТАНИСЛАВСКОГО

DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATION SKILLS IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING USING ELEMENTS OF K. STANISLAVSKY SYSTEM

Аннотация. Данная статья посвящена изучению практических вопросов формирования и развития коммуникативных компетенций студентов в процессе обучения иностранным языкам в вузе по системе Константина Станиславского. Раскрыты ключевые понятия «коммуникативные способности (компетенции)», «творческий потенциал», «коммуникативное взаимодействие», «эмоциональный интеллект», представляющие

психолого-педагогическую ценность исследования. В статье рассматриваются приемы совершенствования коммуникативных способностей студентов в контексте драматического искусства. Особое внимание уделяется способам актуализации эмоционально-творческого потенциала студентов. Обоснована и аргументирована результативность применения приемов театральных методик на занятиях по иностранному языку в вузе.

Представленные выводы сделаны на основе экспериментальной проверки теоретических предпосылок автора в современных условиях преподавания дисциплины «Иностранный язык» в Кузбасском государственном техническом университете им. Т. Ф. Горбачева.

Abstract. The article deals with the practical study of the formation and development of students' communication competencies in the process of foreign language teaching according to the K. Stanislavsky system. The key concepts of "communication skills (competencies)", "creativity", "communicative interaction", "emotional intelligence" are considered in the research. It is proved that all the concepts represent the psychological and pedagogical value. The specific techniques for improving students' communication abilities in the context of dramatic art are characterized. The effectiveness of using theatrical techniques in foreign language classes at the University is substantiated and argued. The author greatly focuses on the definite ways of framing and developing students' emotional and creative potential in active communication interaction according to K. Stanislavsky theory. The research conclusions are made on the basis of experimental testing the author's theoretical premises in teaching the discipline "Foreign Language" at T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University.

Ключевые слова: развитие коммуникативных навыков студентов, обучение иностранному языку, коммуникативное взаимодействие, творческий потенциал, эмоциональный интеллект, личностно-профессиональное развитие, система К. Станиславского.

Keywords: students' communication skills development, foreign language teaching, communicative interaction, creativity, emotional intelligence, personal and professional development, K. Stanislavsky system.

Введение

На современном этапе развития российского высшего образования изучение вопросов формирования и совершенствования коммуникативных компетенций студентов по-прежнему продолжает занимать приоритетную позицию. Важно подчеркнуть, что в эпоху цифровизации современного общества и глобального «интернет-взаимодействия» (online communication) по-особому актуально начинает звучать проблема организации «живого» общения в образовательной среде вуза. На этом фоне нам представляется возможным и своевременным актуализация проблем, связанных с применением коммуникативно-компетентностного подхода в процессе обучения студентов иностранному языку в вузе. Заметим, что, в соответствии с современными рабочими програм-

мами по дисциплине «Иностранный язык» в вузе (ФГОС 3++), основной целью является обучение студентов практическому владению иностранным языком в ситуациях бытового и делового общения. Особый акцент здесь сделан «на развитии способности обучающихся к коммуникации в устной и письменной формах с целью решения задач межличностного характера в процессе межкультурного взаимодействия на русском и иностранном языках» [1].

Несомненно, дисциплина «Иностранный язык» представляет собой уникальный дидактический ресурс познания, развития и воспитания будущих специалистов в вузе. В процессе обучения иностранному языку происходит не только формирование отдельных иноязычных коммуникативных компетенций студентов, но и развитие эмоционального интеллекта, творческой активности, памяти, воображения, внимания обучающихся. В рамках иноязычного профессионального общения студент обучается приемам умственной деятельности: анализу, сравнению, систематизации, упорядочиванию, классификации и синтезу. Более того, обучение иностранному языку способствует развитию способности наблюдать, делать выводы; логически верно и аргументированно строить устные и письменные высказывания; реферировать информацию; выделять и классифицировать существенные признаки объектов (субъектов) окружающей действительности.

По нашему мнению, решению поставленных задач способствует успешная интеграция в методику преподавания иностранных языков в вузе элементов театральной педагогики, в частности, отечественной системы К. С. Станиславского [2].

Актуальность нашего исследования обусловлена противоречием между высоким уровнем разработанности структурных компонентов, методов (приемов) и технологий, направленных на формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов и недостаточностью исследований по реализации театральных методик и технологий при организации учебно-воспитательного процесса в вузе. Обнаруженное противоречие определяет проблему исследования – разработку и реализацию педагогического обеспечения при организации занятий по иностранному языку в вузе с учетом особенностей театрального мастерства на примере системы К. С. Станиславского.

Цель исследования – разработать и экспериментально проверить педагогическое обеспечение при реализации приемов театральной системы К. С. Станиславского на занятиях по иностранному языку в вузе.

Объектом исследования выступает процесс профессиональной подготовки студентов вуза, а *предметом*



исследования – процесс обучения будущих специалистов иностранным языкам в вузе с включением элементов театральной педагогики (коммуникативное взаимодействие в «живых» образовательных условиях).

В логике изложения целесообразным считаем представить *понятийный аппарат* исследования, что позволяет более полно раскрыть и аргументировать основную идею научной работы.

Общеизвестно, что *коммуникативный подход* в обучении иностранным языкам – это система обучающих стратегий, направленных на формирование у обучающихся смыслового восприятия и понимания иностранной речи, а также овладение языковым материалом для построения речевых высказываний.

Иноязычная коммуникативная компетенция (по Н. Д. Гальсковой) – это способность и готовность осуществлять межличностное и межкультурное взаимодействие на изучаемом неродном языке в разнообразных социально детерминированных ситуациях общения.

Коммуникативное взаимодействие – это процесс взаимодействия между различными субъектами коммуникации, при котором происходит обмен информацией.

Творческий потенциал – проявление сущностных способностей человека и возможность их реализации в деятельности (в образовательной среде), в общении, в познании и т. д.

Эмоциональный интеллект (EQ) – это умение распознавать свои и чужие эмоции и управлять ими.

Система К. С. Станиславского – теория сценического искусства, совокупность методов и приемов актерской техники.

Методология

Для решения задач нашего исследования мы применили теоретические (анализ научной литературы отечественных и зарубежных ученых по исследуемым проблемам) и эмпирические методы (наблюдение, анализ педагогических ситуаций, метод «прямого включения» в учебно-воспитательный процесс, опросы, тестирование и др.).

Методологической основой разработки авторской идеи послужили теоретические положения применения коммуникативно-компетентного подхода в педагогике и психологии. Значимыми для нашего исследования оказались работы Н. Д. Гальсковой, Л. В. Щербы, И. А. Зимней, Б. Ф. Ломова, В. В. Серикова, Д. Хаймса, Р. Ламберта, Дж. Холла, А. Силарса и т. д. [3–11].

По мнению отечественных и зарубежных исследователей, в контексте субъектно-субъектного обучения значительная роль отводится как языковому (интеллек-

туальному) развитию, так и развитию сенсорной, двигательной, чувственно-эмоциональной сфер деятельности обучающегося, что определяет характер *творческой активности* в образовательном пространстве. В процессе ретроспективного анализа научных трудов авторов, занимающихся изучением феномена «творчества» и развитием творческого потенциала личности, мы выделяем работы Д. Б. Богоявленской, Е. А. Евсина, Ф. Бэрона [12–14].

В современном образовании развитию эмоциональной сферы обучающихся (чувств, эмоций, мотивов) посвящены многие методические разработки и лингводидактические технологии. В данной связи особого внимания, на наш взгляд, заслуживают работы Л. В. Леонтьева, Э. Ф. Зеера, П. Саловея, Дж. Майера, Д. Гулмана, Г. Гарднера [15–20], связанные с изучением природы эмоционального интеллекта (EQ). Под эмоциональным интеллектом мы понимаем способность индивида распознавать эмоции, понимать свои собственные намерения и желания других людей, способность управлять эмоциями и адекватно реагировать на эмоции других коммуникантов, обусловленных контекстом речевого взаимодействия.

Таким образом, в нашем исследовании *эмоционально-творческий компонент* является коммуникативной доминантой при организации учебно-воспитательного процесса в вузе и разработке педагогического обеспечения. Мы убеждены, что организационно-методическая деятельность преподавателя должна быть максимально сосредоточена на развитии эмоционального интеллекта студентов. Практически доказано, что результативность в решении коммуникативных задач творческим способом может быть достигнута только при активизации мотивационного фактора на занятиях по иностранному языку на уровне эмоционального возбуждения участников в процессе «живого» общения. Преподавателю иностранного языка важно обязательно учесть специфику индивидуальных, языковых, психологических и культурологических особенностей будущих специалистов [20–22].

В качестве эмоциональных, мотивационных языковых «триггеров» (triggers) в процессе обучения студентов иностранным языкам мы предлагаем использовать приемы из опыта театральной мастерской К. С. Станиславского, направленные на тренировку визуальных и ассоциативных впечатлений, развитие зрительной и слуховой памяти, внутреннего и внешнего видения ситуации. Приведем ряд упражнений, которые оказались весьма результативными в плане формирования и развития иноязычных коммуникативных навыков обучающихся [23; 24]. Заметим, что формулировка

заданий, процесс выполнения и контроль осуществляется исключительно на английском языке.

1. *Упражнения, сфокусированные на «рассматривание объекта»:*

– выберите несколько предметов и попросите студентов рассказать друг другу о каждом из них (на английском языке), отыскивая сходства и различия, подчеркивая индивидуальность и т. д.;

– покажите студентам группу предметов (5–10 предметов), затем закройте их и попросите перечислить (или описать) предметы в той последовательности, в которой они были представлены;

– попросите каждого участника коммуникации рассмотреть внимательно друг друга (при организации работы в парах, микрогруппах) с целью описать внешность, характер собеседника и подобрать художественную роль для драматизации в рамках предложенной темы занятия;

– попросите студентов вспомнить свои зрительные образы, впечатления, эмоции при описании людей из реальной жизни, персонажей художественных произведений, природных пейзажей, любимых картин, видов городов, обстановки в комнате и т. д.

2. *Упражнения на развитие внимания:*

– «Кинолента прошлого» (перед сном, закрыв глаза, рекомендуется вспомнить и перечислить события прошедшего дня, стараясь при этом максимально детализировать свои воспоминания, впечатления, эмоции, а затем рассказать об «увиденном» в группе, в аудитории.);

– «Вглядываемся в мир» (попросите студента «всмотреться» в картину на стене, пейзаж за окном, интерьер, отдельный объект и задать вопросы по увиденному «Что...? Кто...? Когда...? Где...? Почему...? Зачем...?»); попросите студентов самих ответить на эти вопросы в устной или письменной форме;

– «Приближение невозможного к вероятному» или «Мысленное путешествие» (вообразите то, что в реальной жизни неосуществимо: представьте себя на другой планете или придуманной вами сказочной стране. Ответьте на вопросы: «У Вас действительно было желание попасть в этот сказочный мир? Каковы Ваши планы? Что Вы намереваетесь делать здесь?» – и т. д.

Как известно, основа любой коммуникации – это вопросно-ответная форма. Мы убеждены, что очень важно участников общения познакомить с типологической классификацией вопросов, научить задавать вопросы и, что не менее важно, грамотно отвечать на них.

3. *В этой связи эффективным оказалось упражнение «Задавайте вопросы».* Особенно полезно это зада-

ние, на наш взгляд, при изучении видовременных форм глагола английского языка (при анализе системы времен в активном и пассивном залогах). Студентам рекомендуется задавать вопросы повседневного характера друг другу, например: «Как Вам спалось?», «Что Вы видели во сне?», «Что Вы ели на завтрак?», «Какая сегодня погода?» и т. д. Все вопросы предлагается проработать в парах либо в микрогруппах в аудитории под руководством преподавателя.

Важно подчеркнуть, что избранные коммуникативные упражнения могут успешно применяться на любом этапе урока иностранного языка (при изучении лексико-грамматического материала как в аудитории под руководством преподавателя, так и при организации самостоятельной работы студента дома).

Мы считаем, что преподавателю, как инициатору и режиссеру коммуникативного взаимодействия, в образовательных условиях следует всегда помнить, что в центре обучения находится студент (со своими уникальными эмоциями, чувствами, желаниями, потребностями, интересами), который является главным субъектом коммуникативного взаимодействия. Взяв за основу этот фактор (назовем это фактором «студентоцентрированности»), мы выделили основные функции преподавателя иностранного языка: 1) создание мотивов каждого речевого и неречевого действия обучаемого как при обучении средствам общения, так и самой деятельности общения; 2) использование методов и приемов, активизирующих «живое» взаимодействие студентов по схемам «студент А ↔ студент В», «студент ↔ преподаватель» при решении практических языковых задач с помощью иностранного языка; 3) обеспечение речевой инициативы студентов через вербальные и невербальные средства [21].

Добавим, что обучение любому иностранному языку требует максимального включения всех «элементов творчества», обозначенных К. Станиславским: воображения, внимания, способности к общению, чувства правды, эмоциональной памяти, техники речи и т. д. Позволим некоторую аналогию. В данном процессе задействованы также интеллект, воля, интуиция, внешние и внутренние артистические способности. Во всем мире знаменитая «система» К. С. Станиславского получила огромное распространение и признание как инструмент обучения актерскому искусству. Несомненно, огромная значимость трудов великого мастера вышла за рамки театральной школы и с успехом применяется в различных сферах современной образовательной деятельности [22–25]. Ежедневная тренировка – важное и обязательное условие как в изучении иностранного языка, так и в актерском мастерстве.



Согласно логике нашего исследования после завершения поисково-аналитического этапа переходим к описанию эмпирической части. Исследование проводилось в 2023 году (весенний академический семестр) на базе Кузбасского государственного технического университета им. Т. Ф. Горбачева. Для участия в педагогическом эксперименте были отобраны 2 подгруппы: студенты 1-го курса очной полной формы обучения специальностей 23.05.01.02.01 Автомобильная техника в транспортных технологиях; 27.03.02.01.01 Управление качеством в производственно-технологических системах, обучающиеся дисциплине «Иностранный язык». Так были сформированы 2 подгруппы: *экспериментальная А* (32 человека) и *контрольная В* (32 человека). Всего в эксперименте было задействовано 64 студента (юноши и девушки). Общее количество часов по дисциплине «Иностранный язык» – 32 часа в семестр.

В течение экспериментального периода на каждом занятии английского языка в подгруппе А в процесс обучения были введены элементы театральные приемы методики К. С. Станиславского. Каждое занятие начиналось с эмоциональной настройки (*warming up stage*), представляющей упражнения и этюды, направленные на развитие коммуникативных (речевых) навыков, памяти, внимания, воображения, ассоциативного мышления и т. д. В контрольной группе В данный этап ограничивался лишь традиционным приветствием и постановкой целей и задач урока.

На заключительном (статистическом) этапе результаты эксперимента были представлены в виде таблиц и графика.

Результаты

Педагогическая диагностика в виде краткого контекст-анализа итоговых результатов студентов экспериментальной подгруппы А и контрольной подгруппы В представлены в таблицах 1–3 и диаграмме (рис. 1).

В качестве критериев для анализа были рассмотрены мотивационный, когнитивный и коммуникативно-деятельностный. В соответствии с критериальными показателями в процессе обучения студентов иностранному языку мы выделили два уровня готовности обучающихся к коммуникативному взаимодействию на родном и иностранном языках: репродуктивный и продуктивный. Выявлению уровня коммуникативной готовности студентов в экспериментальной и контрольной подгруппах способствовал оценочный анализ следующих видов аудиторной и самостоятельной работы студентов: подготовка презентаций (творческих проектов), написание эссе, обсуждение видеофрагментов и фильмов на родном и иностранном языках, ролевые игры, лексико-грамматическое тестирование и т. д.

Эффективность применения элементов театрального искусства на занятиях английского языка представлена на рисунке 1. Здесь динамика просматривается внутри только экспериментальной группы на протяжении всего экспериментального периода (4 месяца, 32 академических часа) на примере включения в учебную деятельность подготовки презентаций студентов.

Статистический анализ проводился на основе работ студентов, получивших оценку «удовлетворительно», «хорошо» и «отлично». Были разработаны специальные критерии оценивания презентаций студентов (творче-

Таблица 1

Критериально-уровневая характеристика готовности студентов к коммуникативному взаимодействию

Критерии	Показатели	Уровни	
		Репродуктивный	Продуктивный
Мотивационный	Проявление заинтересованности студентов в интерактивном общении в реальных условиях	Слабое проявление мотивов и стимулов к изучению иностранного языка и коммуникативному взаимодействию в реальных условиях	Стабильное проявление мотивов и стимулов к изучению иностранного языка и норм языкового взаимодействия
Когнитивный	Проявление осознанной, но не всегда стабильной активности студентов в реальных условиях коммуникативного взаимодействия	Эпизодическое нестабильное желание участвовать в коммуникативном взаимодействии в группе (микроруппах)	Устойчивое желание и стремление быть участником реального интерактивного взаимодействия в группе
Коммуникативно-деятельностный	Проявление высокой степени активности и коммуникативных умений в ситуациях речевого взаимодействия в предлагаемых обстоятельствах	Отсутствие системных языковых знаний, коммуникативных умений и навыков в реализации интерактивного взаимодействия на иностранном языке	Активное участие в различных ситуациях речевого взаимодействия на родном и иностранном языках, проявление системных языковых знаний и навыков общения

Таблица 2

Сравнительная критериально-уровневая характеристика студентов к коммуникативному взаимодействию в экспериментальной и контрольной подгруппах

Показатели	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Репродуктивный уровень	Продуктивный уровень	Репродуктивный уровень	Продуктивный уровень
Лексико-грамматическое тестирование	83 %	85 %	85 %	89 %
Презентации (творческие проекты)	81 %	86 %	90 %	96 %
Написание эссе	85 %	88 %	92 %	95 %
Моделирование бытовых и профессиональных деловых ситуаций (case study) в микрогруппах	75 %	79 %	80 %	97 %

Таблица 3

Критерии оценивания презентации студентов

Оценка (баллы)	Содержание и объем информации, языковое оформление текста презентации	Решение коммуникативной задачи	Организация и представление информации на иностранном языке	Применение приемов театрального мастерства
Отлично (90–100)	Содержание информации точно отражает все этапы выполненной работы; информация изложена профессиональным языком; текст (использование цвета, анимационные эффекты, шрифт, расположение информации и т. д.) расположен так, чтобы его удобно было читать, строго в соответствии с стандартами презентации; слайды должны содержать только тезисы; количество слайдов от 8 до 12	Содержание информации соответствует выбранной теме (проблеме), отражает все аспекты, указанные в задании	Используемый словарный запас и грамматические структуры соответствуют поставленной задаче; лексико-грамматические, орфографические и пунктуационные ошибки практически отсутствуют (допускается не более 2 негрубых ошибок); высказывания логичны и последовательны, средства логической связи и стиль изложения информации использованы правильно	Активное мотивированное использование элементов театрального мастерства в устной речи. Высокая степень эмоциональности, художественной образности и яркости высказываний
Хорошо (80–90)	Содержание информации не совсем точно отражает все этапы выполненной работы; расположение текста, цвет, шрифт, анимационные эффекты, количество слайдов не совсем соответствует стандартам; слайды содержат слишком много (или не совсем полную) информацию; информация изложена не всегда профессиональным языком	Содержание информации соответствует выбранной теме (проблеме), однако не совсем отражает аспекты, указанные в задании	Используемый словарный запас и грамматические структуры соответствуют поставленной задаче, однако отмечается более 3 лексико-грамматических и/или орфографических ошибок; высказывания не всегда логичны и последовательны; есть незначительные ошибки в выборе средств логической связи и стиле изложения информации	Эпизодическое использование элементов театрального мастерства в устной речи; выступление эмоционально
Удовлетворительно (60–80)	Содержание информации не отражает все этапы выполненной работы: расположение текста, цвет, шрифт, анимационные эффекты, количество слайдов не соответствуют стандартам презентации; слайды содержат слишком много информации либо информация изложена не полно; информация изложена не всегда профессиональным языком	Содержание информации соответствует теме (проблеме), однако есть значительные отклонения от аспектов, указанных в задании	Использованный словарный запас и грамматические структуры не всегда соответствуют задаче, отмечаются значительные лексико-грамматические, орфографические и пунктуационные ошибки (более 6), выбор средств логической связи и стиль изложения информации не верен	Редкое использование приемов театрального мастерства в устной речи, отсутствие эмоциональности или редкое проявление эмоционально-оценочных высказываний

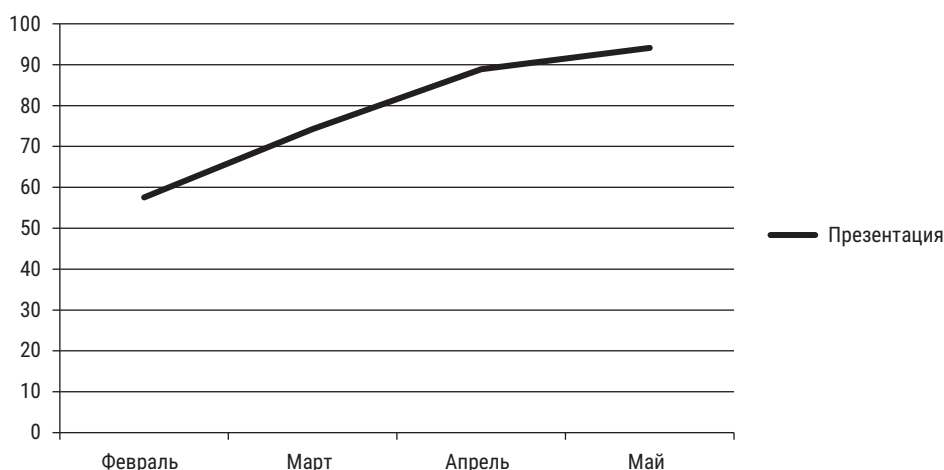


Рис. 1. Динамика эффективности применения приемов элементов театрального искусства на занятиях английского языка (экспериментальная группа)

ских проектов). Наглядно можно убедиться, что в сравнении с начальным периодом эксперимента (февраль) показатель успешных работ, получивших оценку «хорошо» и «отлично», увеличился к маю почти в 2 раза (с 56 % до 90 %).

Несомненно, специфику каждого искусства всегда определяет материал. В актерском мире материалом является *сценическое действие*, игра в предлагаемых обстоятельствах. В образовательных условиях это учебно-познавательная, (интеллектуальная) деятельность (виды, формы и средства обучения). Так одной из первостепенных задач педагога является *пробудить желание студента «действовать»* (играть – творить во времени и пространстве). Именно в «действии», по мнению К. С. Станиславского, наиболее явно и живо проявляется человек как личность, именно в действии и через действие можно мотивировать обучающегося [24; 25, с. 107].

В данном контексте очевидна необходимость изменения роли и самого преподавателя: только творчески одаренный педагог, талантливый актер и режиссер, может мастерски запустить игровой механизм в деятельность (в предлагаемые обстоятельства), где в основе определяется познание, а не только игра как развлечение.

Заключение

Подводя итог, следует отметить, что результаты данного исследования расширяют научное представление о теории и методике преподавания иностранных языков в вузе и значительно увеличивают спектр направлений дальнейшей исследовательской работы по заявленной проблеме. Конкретизируем основные выводы исследования.

1. Обоснована и экспериментально проверена целесообразность использования приемов и методов театральной педагогики в преподавании иностранных языков в вузе (на примере упражнений актерского тренинга К. С. Станиславского): регулярное и систематическое использование комплекса технических приемов театрального искусства в структуре педагогического обеспечения при обучении иностранному языку в вузе способствует развитию коммуникативных компетенций и чувственно-эмоциональной активности обучающихся.

2. Активизация эмоционально-творческой составляющей при обучении иностранным языкам возможна только в процессе творческого коммуникативного взаимодействия преподавателя и студента, только в совокупности с параллельным развитием ассоциативного мышления, воображения, внимания и памяти студентов.

3. Повышение степени самостоятельной работы студентов как метода и средства обучения – это одно из главных условий по актуализации потенциальных творческих способностей обучающихся: при самостоятельном поиске проблемы и способах ее решения каждый студент максимально концентрирует внимание на изучении учебного материала, мобилизуя все интеллектуальные и эмоционально-волевые резервы.

4. Включение элементов театрального искусства в педагогическое обеспечение, в процесс освоения нового на занятиях по иностранному языку благоприятно влияет не только на формирование и развитие предметных коммуникативных навыков (фонетических, лексико-грамматических и др.), но способствует самореализации студента.

5. Изучение иностранного языка – это психофизический процесс. Как и в актерском мастерстве, здесь особое значение имеет мотивационное действие, апеллирующее к воображению, чувствам и эмоциям обучающегося.

6. Только от отношения педагога к личности обучаемого как к «самоценности» и организации учебно-воспитательного процесса на основе субъектно-субъектных отношений зависит успех творческого взаимодействия в вузе.

Литература

1. Смирнова С. А. К вопросу о преподавании иностранного языка в вузе согласно новому стандарту ФГОС 3++ // Педагогика. Психология. Социокинетика. № 4. 2019. С. 73–85.
2. Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве. Работа актера над ролью. М. : АСТ: Зебра Е, 2009. 604 с.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
4. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. 428 с.
5. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. 360 с.
6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984. 444 с.
7. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград : Перемена, 1994. 152 с.
8. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics. 1973, p. 269–293.
9. Lambert R. Educational Exchange and Global Competence. New York, 1996. 231 p.
10. Silars A., Vangelisti A. L. Communication: Basic Properties and their Relevance to Relationship Research // The Cambridge Handbook of Personal Relationships. New York : Cambridge University Press, 2006. P. 331–351
11. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М. : Академия, 2002. 320 с.
12. Евсин Е. А. Развитие творческих способностей личности в условиях непрерывного профессионального образования (обоснование и опыт) // Фундаментальные исследования, М. 2005. № 8. С. 72–75.
13. Hall J. Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction / eds.: J. K. Hall, L. S. Verplaeste. Mahwah, LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, 2000. Vol. 5. № 2. 314 p.
14. Barron F. Creativity and Personal Freedom. Princeton : Van Nostrand, 1968. 322 p.
15. Леонтьев А. Н. Мотивы, эмоции и личность // Психология личности / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырей. М. : Издательство Московского университета, 1982. С. 71–79.
16. Зеер Э. Ф. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога // Мир психологии. 2002. № 4 (32). С. 190–203.
17. Salovey P., Mayer J. Emotional Intelligence // Imagination. Cognition. Personality, 1990. Vol. 9 (3). P. 185–211.
18. Gardner H. Intelligence: Multiple Perspectives. New York Press. 1995. 351 p.
19. Goleman D. Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. New York. 2016. 544 p.
20. Седых Д. В. Педагогическое обеспечение процесса обучения студентов вуза в полилингвальной образовательной среде : дис. ... канд. пед. наук, 2019. 231 с.

21. Седых Д. В., Граборская И. В. Развитие творческого мышления студентов в процессе обучения иностранному языку // Лингвообразование в неязыковом вузе: теория и практика : монография / под ред. Л. С. Зникоиной. Кемерово : КузГТУ, 2015. С. 150–179.
22. Аникеева Н. П. Воспитание игрой. М. : Просвещение, 1987. 143 с.
23. Станиславский К. С. Работа актера над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика. Актерский тренинг. М. : ООО «Издательство АСТ», 2009. 416 с.
24. Лоза О. Актерский тренинг по системе Станиславского. Упражнения и этюды. М. : ООО «Издательство АСТ», 2010. 192 с.
25. Быстрой Е. Б., Белова Л. А., Зникина Л. С. Использование коллаборационных проектов с включением технологии «драматизации» при обучении иностранному языку. Профессиональное образование в России и за рубежом. № 3 (51). 2023. С. 106–111.

References

1. Smirnova S. A. K voprosu o prepodavanii inostrannogo jazyka v vuze soglasno novomu standartu FGOS 3++ [On the Issue of Teaching a Foreign Language at a University in Accordance with the New Federal State Educational Standard 3++]. Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika, 2019, no. 4, pp. 73–85. (In Russian).
2. Stanislavskij K. S. Moja zhizn' v iskusstve. Rabota aktera nad rol'ju [My Life in Art. An Actor's Work on a Role]. Moscow, 1954, 416 p. (In Russian).
3. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teorija obuchenija inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika [The Theory of Teaching Foreign Languages. Lingvodidactics and Methodology]. Moscow, 2006, 336 p. (In Russian).
4. Shherba L. V. Jazykovaja sistema i rechevaja dejatel'nost' [Language System and Speech Activity]. Leningrad, 1974, 428 p. (In Russian).
5. Zimnjaja I. A. Psihologija obuchenija inostrannym jazykam v shkole [Psychology of Teaching Foreign Languages at School]. Moscow, 1991, 360 p. (In Russian).
6. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii [Methodological and Theoretical Problems of Psychology]. Moscow, 1984. 444 p. (In Russian).
7. Serikov V. V. Lichnostnyj podhod v obrazovanii: koncepcija i tehnologii [Personal Approach in Education: Concept and Technology]. Volgograd, 1994. 152 p. (In Russian).
8. Hymes D. On Communicative Competence. Sociolinguistics, 1973, pp. 269–293. (In English).
9. Lambert R. Educational Exchange and Global Competence. New York, 1996. 231 p. (In English).
10. Silars A., Vangelisti A. L. Communication: Basic Properties and their Relevance to Relationship Research. The Cambridge Handbook of Personal Relationships. New York, 2006, pp. 331–351. (In English).
11. Bogojavlenskaja D. B. Psihologija tvorcheskih sposobnostej [Psychology of Creativity]. Moscow, 2002, 320 p. (In Russian).
12. Evsin E. A. Razvitie tvorcheskih sposobnostej lichnosti v usloviyah nepreryvnogo professional'nogo obrazovanija (obosnovanie i opyt) [Development of Creative Abilities of the Individual in the Conditions of Continuous Professional Education (Justification and Experience)]. Fundamental Research, Moscow, 2005, no. 8, pp. 72–75. (In Russian).
13. Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction. Eds. J. K. Hall, L. S. Verplaeste. Mahwah, 2000, vol. 5, no. 2. 314 p. (In English).
14. Barron F. Creativity and Personal Freedom. Princeton, 1968. 322 p. (In English).



15. Leont'ev A. N. Motiviy, jemocii i lichnost' [Motives, Emotions and Personality]. Psihologija lichnosti, eds. Ju. B. Gippenrejter, A. A. Puzyrej. Moscow, 1982, pp. 71–79. (In Russian).
16. Zeer Je. F. Jemocional'nyj komponent v professional'nom stanovlenii pedagoga [Emotional Component in the Professional Development of a Teacher.] Mir psihologii, 2002, no. 4 (32), pp. 190–203. (In Russian).
17. Salovey P., Mayer J. Emotional Intelligence. Imagination. Cognition. Personality, 1990, vol. 9 (3), pp. 185–211. (In English).
18. Gardner H. Intelligence: Multiple Perspectives. New York, 1995. 351 p. (In English).
19. Goleman D. Emotional Intelligence. Why It Can Matter More than IQ. New York, 2016. 544 p. (In English).
20. Cedyh D. V. Pedagogicheskoe obespechenie processa obucheniya studentov vuza v polilingval'noj obrazovatel'noj srede. Dis. ... kand. ped. nauk [Pedagogical support of the learning process for university students in a multilingual educational environment. Thesis of Ph. D. habil.]. 2019, 231 p. (In Russian).
21. Sedyh D. V., Graborskaja I. V. Razvitie tvorcheskogo myshlenija studentov v processe obucheniya inostrannomu jazyku [Development of Creative Thinking of Students in the Process of Teaching a Foreign Language]. Linguistic education in a non-linguistic university: theory and practice, ed. L. S. Znikina. Kemerovo, 2015, pp. 150–179. (In Russian).
22. Anikeeva N. P. Vospitanie igroj [Education through Play]. Moscow, 1987. 143 p. (In Russian).
23. Stanislavskij K. S. Rabota aktera nad soboj v tvorcheskom processe perezhivaniya. Dnevnik uchenika. Akterskij trening [The Actor's Work on Himself in the Creative Process of Experiencing. Student's diary. Acting training]. Moscow, 2009. 416 p. (In Russian).
24. Loza O. Akterskij trening po sisteme Stanislavskogo. Uprazhnenija i jetjudy. [Acting training according to the Stanislavsky system. Exercises and studies]. Moscow, 2010. 192 p. (In Russian).
25. Bystraj E. B., Belova L. A., Znikina L. S. Ispol'zovanie kollaboracionnyh proektov s vključenijem tehnologii «dramatizacii» pri obuchenii inostrannomu jazyku [The Use of Collaboration Projects with the Inclusion of "Dramatization" Technology in Teaching a Foreign Language]. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom, 2023, no. 3 (51), pp. 106–111. (In Russian).

УДК/UDC 37.013

DOI 10/54509/22203036_2024_1_185

EDN BKJEEG



Карпов Владислав Алексеевич

аспирант кафедры теории и технологии социальной работы, ФГАОУ ВО Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, г. Самара

Karpov Vladislav A.

Postgraduate Student of Department of Theory and Technology of Social Work, Samara National Academician S. P. Korolev Research University, Samara

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ТРЕНЕРОВ ПО БАСКЕТБОЛУ

CONDITIONS FOR FORMING PEDAGOGICAL SKILLS OF BASKETBALL COACHES

Аннотация. В статье анализируются условия формирования педагогического мастерства тренеров по баскетболу. Формирование педагогического мастерства – важный педагогический процесс, от которого зависят будущие профессиональные компетенции педагога. Он включает в себя такие элементы, как содержание учебно-воспитательного материала, педагога, обучающегося, средств передачи информации и средств педагогической коммуникации. Процесс обучения тренеров по баскетболу имеет особенности, которые отражаются в условиях формирования у них педагогического мастерства. Автор на основе классификации В. И. Смирнова выделяет две группы условий формирования педагогического мастерства тренера по баскетболу, объективные и субъективные. Объективные усло-

вия можно поделить на две подгруппы условий, включающие в себя ресурсные и организационные. Анализ показал, что главная задача организационных условий – создание развивающей творческой среды, которая способствует моделированию эффективного образовательного процесса тренера.

Abstract. In the article authors analyze conditions of formation of basketball coaches' pedagogical skill. The formation of pedagogical skills is an important pedagogical process on which on which the future professional competencies of a teacher depend. It includes such elements as content of learning and upbringing information, pedagogue, student, means of information's delivery and means of pedagogical commutation. The process of basketball coaches' training has features which reflect in conditions of their pedagogical skill's

formation. Authors using classification of V. I. Smirnov, identifies two groups of these conditions of formation of basketball coaches` pedagogical skill, objective and subjective. Objective conditions include two sub-groups, resourceful and organizational. The analysis indicated the main task of organizational conditions is to create improving creative environment which helps to simulate an effective education process of coach.

Ключевые слова: тренер по баскетболу, тренерская деятельность, педагогическое мастерство, педагогический процесс, условия формирования педагогического мастерства, развивающая творческая среда.

Keywords: basketball coach, coach`s activity, pedagogical skill, pedagogical process, conditions of pedagogical skill`s formation, improving creative environment.

Введение

Педагогическое мастерство как важнейший аспект профессионализма педагога в современном мире является неотъемлемой частью профессиональных компетенций тренеров. Тренерская деятельность, которая состоит из таких элементов, как умение тренировать, принимать управленческие решения, способность устанавливать и поддерживать социальный контакт с игроками, учитывая их личные психологические особенности, умение оказывать психологическую и первую медицинскую помощь, зависит и от уровня педагогического мастерства тренера.

Не исключением в данном вопросе является и тренер по баскетболу. Современный баскетбол как один из самых разносторонних и комплексных видов спорта состоит из множества технических и атлетических элементов, требующих постоянного оттачивания и тренировок. Поэтому педагогическое мастерство тренера является важным фактором качества тренировочного процесса, успеха спортсменов и успешности выступлений команды.

Тренер как педагог должен уметь не только научить игроков правильным движениям, но и воспитать в игроках определенные трудовые ценности по отношению к баскетболу, а также научить игроков играть максимально эффективно. Но так же как и для игроков должны быть созданы определенные условия для улучшения их спортивных достижений, так и для тренеров требуются условия, при которых они смогут реализовывать свои профессиональные и творческие компетенции и при которых будет формироваться их педагогическое мастерство.

Актуальность настоящего исследования заключается в необходимости подготовки высококвалифицированных специалистов в области спорта, в которой

важное значение придается формированию педагогического мастерства.

Цель данного исследования – выявить условия формирования педагогического мастерства тренера по баскетболу.

Задачи исследования:

- проанализировать основные элементы педагогического процесса;
- выявить группы условий формирования педагогического мастерства тренеров по баскетболу;
- определить особенности каждой группы условий.

Новизна данного исследования заключается в разработке классификации условий формирования педагогического мастерства, при соблюдении которых будет возможно его формирование у тренеров по баскетболу.

Практическая значимость исследования заключается в потребности общества в профессиональных тренерах высокого уровня мастерства, которые смогут помочь в достижении спортивных целей и успешном выступлении спортсменов. Соответствие тренеров высокому уровню мастерства возможно только при соблюдении условий, которые способствуют формированию педагогического мастерства тренеров. Анализ таких условий, выявление их особенностей являются необходимыми аспектами в исследовании формирования педагогического мастерства.

Методология

Анализируемая в данном исследовании проблема находится на стыке педагогических и психологических исследований, поэтому в работе используется интеграция методологических основ, концепций и теорий педагогики и психологии.

В исследовании были использованы и проанализированы работы и труды таких исследователей в области педагогической и психологической наук, как С. Л. Рубинштейна и Л. С. Выготского (концепция о единстве личности и деятельности); Л. В. Куриленко, И. В. Горлинского, В. Я. Кикоть (теории о средствах профессиональной подготовки); И. А. Зязюна и И. Ф. Харламова (концепции педагогического мастерства); С. Я. Батищева, В. П. Беспалько, Н. В. Краевского (теории о сущности и структуре педагогической системы и педагогического процесса). Отдельно стоит упомянуть известного отечественного исследователя, профессора Н. В. Кузьмину, внесшую огромный вклад в исследования педагогической системы и педагогического мастерства.

Также в данном исследовании были проанализированы работы в области подготовки тренеров. Среди наиболее значимых исследователей, посвятивших свои труды данной проблеме, стоит отметить Е. Д. Никитину,



И. Х. Кобер, А. А. Деркач, в работах которых исследуются как подготовка тренеров, так и их педагогическое мастерство.

Результаты

Формирование педагогического мастерства – важный педагогический процесс, от которого зависят будущие профессиональные компетенции педагога. Формирование педагогического мастерства так же, как и все педагогические процессы, состоит из определенных элементов, благодаря которым данные процессы существуют и функционируют. Известный педагог и исследователь Н. В. Кузьмина выделяет четыре элемента, которые участвуют в педагогическом процессе: содержание учебно-воспитательного материала, который является достоянием общества и который педагог должен передать обучающемуся; педагог (воспитатель, преподаватель, тренер), выступающий посредником между обучающимся и источником информации; обучающийся (ученик, студент, игрок); средства передачи информации и средства педагогической коммуникации [1].

«Особенностью каждой из сторон педагогического процесса является то, что они (стороны) существуют не только во взаимодействии, но и самостоятельно, независимо друг от друга» [1, с. 10]. Формирование педагогического мастерства тренеров по баскетболу как педагогический процесс в первую очередь заключается в актуальной информации преподаваемого обучающимся тренерам игрового и тренерского материала. Педагогическое мастерство тренера по баскетболу должно включать в себя самостоятельность, творчество в тренировочном процессе, быстроту реакции на изменяющиеся игровые тенденции, умение применять инновационные методы тренировок. Помимо этого, формирование педагогического мастерства тренеров по баскетболу несет в себе ряд особенностей: в педагогическом процессе и педагог, и обучающиеся являются, как правило, действующими тренерами, а среди средств передачи информации должны присутствовать наглядные разборы игровых ситуаций с участием реальных игроков на площадке. Помимо этого, в процессе обучения, которое способствует формированию педагогического мастерства, могут использоваться различные средства передачи информации и педагогической коммуникации: к таким средствам можно отнести онлайн-, офлайн- и гибридное обучения, различные способы ведения учебных занятий, внедрение инновационных технологий и методов и т.д. Такие особенности имеют свое отражение и в условиях формирования педагогического мастерства у тренеров по баскетболу.

Формирование педагогического мастерства тренеров по баскетболу так же, как и в любом другом педагогическом процессе, обретает свою эффективность и возможность только если выполнены соответствующие условия. Для определения эффективности педагогического процесса исследователями предлагаются различные подходы к определению условий. Данные условия зависят от специфики педагогического процесса. Так, формирование педагогического мастерства тренеров по баскетболу зависит не только от материальных компонентов (доступное место проведение обучения, обеспечение необходимыми техническими средствами и т.д.), но включает в себя и более сложные элементы.

Среди наиболее актуальных классификаций условий формирования педагогического мастерства стоит выделить классификацию, предложенную профессором и доктором педагогических наук В. И. Смирновым: он выделяет среди всего многообразия условий эффективности педагогического процесса две большие группы: объективные, в которые входят организационные и средовые, а также ресурсные, и субъективные [2].

«Субъективные условия:

- наличие у субъекта деятельности выраженной потребности и устойчивых мотивов ее осуществления, принятие им цели и программы деятельности;
- опыт организации и осуществления деятельности: теоретическая подготовленность, сформированность умений и практических действий и операций;
- соответствие содержания и характера деятельности индивидуальным особенностям субъекта;
- эмоционально-психологическое и физическое состояние субъекта деятельности.

Объективные условия:

а) организационные и средовые:

- убедительная мотивировка и четкая постановка цели деятельности, рациональное планирование, организация контроля, объективная оценка;
- благоприятный нравственно-психологический климат в группе;
- соответствующие принятым нормам производственно-бытовые и санитарно-гигиенические условия деятельности;

б) ресурсные условия:

- материально-техническое обеспечение деятельности;
- информационное обеспечение деятельности;
- кадровое обеспечение деятельности: компетентные руководители и организаторы, соисполнители, исполнители» [2, с. 137; 3].

Соблюдение данных условий делает возможным максимально оптимизировать процесс обучения, в ходе которого обучающиеся смогут повысить свои знания, умения, сформировать новые навыки, в чем и заключается мастерство. Таким образом, влияние условий эффективности педагогического процесса на формирование педагогического мастерства выражается в оптимизации всех аспектов образовательного мероприятия.

На основе предложенной В. И. Смирновым классификации условий эффективности педагогического процесса и в соответствии с особенностями тренерской деятельности в баскетболе можно выделить две большие группы условий формирования педагогического мастерства тренеров по баскетболу: объективные (внешние), которые включают организационные и материальные условия, и субъективные (внутренние).

К субъективным условиям относятся:

- наличие на протяжении всей тренерской карьеры у тренера по баскетболу устойчивой и выраженной мотивации и потребности в знаниях, постоянном обучении, поиске новых средств и форм совершенствования игрового и тренировочного процессов;

- отбор квалифицированных специалистов и опыт проведения обучающих мероприятий со стороны организаторов – теоретическая и практическая подготовленность преподавательских кадров обучения, что выражается в предоставлении наиболее актуальной информации и признанной среди высокого уровня мастерства тренеров по ведению игрового и тренировочного процесса;

- соответствие содержания обучающей программы и характера тренерской деятельности индивидуальным особенностям обучающихся тренеров по баскетболу, где в первую очередь должен учитываться уровень команды тренера (детский или взрослый, мужская команда или женская команда и др.).

Субъективные условия формирования педагогического мастерства тренеров по баскетболу обуславливают эффективность личностно-профессионального развития и самоопределения обучающегося тренера. Такие условия содержат ценностную и смысловую сферы личности тренера, уровень его мотивации к изучению нового материала или повышению квалификации, особенности личности обучающегося тренера, выключающие в себя особенности характера и ценностный аппарат.

Особенностью профессионала любой сферы деятельности является отношение к своей профессии как к ценности. Ценности баскетбольного тренера как педагога включают в себя «не только образованность,

ответственность, воспитанность – все то, что в целом соответствует образу зрелой личности» [7, с. 117], – но и высокие моральные ориентиры, которые отражаются в постоянном желании повышать свой уровень знаний, соблюдении трудовой спортивной этики и стремлении помочь своим игрокам достигать максимальных результатов в игре.

К субъективным условиям формирования педагогического мастерства обучающихся тренеров по баскетболу также относится опыт тренерской деятельности, так как освоение новых получаемых знаний во время обучения труднореализуемо без погружения в практику профессиональной тренерской деятельности. В психолого-педагогических исследованиях отмечается консенсус «в признании влияния приобретаемого опыта профессиональной деятельности в качестве одного из условий успешной профессионализации» [7, с. 116]. Опыт является основой для дальнейшего развития профессиональных качеств тренера, его умений, способностей, на которые накладываются получаемые во время обучения профессиональные знания, повышающие профессионализм тренера по баскетболу.

Приобретение тренерского опыта в любом виде спорта, в том числе и в баскетболе, является важной составляющей профессиональной компетентности тренера, которая связывается с уровнем педагогического мастерства, а также с результатами в профессиональной тренерской деятельности.

Объективные условия можно поделить на две подгруппы. Стоит заметить, что субъективные условия имеют свои особенности в отношении тренерской деятельности, в то же время объективные условия хоть и включают в себя ряд отличительных черт (подгруппа «а»), но являются более общими, касающимися обучения не только тренеров, но и педагогов любой сферы (подгруппа «б»):

а) организационные и средовые:

- убедительная мотивировка, четкая постановка цели проведения обучения, рационально подобранный график обучения, в котором должен учитываться игровой сезон (график игр команд тренеров, участвующих в обучении, перерывов внутриигрового сезона и т.д.), а также организация контроля и оценки полученных знаний;

- благоприятный нравственно-психологический климат в группе обучающихся тренеров, что зависит от способности организаторов создать подходящий «микроклимат» в процессе обучения.

б) ресурсные условия:

- материально-техническое обеспечение обучения, включая предоставления игровой площадки в слу-



чае необходимости демонстрации определенных элементов игры;

- информационное обеспечение обучения;
- кадровое обеспечение деятельности: компетентные руководители и организаторы, соисполнители, исполнители;
- соблюдение норм производственно-бытовых и санитарно-гигиенических условий обучения.

Организационные и средовые условия составляют тот блок, который в современном научном сообществе отражается в понятии «развивающая творческая среда» [4]. Развивающая творческая среда – комплексное определение. Российский исследователь В. В. Перепелкин в своей работе, посвященной развивающей творческой среде в работе педагога, отмечает, то творческая педагогическая среда обозначает «педагогический феномен сложной природы, многокомпонентный и многофакторный, представляющий собой совокупность как социальных и духовных, так и предметно-материальных феноменов, т.е. все окружение, присущее процессу обучения» [4, с. 10]. Далее он развивает мысль, что «развивающая творческая среда способствует формированию личности тренера, характеризующейся активностью освоения подаваемого материала, высокой степенью самостоятельности, готовностью к активному общению, а также умение свободно рассуждать на профессиональные темы. В развивающей творческой среде обеспечивается саморазвитие тренера, которое происходит за счет использования ими всего спектра предоставленных возможностей в обучающем процессе» [4, с. 10].

Создание условий проявления творческой активности обучающихся тренеров в развивающей среде способствует стимулу творческой деятельности, но не всегда гарантирует усвоение преподаваемого материала. Это объясняется тем, что усвоение материала у каждого из обучающихся тренеров может проходить по-своему, в соответствии с личностными характеристиками, поэтому в первую очередь важно создать благоприятную для усвоения знаний обучающую атмосферу, в которой тренеры смогут максимально повысить уровень своего мастерства.

Некоторые из исследователей отмечают «важность этапа профессиональной подготовки педагога, во время которого творческая среда влияет на личностно-профессиональные характеристики обучающегося» [7, с. 115]. Помимо этого, обучающая творческая среда помогает обучающемуся тренеру воспринять «многоаспектность профессиональной педагогической деятельности, что позволит ему выстроить про-

цесс саморазвития профессионализма и стать конгруэнтным предмету своей деятельности» [2, с. 139].

В то же время подгруппа материальных объективных условий также имеет свои особенности в образовательном процессе тренера по баскетболу. Объективные материальные условия формирования педагогического мастерства тренеров по баскетболу включают в себя не только техническое обеспечение во время обучения, но и предоставление игровой площадки или подходящего помещения для демонстрационного обучения, рациональное распределение времени обучения, приглашение высококвалифицированных тренеров в качестве преподавательского состава. Процесс современного обучения тренеров по баскетболу должен проходить «с использованием современных психолого-педагогических подходов, что выражается в предоставлении возможности обучающимся тренерам самостоятельно освоить способы анализа и реализации профессиональных задач, например, посредством предоставления дополнительного видеоматериала» [2]. Помимо этого, обучение тренеров по баскетболу должно проходить в благоприятной тренерской деятельности среде, что увеличит эффективность педагогического процесса их обучения.

Анализ условий формирования педагогического мастерства тренеров по баскетболу показывает комплексность, многосторонность образовательного процесса. От соблюдения условий зависит и итог обучающего мероприятия: любое отклонение может снизить эффективность проводимого обучения, что отразится на познавательной активности обучающегося, полученной информации, формировании новых навыков и формировании педагогического мастерства в целом. В то же время положительные инновационные внедрения, поиск новых методов и методик обучения тренеров, повышение их заинтересованности в обучении будет способствовать и повышению педагогического мастерства тренера.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить, что формирование педагогического мастерства тренеров по баскетболу является важным педагогическим процессом, от которого зависят будущие профессиональные компетенции тренера-педагога. Результаты научной работы и представленные выводы расширяют знания о профессиональной подготовке тренеров по баскетболу: так же, как и у любого педагогического процесса, формирование педагогического мастерства будет возможно и эффективно реализовано, если будут соблюдены опреде-

ленные условия. Поэтому на основе предлагаемой В. И. Смирновым классификации условий формирования педагогического мастерства учителя авторами проанализированы элементы педагогического процесса обучения тренеров по баскетболу; были выделены условия формирования педагогического мастерства тренеров по баскетболу, которые включают в себя две группы условий: субъективные и объективные (организационные и материальные).

Субъективные условия формирования педагогического мастерства тренеров по баскетболу обуславливают эффективность личностно-профессионального развития и самоопределения обучающегося тренера. Такие условия содержат ценностную и смысловую сферы личности тренера, уровень его мотивации к изучению нового материала или повышению квалификации, особенности личности обучающегося тренера, выключающие в себя особенности характера и ценностный аппарат.

К объективным организационным условиям относится создание развивающей творческой среды для обучения тренеров. Развивающая творческая среда способствует формированию личности тренера, характеризующейся активностью освоения подаваемого материала, высокой степенью самостоятельности, готовностью к активному общению, а также умением свободно рассуждать на профессиональные темы.

Объективные материальные условия формирования педагогического мастерства тренеров по баскетболу включают в себя техническое обеспечение во время обучения, предоставление помещения или игровой площадки, рациональное распределение времени обучения, приглашение высококвалифицированных тренеров в качестве преподавательского состава.

Результаты исследования показывают важность изучения формирования педагогического мастерства в контексте обучения тренеров по баскетболу, анализа условий для эффективного действия данного педагогического процесса, а также раскрывает необходимость для дальнейших исследований педагогического мастерства тренеров по баскетболу.

Литература

1. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970. 114 с.
2. Романова К. Е., Кашицын А. С. Условия формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей [Электронный ресурс] // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2013. № 3 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-formirovaniya-i-razvitiya-pedagogicheskogo-masterstva-buduschih-uchiteley> (дата обращения: 09.04.2022).

3. Смирнов В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. М., 2009. 416 с.
4. Перепелкин В. В. Творческая образовательная среда как эффективное условие подготовки будущих учителей [Электронный ресурс] // Научный журнал КубГАУ. 2011. № 72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskaya-obrazovatel'naya-sreda-kak-effektivnoe-uslovie-podgotovki-buduschih-uchiteley> (дата обращения: 06.12.2023).
5. Мясичев В. Н. Структура личности и отношение человека к действительности. М., 2002. 204 с.
6. Кокорев А. С., Николюкина Н. Б. Социальный портрет преподавателя высшей школы (на основе анализа вузов Тамбовской области) [Электронный ресурс] // Журнал социологии и социальной антропологии. 2000. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-portret-prepodavatelya-vysshey-shkoly-na-osnove-analiza-vuzov-tambovskoy-oblasti> (дата обращения: 09.04.2023).
7. Ларионова М. Психологические условия и факторы профессионального развития личности вузовского преподавателя [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2008. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-usloviya-i-factory-professionalnogo-razvitiya-lichnosti-vuzovskogo-prepodavatelya> (дата обращения: 09.04.2023).

References

1. Kuz'mina L. V. Metody issledovaniya pedagogicheskoy dejatel'nosti [Investigation methods of pedagogical activity]. Leningrad, 1970. 114 p. (In Russian).
2. Romanova K. E., Kashicyan A. S. Usloviya formirovaniya i razvitiya pedagogicheskogo masterstva budushih uchiteley [Conditions of formation and improvement of pedagogical skill of future teachers]. Vestnik ChGPU im. I. Ja. Yakovleva, 2013, no. 3 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-formirovaniya-i-razvitiya-pedagogicheskogo-masterstva-buduschih-uchiteley> (accessed 02.12.2022). (In Russian).
3. Smirnov V. I. Obshhaya pedagogika v tezisah, definicijah, illjustracijah [General pedagogy in theses, definitions, illustrations]. Moscow, 2009. 416 p. (In Russian).
4. Perepelkin V. V. Tvorcheskaja obrazovatel'naja sreda kak jeffektivnoe uslovie podgotovki budushih uchiteley [Art education environment as effective condition of preparing of future tutors]. Nauchnyj zhurnal KubGAU, 2011, no. 72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskaya-obrazovatel'naya-sreda-kak-effektivnoe-uslovie-podgotovki-buduschih-uchiteley> (accessed 06.12.2023). (In Russian).
5. Mjasishhev V. N. Struktura lichnosti i otnoshenie cheloveka k dejstvitel'nosti [Structure of person and attitude of human to reality]. Moscow, 2002. 204 p. (In Russian).
6. Kokorev A. S., Nikoljukina N. B. Social'nyj portret prepodavatelya vsshey shkoly (na osnove analiza vuzov Tambovskoj oblasti) [Social portrait of university lecture (based on analysis of Tambov region universities)]. Zhurnal sociologii i social'noj antropologii, 2000, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-portret-prepodavatelya-vysshey-shkoly-na-osnove-analiza-vuzov-tambovskoy-oblasti> (accessed 09.04.2023). (In Russian).
7. Larionova M. Psihologicheskie usloviya i factory professional'nogo razvitiya lichnosti vuzovskogo prepodavatelya [Psychological conditions and factors of professional improvement of person of university lecture]. Vyssee obrazovanie v Rossii, 2008, no. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-usloviya-i-factory-professionalnogo-razvitiya-lichnosti-vuzovskogo-prepodavatelya> (accessed 09.04.2023). (In Russian).



УДК/UDC 378.147

DOI 10/54509/22203036_2024_1_191

EDN UEPFEE



Аксенова Наталия Валерьевна

кандидат филологических наук, доцент,
доцент отделения иностранных языков
Школы общественных наук, ФГАОУ ВО «Национальный
исследовательский Томский политехнический
университет», доцент кафедры английского языка
в сфере научной коммуникации факультета иностранных
языков, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Томский государственный университет», г. Томск

Шепетовский Денис Владимирович

старший преподаватель кафедры английского языка
в сфере научной коммуникации факультета иностранных
языков, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Томский государственный университет», г. Томск

Aksjonova Natalija V.

Candidate of Philology Sciences, Associate Professor,
Docent of Foreign Languages Department,
School of Social Sciences, National Research Tomsk
Polytechnic University, Docent of the Department
of English in Science Communication of the Faculty
of Foreign Languages, National Research Tomsk State University,
Tomsk

Shepetovskij Denis V.

Senior Lecturer of the Department of English in Science
Communication of the Faculty of Foreign Languages,
National Research Tomsk State University, Tomsk

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДХОДОВ CDIO В РАЗВИТИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

APPLICATION OF CDIO APPROACHES TO FURTHER DEVELOPMENT OF RESEARCH WORK IN A TECHNICAL TERTIARY EDUCATION INSTITUTION

Аннотация. Статья посвящена изучению формирования научного интереса к научно-исследовательской работе студентов (НИРС) в техническом вузе. Подход CDIO (Conceive – Design – Implement – Operate), используемый в работе со студентами, доказал свою эффективность, т. к. благодаря внедрению данного подхода в образовательный процесс студенты становятся более мотивированными к участию в олимпиадных и конкурсных мероприятиях. Актуальность работы объясняется возрастающим спросом ключевых стейкхолдеров на рынке: будущих работодателей, заинтересованных в целеустремленных специалистах, самих вузов как научных сообществ, стремящихся получить новую научную смену, и, безусловно, молодых амбициозных талантов, которые готовы использовать свои ресурсы и умения (hard skills, soft skills) для достижения поставленных целей. Обозначена практическая значимость внедрения данного подхода в образовательный процесс. Выявлены оптимальные решения и выделены преимущества для студентов неязыковых специальностей в совершенствовании навыков, необходимых для НИРС.

Abstract. This article is devoted to studying formation of a scientific interest to students' scientific research work (SSRW) in a technical tertiary education institution. CDIO (Conceive – Design – Implement – Operate) approaches used in work with students proved to be relevant as due to its implementation into educational process students became more motivated to participate in skill competitions and contests. The relevance of the work is determined by raising demand of key stakeholders on the market: future employees, interested in ambitious specialists, the educational institutions as scientific societies gaining to get new scientific successors and, certainly, young gifted people who are ready to use their resources and hard and soft skills for achieving set goals. Practical significance of this approach implementation into educational process is noted. Best practices are determined and the advantages for students of non-linguistic majors in improving skills needed for students' scientific research work are identified.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа студентов (НИРС), наука, технический вуз, молодой ученый, подход CDIO, английский язык.

Keywords: students' scientific research work (SSRW), science, technical institution, young researcher, CDIO approaches, English.

Введение

В современном мире возрастает значимость подготовки высококвалифицированных кадров, обладающих различными необходимыми компетенциями и готовыми умениями. Перед высшим учебным заведением стоят определенные задачи: подготовить не только востребованных будущим работодателем и обществом (значимым стейкхолдерам) специалистов, готовых подтвердить на практике полученные знания и умения, но и подготовить себе смену – молодых, амбициозных научных сотрудников, готовых на практике доказать свою состоятельность как научных специалистов. Безусловно, современное общество выдвигает ряд требований, которым должны соответствовать будущие специалисты, и в том числе владение иностранным языком на том уровне, который будет достаточным для продуктивного общения на профессиональные темы. Актуальность нашего исследования доказывается на примере использования предлагаемой нами концепции CDIO для вовлечения молодежи в НИР. Данная концепция (при корректной своевременной имплементации, мы полагаем, работа должна начаться уже с момента зачисления студентов на 1-й курс) в действительности будет положительно влиять на инженерную деятельность будущих специалистов (участие в индивидуальной и групповой проектной деятельности, участие в мероприятиях различного уровня как внутренних, так и внешних: региональных, российских, международных), что поможет их формированию как успешных специалистов. Также мы предлагаем использовать подходы CDIO для подготовки высококвалифицированных кадров, т.к. одним из преимуществ, на наш взгляд, является выбор траектории обучения самими обучающимися. И, что также существенно, научить студентов управлять своим учебным процессом, а именно ежесеместрово, через опрос студентов, беседы непосредственно с руководителями образовательных программ, директорами институтов, вносить корректировки в учебный план для получения лучшего результата. Цель данной работы – выявить наиболее эффективные педагогические приемы, которые будут положительно влиять на мотивацию к НИР, а также продемонстрировать на практике полученные достижения в НИР у студентов 1–2-х курсов Томского политехнического университета. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи: выявить способы достижения наилучших результатов в науке,

проанализировать мотивацию студентов к занятиям по английскому языку в вузе с выделением мотивационных доминант, определить значимые мероприятия НИР в соответствии с концепцией CDIO, в которых студенты могут принять участие, имплементировать в учебный процесс те из них, которые после пилотирования проявят лучшие результаты.

Методология

В данной работе мы опирались на труды следующих исследователей: А. И. Чучалина, Р. А. Долженко, А. П. Исаева, Л. В. Плотнокова, Э. Кроули, Й. Малмквиста, Г. Линглинга и др.

Предлагаемая нами концепция CDIO (Conceive – Design – Implement – Operate), определяется как «комплексный интегративный подход в организации учебного процесса, или же, другими словами, личностно-ориентированный» [1; 2], целью которого является подготовить высококвалифицированных специалистов (инженеров) нового образца, готовых к постоянному саморазвитию и самообучению. В основе нашего исследования [3; 4], из всех имеющихся 12 стандартов, мы использовали следующие стандарты: Стандарт 7 «Новые методы обучения» и Стандарт 8 «Активное обучение». На наш взгляд, именно эти стандарты отвечают за развитие и совершенствование дополнительных навыков, нацеленных на достижение коммуникативной языковой практики, а также позиционирование активной жизненной позиции, направленной именно на вовлечение студентов в образовательную деятельность и их активное участие в модернизации образовательного процесса. В качестве методов исследования нами были использованы: социологический опрос, сравнительный анализ, анализ статистических данных.

Объектом нашего исследования выступили студенты 1–2-х курсов ТПУ. Предметом исследования – влияние имплементации стандартов CDIO на рост интереса к НИР у студентов технического вуза.

Большой интерес к данной концепции проявил А. И. Чучалин [5; 6] и Р. А. Долженко [7]; позволим согласиться с мнениями уважаемых коллег относительно значимости и перспективности имплементации данной концепции в образовательную программу, т.к. модернизация имеющейся образовательной стратегии более, чем вероятно, приведет к росту числа студентов, замотивированных к участию в НИР, начиная с момента поступления их в учебное заведение.

Безусловно, мнения зарубежных коллег [8; 9] об изменении и совершенствовании учебного процесса сильно повлияли на становление и продвижение данной концепции среди технических образовательных



заведений как в Европе, так и в России в том числе, целью которых является формирование конкурентно-способной системы обучения, позволяющей продуктивно оказывать образовательные услуги. Также согласимся с мнениями А. П. Исаева и Л. В. Плотникова [10] о необходимости изменения методики определения нормативных затрат для получения максимально обучающего эффекта и получения в качестве готового продукта всесторонне образованных инженеров.

Инициатива CDIO по трансформации технического образования была на пике популярности с 2011 г. по 2016 г., за этот временной промежуток к вышеупомянутой ассоциации присоединилось 16 отечественных вузов, и Томский политехнический университет первым из российских вузов вступил в ассоциацию CDIO в 2011 г., тем самым продемонстрировав готовность к инициированию изменений в учебном процессе.

Результаты

Выстраивание образовательной траектории с учетом заложенных в концепцию основных идей — это и стояло перед нами в качестве смыслообразующей цели. Введение в учебный план новых факультативных дисциплин («Иностранный язык для программ академической мобильности», «Английский язык для академической коммуникации», «Профессиональная и бизнес-коммуникация средствами английского языка»), выстроенных с учетом практико-ориентированного и личностно-ориентированного подхода, и является одной из особенностей обучения с учетом подходов CDIO. Интеграция стандартов CDIO позволит укрепить и усовершенствовать междисциплинарные связи посредством использования коммуникативной иноязычной речи в различных практиках (научно-исследовательских семинарах и конференциях, конкурсах по переводу, олимпиадах и эссе).

Наш эксперимент по построению обучения на основе стандартов CDIO продолжается с 2019 г. и по сей день, студенты подключаются к курсу по английскому языку, и им на первом вводном занятии объясняются цели и задачи курса с формированием персонализированной образовательной траектории (обучение рассчитано на два года) и предполагаемыми результатами обучения при условии выполнения необходимого минимума поставленных перед ними задач. Студенты выполняют диагностический тест с целью выявления их желаний и потребностей, безусловно, учитывается мнение студентов относительно обучения иностранному языку. Один из вопросов теста касается уточнения мотивационной составляющей, после чего студентам предлагается выбрать индивидуаль-

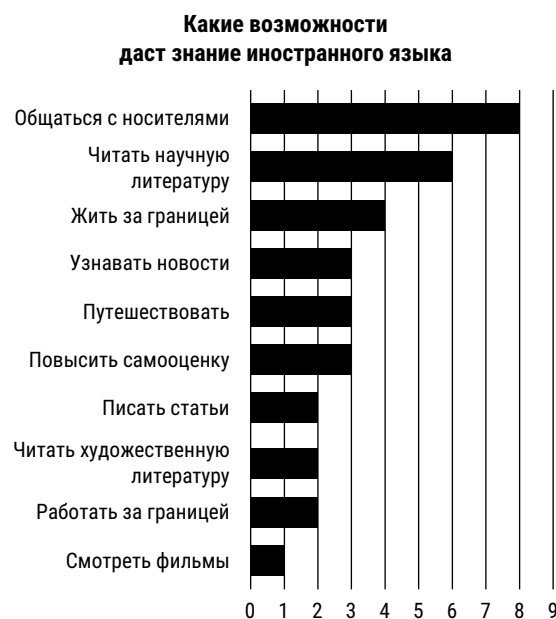


Рис. 1. Ожидаемые студентами варианты применения английского языка

ную траекторию обучения иностранному языку. Также студентам объясняются ключевые задания, которые должны быть выполнены и сданы в срок или ранее (на усмотрение самих обучающихся) и проговаривается то количество баллов, которое они имеют возможность получить. В тот же момент студентам разъясняются требования к дополнительным заданиям, которые могут быть ими выбраны для ускоренного получения необходимых для зачета баллов, оговариваются критерии, которым они должны соответствовать для получения так называемого определенного набора преимуществ.

По завершению каждого семестра студенты проходят в личном кабинете небольшой опрос «Преподавание учебных дисциплин» с целью совершенствования результатов обучения или изменения их образовательной траектории. Преподавателю доступны результаты опроса в анонимном виде для поддержания валидности проведенного анкетирования. Полученные результаты опроса направлены на совершенствование учебного процесса.

Апробация внедрения стандартов CDIO в учебный процесс по иностранному языку состояла из планирования траектории обучения с учетом включения студентов в проектную деятельность, что давало им возможность включаться в научно-исследовательскую работу (НИР) с начала семестра, т.е. используется Стандарт «Активное обучение» с последующим развитием мягких навыков у студентов: лидерских качеств, умения

выступать на публике, и, как показывает практика, студенты экспериментальной группы (всего было два типа групп: экспериментальная группа, обучение данных студентов выстраивалось согласно индивидуальной траектории обучения, и контрольная, обучение студентов, включенных в данную группу, проходит по тому календарно-тематическому плану, который заявлен на сайте вуза) продолжают заниматься НИР не только в определенные временные рамки, но и используют свое внеурочное и каникулярное время для написания проектных заданий или научных статей. Добровольное участие в проектной научно-исследовательской деятельности выстраивается самими студентами согласно их графику в индивидуальном составленном учебном плане. НИР для студентов экспериментальной группы тесно связан с изучением иностранного языка, т. к. это не только отдельно вынесенная дисциплина (дисциплина «Учебно-исследовательская работа студентов» (УИРС) включена в учебную программу [11] и реализуется на 3-м курсе), но и с возможностью пройти высокооплачиваемую практику на ведущих предприятиях как в России, так и за рубежом, и возможностью продолжить обучение в магистратуре в других странах (Италия, Китай, Япония продолжают принимать российских студентов), и, конечно же, получать дополнительные стимулирующие выплаты и стипендии, выделенные для талантливых молодых ученых.

Мы полагаем, что Стандарт 7 «Новые методы обучения» позволяет выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, избегая изучения неактуальных лексико-грамматических тем, которые изучает основная масса студентов, выделяя время, отведенное на изучение английского языка, на проведение проектных работ – написание научно-исследовательских

статей в тандемах. Первоначально студентам предлагается самим выбрать научно-творческий тандем, в котором им предстоит работать, правильно выбранная команда – залог успешности, получения высоких результатов. К концу 2-го курса, как мы убедились на практике, складывается от 4 до 8 устойчивых тандемов, количество человек в команде варьируется от 2 до 8 в зависимости от конечной цели проекта. Преподаватель английского языка выступает как научный консультант или как тьютор по ведению того или иного проекта при условии, что работа должна быть написана на английском языке. Данные стандарты подтверждают успешность своего введения в учебный процесс (табл. 1) по полученным итоговым результатам НИР студентов. Помимо работы в научно-творческих тандемах, студентам было предложено читать художественную литературу на английском языке в свободное от занятий время, и для желающих был создан литературный кружок «Turn the page» (название студенты выбрали сами путем голосования во ВКонтакте, на базе данного сообщества была давно создана и функционирует группа для студентов) с целью совместного обсуждения прочитанного на встречах, которые проходят как минимум один раз в месяц. Участие в данных встречах – это и приобщение к общему совместному делу, которым заниматься проще, чем одному, и мотивация к более глубокому пониманию прочитанного и развитию умения излагать свои мысли. Взаимосвязь между чтением художественной литературы на языке оригинала, выступлением с научным докладом на английском языке на студенческом форуме или конференции и развитием критического мышления и умением использовать научный подход в решении поставленных задач обусловлена качественной подготовкой моло-

Таблица 1

Результаты экспериментальной группы с использованием индивидуальной образовательной траектории

	2020	2021	2022	2023	Среднее по другим преподавателям кафедры за 2022 год
Общее количество студентов, участвующих в мероприятиях	40	45	45	45	45
Количество статей в журналах РИНЦ	11	12	11	15	1
Количество полученных дипломов на конференциях	4	7	11	11	1
Количество полученных дипломов в олимпиадах и конкурсах по проф. переводу	9	12	14	16	1,3
Количество полученных дипломов в конкурсах эссе/ др. мероприятиях/олимпиадах по непрофильным дисциплинам на английском языке	10	9	16	23	1
Количество полученных дополнительных стипендий	1	2	6	8	0
Количество студентов, сдавших на сертификат по английскому языку (при ТПУ)	10	14	18	24	2



дого специалиста к его будущей профессиональной деятельности. Он становится разносторонне развитым специалистом, со сформированными компетенциями по готовности инициировать и поддерживать коммуникацию, преодолев психологический барьер устных выступлений на публике на начальном этапе под руководством преподавателя английского языка.

В таблице приведены данные, взятые из ежегодных отчетов преподавателя о проделанной работе за четыре прошедших календарных года. Для сравнения в последней колонке продемонстрированы данные, полученные усреднением показателей трех других преподавателей того же отделения ТПУ, имеющих аналогичную учебную нагрузку (3 группы по 15 человек). Цифры в таблице говорят сами за себя: по всем рассматриваемым параметрам студенты, работа которых строилась с учетом индивидуальной образовательной траектории (в основе которой заложены подходы CDIO), демонстрируют преимущество. Из данных в таблице видно, что в среднем каждый четвертый или каждый третий студент, обучающийся с подходом CDIO, опубликовал статью в индексируемом журнале (РИНЦ): статьи на гуманитарные темы, появившиеся благодаря личным интересам студентов (например, статья «Special aspects of translating military vocabulary in Warhammer 40,000-related literature», написанная студентом, увлекающимся настольной игрой Warhammer 40 000™), так и статьи, прямо или косвенно связанные с тематикой их будущей специальности (например, «Use of Information technology by engineers in the oil and gas industry» и «Comparing toxicity to humans of various synthetic pesticide», написанные будущими геологом и экологом соответственно). На материале, лично близком обучающемуся, хорошо усваиваются общие принципы научного исследования, начиная от планирования временных затрат и заканчивая правильным оформлением результатов для представления перед аудиторией. Позже эти компетенции применяются студентами уже в их собственных исследованиях по специальности. Количество дипломов, которое выросло более чем в два раза за время внедрения подхода CDIO, говорит о том, что растущий преподавательский опыт работы со студентами в рамках выбранного подхода трансформируется в более высокое качество студенческих исследовательских работ.

Можно сказать, что использование подхода CDIO повышает общую активность студентов не только в преподаваемом нами предмете (английском языке), что видно по растущему количеству студентов, получивших дополнительные стипендии, для получения которых одним из требований является хорошее освоение

профильных предметов. Мы связываем это с тем, что, во-первых, у студентов растет информированность о проводимых мероприятиях и о разных возможностях, открытых для них в современном вузе, т. к. работа в рамках изучения предмета «Иностранный язык (английский)» приучает их к поиску полезной информации, во-вторых, полученные в рамках CDIO навыки работы с информацией, подтвержденные положительным опытом (участием в мероприятиях, призовыми местами и т. п.), переносятся на другие предметы, где также дают свои плоды. Так, за прошедший год трое из студентов, участвовавших в проекте, приняли участие в международном академическом обмене (Китай, Италия).

Для получения качественного результата в НИРС на основе вышеизложенного опыта нами была предложена своя концепция (с взаимодействием стандартов «Активное обучение» и «Методы обучения»), которая включает в себя следующие ключевые особенности:

1. Научить студентов правильно планировать свое время.
2. Информировать студентов о предстоящих мероприятиях трижды: первый раз – сразу же после появления информации, второй раз через месяц после донесения информации и третий – за две недели до сдачи итогового результата.
3. Стимулировать студентов для участия в мероприятиях, честно предлагая бонусы за получение призового места (лучший бонус – выбрать одно занятие, на которое можно не приходиться).
4. Обязательно репетировать доклады как очно, так и в онлайн-формате.

Заключение

На основании проведенного исследования мы пришли к выводу, что наиболее продуктивным приемом, оказывающим положительную мотивацию и благоприятную динамику вовлечения обучающихся в НИРС во взаимодействии с подходами CDIO, является метод проектов, т. к. проектная деятельность способствует формированию новых компетенций и умений, необходимых для будущих исследователей. Участие в различных проектах с междисциплинарными связями является гарантом успешности студентов-исследователей (академические обмены, защита дипломов в качестве стартапов, получение двойных дипломов – все это доказательства успешности будущих ученых-исследователей).

Результаты нашего исследования также продемонстрировали, что имплементированные в образовательный процесс подходы увеличили количество студентов, задействованных в написании научных статей по своим

профессиональным отраслям, т. е. индивидуальная образовательная траектория, которая была выбрана для обучающихся самими обучающимися с учетом уже имеющихся компетенций и профессиональных навыков, доказала свою эффективность количеством статей, написанных на английском языке как индивидуально, так и в тандеме, полученными дипломами и занятиями призовыми местами, а также выигранными грантами (два студенческих проекта-стартапа были признаны лучшими (из 60 заявленных) на Всероссийском конкурсе презентаций стартапов 2023). Сеем надеяться, что выбранная нами траектория (а именно личностно-ориентированный подход) на основе стандартов CDIO является эффективным решением для более широкого привлечения студентов к НИР.

Литература

1. The CDIO Initiative [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cdio.org/> (accessed 27.01.2024).
2. Всемирная инициатива CDIO: стандарты [Электронный ресурс]. Томск : Изд-во ТПУ, 2011. URL: http://www.cdio.org/files/standards/CDIO_standards_rus_TPU.pdf (дата обращения: 20.01.2024).
3. Аксенова Н. В. Использование подхода CDIO при организации учебного процесса по английскому языку в техническом ВУЗе (на примере ТПУ) // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания : сб. материалов IV Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию Белорусского государственного университета, Минск, 26–27 марта 2021 года. Минск : Белорусский государственный университет, 2021. С. 570–573. EDN GNGBYW.
4. Аксенова Н. В., Миронова В. Е. Использование концепции CDIO в элективном курсе «Иностранный язык для программ академической мобильности» // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания : сб. материалов V Международной научно-практической конференции, посвященной памяти М. А. Черкаса, Минск, 24–25 марта 2022 года. Минск : БГУ, 2022. С. 268–272. EDN TWQMJK.
5. Чучалин А. И. О применении подхода CDIO для проектирования уровней программ инженерного образования // Высшее образование в России. 2016. № 4. С. 17–32.
6. Кроули Э. Ф., Малмквист Й., Остлунд С., Бродер Д. Р., Эдстрем К. Переосмысление инженерного образования. Подход CDIO / под ред. А. И. Чучалина. М. : Высшая школа экономики, 2015. 502 с.
7. Долженко Р. А. Промежуточные итоги и направления дальнейшего использования концепции CDIO в университетах РФ // Инженерное образование. 2017. № 22. С. 88–95. EDN VAQNMW.
8. Crawley E. F., Malmqvist J., Ostlund S., Brodeur D. R., Edstrom K. Rethinking Engineering Education; the CDIO Approach. NY, USA : Springer. 2014. 326 p.
9. Guo L., Tang G., Fu Y., Li J., Zhao W. Research and practice on CDIO-based application-oriented practical teaching system of computer major // IERI Procedia. 2012. Vol. 2. P. 24–29.
10. Исаев А. П., Плотников Л. В. «Учебный инжиниринг» в контексте реализации идеологии CDIO // Высшее образование в России. 2016. № 12. С. 45–52. EDN XEQCPJ.
11. Учебный план для студентов, обучающихся на бакалавриате по направлению «Программная инженерия» в ТПУ [Электронный ресурс]. URL: <https://up.tpu.ru/specializaciya/view.html?fsid=40329> (дата обращения: 30.01.2024).

References

1. The CDIO Initiative. URL: <http://www.cdio.org/> (accessed 27.01.2024). (In English).
2. Vsemirnaja iniciativa CDIO: standarty [CDIO Global Initiative. Standards]. Tomsk, 2011. URL: http://www.cdio.org/files/standards/CDIO_standards_rus_TPU.pdf (accessed 20.01.2024). (In Russian).
3. Aksjonova N. V. Ispol'zovanie podhoda CDIO pri organizacii uchebnogo processa po anglijskomu jazyku v tehničeskom VUZe (na primere TPU) [Using CDIO approach in ESL teaching in a technical tertiary education institution (as exemplified by TPU)] Inostrannye jazyki: innovacii, perspektivy issledovanija i prepodavanija. Sb. materialov IV Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii, posvjashhennoj 100-letiju Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta, Minsk, 2021, pp. 570–573. (In Russian).
4. Aksjonova N. V., Mironova V. E. Ispol'zovanie koncepcii CDIO v jelektivnom kurse "Inostrannyj jazyk dlja programm akademičeskoj mobil'nosti" [Application of CDIO concept in the Foreign Language for Academic Mobility online course]. Inostrannye jazyki: innovacii, perspektivy issledovanija i prepodavanija. Sb. materialov V Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii, posvjashhennoj pamjati M. A. Cherkasa, Minsk, 2022, pp. 268–272. (In Russian).
5. Chuchalin A. I. O primenenii podhoda CDIO dlja proektirovanija urovnevnyh programm inženernogo obrazovanija [On application of CDIO approach to designing multi-level curricula for engineering education]. Vysshee obrazovanie v Rossii, 2016, no. 4, pp. 17–32. (In Russian).
6. Krouli Je. F., Malmqvist J., Ostlund S., Broder D. R., Jedstrem K. Pereosmyslenie inženernogo obrazovanija. Podkhod CDIO [Rethinking the engineering education. CDIO approach]. Moscow, 2015. 502 p. (In Russian).
7. Dolzhenko R. A. Promezhutochnye itogi i napravlenija dal'nejšego ispol'zovanija kontseptsii CDIO v universitetakh RF [Interim results and further prospects of the CDIO concept in the Russian universities]. Engineering Education, 2017, no. 22, pp. 88–95. EDN VAQNMW. (In Russian).
8. Crawley E. F., Malmqvist J., Ostlund S., Brodeur D. R., Edstrom K. Rethinking Engineering Education; the CDIO Approach. New York, 2014. 326 p. (In English).
9. Guo L., Tang G., Fu Y., Li J., Zhao W. Research and practice on CDIO-based application-oriented practical teaching system of computer major. IERI Procedia, 2012, vol. 2, pp. 24–29. (In English).
10. Isaev A. P., Plotnikov L. V. «Uchebnyj inžiniring» v kontekste realizacii ideologii CDIO [Instructional Engineering in the context of implementation of the CDIO ideology]. Vysshee obrazovanie v Rossii, 2016, no. 12, pp. 45–52. (In Russian).
11. Uchebnyj plan dlja studentov, obuchajushihhsja na bakalavriate po napravleniju «Programmaja inženerija» v TPU [Curriculum for Bachelor's degree students majoring in Software Engineering]. URL: <https://up.tpu.ru/specializaciya/view.html?fsid=40329> (accessed 30.01.2024). (In Russian).



УДК/UDC 378

DOI 10/54509/22203036_2024_1_197

EDN ZECMUZ



Петунин Олег Викторович

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института образования, ФГБОУ Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Petunin Oleg V.

Doctor of Pedagogy Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of Education, Kemerovo State University, Kemerovo

Большанина Людмила Васильевна

старший преподаватель кафедры логопедии и детской речи Института детства, ФГБОУ ВО Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск

Bol'shanina Ljudmila V.

Senior Lecturer at the Department of Speech Therapy and Children's Speech at the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ИХ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

FORMATION OF THE EXPERIENCE OF COMMUNICATIVE BEHAVIOR OF STUDENTS OF SPEECH PATHOLOGISTS AS A CONDITION FOR THE SUCCESS OF THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES

Аннотация. В статье представлены теоретические аспекты проблемы формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов. В системе контент-анализа представлена сущность понятия «коммуникативное поведение», названы структурные компоненты опыта коммуникативного поведения и их содержательная характеристика. В статье также представлена организационно-педагогическая модель формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов, которая включает три блока: мотивационный, когнитивный, деятельностный. Отражена авторская позиция по расширению и обогащению академического пространства вуза через вариативность реализуемых педагогических условий.

Abstract. The article presents a theoretical aspect on the problem of forming the experience of communicative behavior of students of speech pathologists. The content analysis system provides an overview of the essence of the concept of "communicative behavior". The structural components of the experience of communicative behavior and their meaningful characteristics are indicated. The author's position on the expansion and enrichment of the academic space of the university through the variability of pedagogical conditions is reflected. Pedagogical conditions are included in the organizational and pedagogical model of forming the experience

of communicative behavior of students of speech pathologists, which is represented by a set of three blocks: motivational, cognitive, and activity.

Ключевые слова: коммуникативное поведение, педагогические условия, академическое пространство, профессиональная подготовка, профориентационная работа, практико-ориентированный подход.

Keywords: communicative behavior, pedagogical conditions, academic space, professional training, career guidance, practice-oriented approach.

Введение

В современных социокультурных условиях становится актуальной проблема повышения качества подготовки будущих педагогов в высшем учебном заведении. К системе образования предъявляются новые требования формирования конкурентоспособной и компетентной личности. В связи с этим задачей педагогических вузов становится подготовка будущих педагогов к многофункциональной профессиональной деятельности в конкурентной среде. [1].

Необходимым условием полноценного функционирования общества выступает общение. По этой причине на сегодняшний день нельзя решать задачи построения

ния образовательного процесса без включения в него содержания, предусматривающего обучение будущих педагогов общению, коммуникативному поведению в рамках образовательной и профессиональной деятельности. Образование сегодня принимает новую реальность, а вместе с ней должны адаптироваться к меняющейся педагогической среде и субъекты образовательного процесса. Это позволит им формировать профессиональную готовность при использовании различных вариантов обучения.

Анализ результатов научных исследований показал, что коммуникативная сфера студентов изучается в различных аспектах становления профессионально важных качеств педагога. Это отмечено в работах О. В. Суворовой, Е. С. Сычевой, И. М. Скитяевой, Е. В. Юрченко, П. А. Ковалевского, Б. П. Ковалева, Л. М. Дауक्षा и других.

В связи с актуальностью темы исследования нами была сформулирована следующая проблема: каковы структура, содержание организационно-педагогической модели и педагогические условия формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза?

Цель и задачи педагогического исследования направлены на теоретическое обоснование, разработку и экспериментальную проверку организационно-педагогической модели и педагогических условий формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов.

Методология

Методологической основой исследования послужили работы Т. А. Асташовой, М. И. Губановой, Л. С. Зникиной, Е. А. Климова, Н. В. Клюевой, Т. М. Надеиной, О. В. Петунина, В. В. Серикова, А. П. Сковородникова,

С. Ю. Степанова, А. Ю. Чистобаевой, а также других ученых и педагогов-практиков.

Проведенное педагогическое исследование базировалось на совокупности методологических подходов: *компетентный* – с позиции готовности к решению задач профессиональной деятельности (Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторской, Т. М. Чурекова и др.); *системный* – целостное видение педагогического процесса формирования опыта коммуникативного поведения (Б. Ф. Ломов, О. В. Петунин, Л. Н. Сухорукова и др.); *деятельностный* – профессиональное становление студента через практическую деятельность (Н. В. Кузьмина, В. И. Слободчиков, Н. Ф. Талызина и др.); *полисубъектный* – с позиции создания системы отношений между субъектами к образованию общего коммуникативного пространства (Г. И. Аксенова, И. В. Вачков, С. Д. Дерябо и др.).

В качестве основных методов исследования использовались: контент-анализ и синтез, наблюдение, опрос, обобщение профессионального опыта авторов.

Результаты

Для уточнения и конкретизации педагогической сущности понятия «коммуникативное поведение студентов-дефектологов» мы провели контент-анализ взглядов разных ученых, и результаты представили в таблице 1.

Данный анализ позволил нам интерпретировать коммуникативное поведение студентов-дефектологов как целостное многокомпонентное образование, представляющее собой индивидуальное качество личности, проявляющееся в речевых и референтивных способностях. Также мы изучили содержательное разнообразие структурных компонентов коммуникативного поведения, которые представили в таблице 2.

Таблица 1

Определение понятия «коммуникативное поведение»

Автор	Толкование понятия «коммуникативное поведение»
О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина	«Осознание ситуации в целом, определение направления развития и организация воздействия в интересах достижения цели общения» [4, с. 208]
Е. В. Клюев	«Совокупность запланированных говорящим заранее и реализуемых в ходе коммуникативного акта теоретических ходов, направленных на достижение коммуникативной цели» [7, с. 18]
А. П. Сковородников	«...общий план, или «вектор», речевого поведения, выражающийся в выборе системы продуманных говорящим/пишущим поэтапных речевых действий; линия речевого поведения, принятая на основе осознания коммуникативной ситуации в целом и направленная на достижение конечной коммуникативной цели (целей) в процессе речевого общения» [12, с. 5–6]
О. С. Иссерс	«Специфические способы речевого поведения, осуществляемые под контролем глобального намерения, речевые стратегии выявляются на основе анализа хода диалогового взаимодействия на протяжении всего разговора» [5, с. 104]

Таблица 2

Структурные компоненты опыта коммуникативного поведения, их характеристика и содержательное наполнение

Структурные компоненты	Характеристика компонентов	Содержательное наполнение компонентов
Мотивационно-ценностный компонент	Мотивационно-ценностные установки, необходимые для успешного общения в сфере будущей профессиональной деятельности	Определение целей коммуникации в профессиональной среде, готовность к развитию коммуникативной компетентности, сформированность отношения к социальным ценностям
Когнитивный компонент	Знание видов, приемов профессионального общения, закономерностей развития	Синтез общепринятых норм и правил общения, принципов профессиональной этики и этикета
Операционно-деятельностный компонент	Коммуникативные умения (речевые умения, умения вести диалог, преодолевать коммуникативные барьеры)	Владение методами, приемами и формами организации взаимодействия с субъектами образовательного процесса, выбор адекватной стратегии коммуникации, совершенствование коммуникативного опыта [3]

При этом отмечаем, что формирование опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов требует системного подхода, который должен реализовываться на всех этапах многоуровневого высшего образования: бакалавриате, магистратуре, аспирантуре [2].

В ходе изучения данной проблемы было отмечено, что формирование опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в образовательном процессе вуза может быть реализовано через различные виды деятельности (рис. 1).

Основываясь на полученных данных, мы смоделировали процесс формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов, создав организационно-педагогическую модель. В психолого-педагогической литературе разными авторами

[1; 6; 9–11; 13] достаточно широко представлен процесс структурирования педагогических моделей и их содержательное наполнение.

В нашем исследовании организационно-педагогическая модель представляет целостное единство взаимосвязанных блоков (целевой, содержательно-технологический, диагностико-результативный), раскрывающих структуру и содержание данного процесса, взаимодействие всех элементов и имеющих функциональное назначение.

Целевой блок представлен целью, методологическими подходами (компетентностный, системный, деятельностный, полисубъектный) и принципами обучения.

Содержательно-технологический блок включает компоненты образовательной среды и педагогические

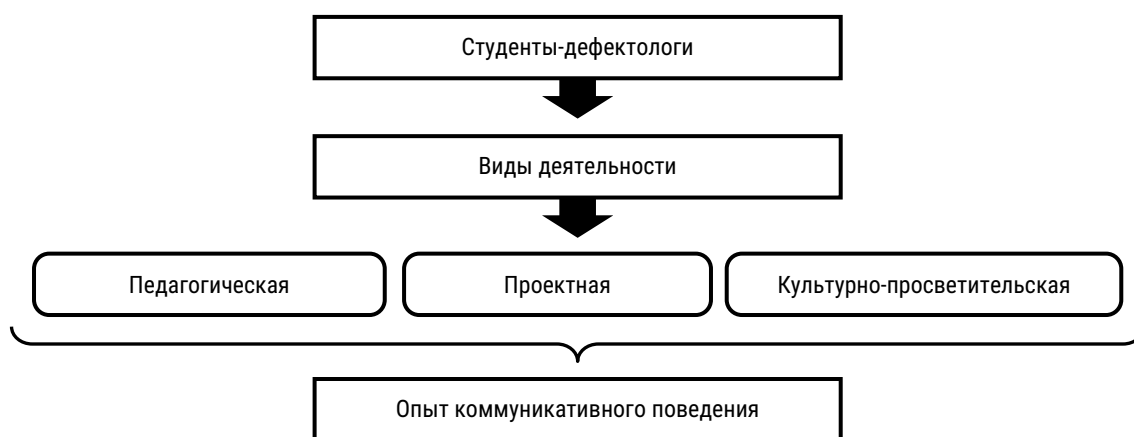


Рис. 1. Схема формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов через различные виды деятельности

условия формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов в процессе профессиональной подготовки.

Диагностико-результативный блок позволяет оценить эффективность исследовательской работы и включает критерии, показатели и уровневые характеристики сформированности коммуникативного поведения студентов-дефектологов.

Представим характеристику педагогических условий формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов, которые входят в содержательно-технологический блок нашей модели и были реализованы в образовательном процессе Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ»:

- обогащение компонентов образовательной среды (академического пространства) вуза за счет вариативности их наполнения [2];
- расширение спектра производственных практик в соответствии с запросами работодателя;
- внедрение системы профориентационной работы со школьниками как способа самообразования студентов-дефектологов.

Считаем, что поиск подходов к разработке и реализации педагогических условий способствует раскрытию авторского видения изучаемого явления, его взаимосвязей и взаимодействий в образовательном процессе.

Представим полученные результаты после проведенного формирующего этапа исследования – внедрение и реализация представленных организационно-педагогической модели и педагогических усло-

вий в образовательный процесс Института детства. Степень сформированности опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов мы рассматривали через следующие критерии: мотивационный, когнитивный, деятельностный [8] (рис. 2).

Полученные данные свидетельствуют об увеличении числа студентов-дефектологов, имеющих допустимый и перспективный уровни сформированности опыта коммуникативного поведения, проявляющиеся по всем критериям (мотивационному, когнитивному, деятельностному). Прослеживается положительная динамика в рамках формирования коммуникативного поведения, что свидетельствует об эффективности проведенной педагогической работы. Сравнительный анализ полученных данных показывает, что формирование опыта коммуникативного поведения произошло за счет целенаправленного изучения различных способов установления взаимодействия в коммуникативной деятельности.

Заключение

После теоретического анализа исследуемого аспекта и апробации организационно-педагогической модели и педагогических условий формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов мы пришли к выводу, что расширение и обогащение академического пространства вуза должно быть «гибким и мобильным» в соответствии с изменяющимися требованиями общества и государства к качеству подготовки компетентного специалиста.

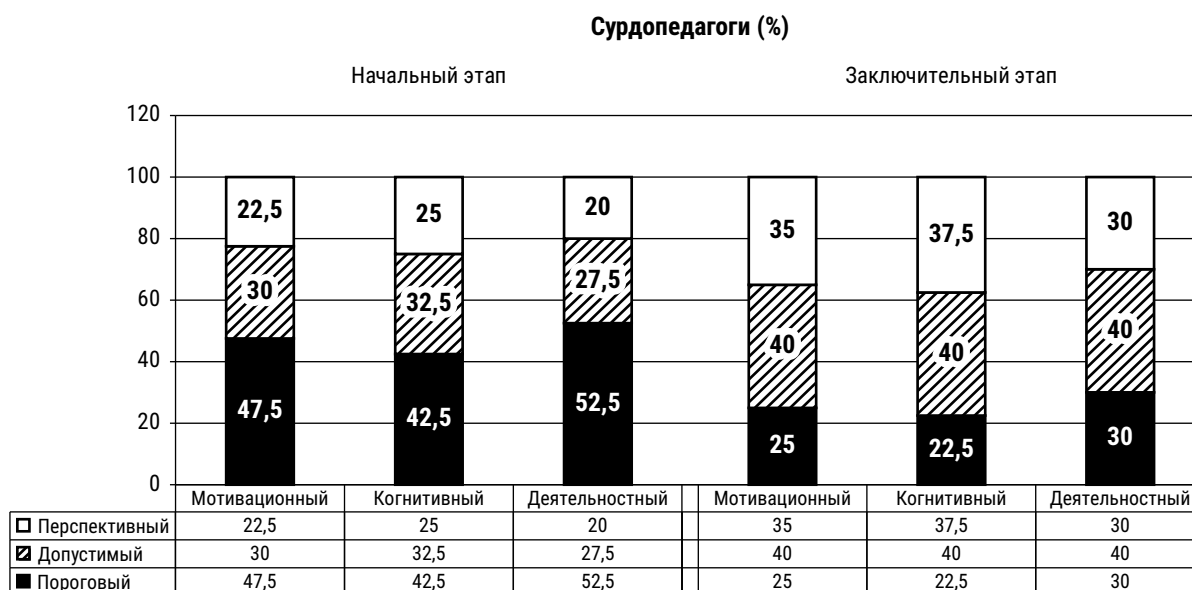


Рис. 2. Результаты педагогического исследования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов



Отмечая успехи современных студентов в процессе профессиональной подготовки после реализации предложенных педагогических условий, можно констатировать, что различные комбинаторные возможности образовательного процесса будут способствовать рациональному выбору методов и приемов обучения в зависимости от педагогических задач.

Вариативность наполнения компонентов академического пространства вуза оказывает положительное влияние на подготовку студентов-дефектологов к успешной интеграции в образовательную среду и повышает эффективность их опыта коммуникативного поведения – диалогического взаимодействия и профессиональной готовности в целом.

Проведенное исследование позволило сделать вывод, что педагогические условия формирования опыта коммуникативного поведения студентов-дефектологов должны быть многовекторными, практико-ориентированными и носить опережающий характер в обучении в зависимости от потребностей общества и компетенций, реализуемых в академическом пространстве вуза.

Литература

- Асташова Т. А. Развитие профессиональных компетенций преподавателей вуза для реализации электронного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2023. 23 с.
- Большанина Л. В. Педагогическое условие формирования опыта коммуникативного поведения будущих педагогов: обогащение компонентов образовательной среды // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. № 4 (52). С. 38–41.
- Большанина Л. В. Педагогическая модель коммуникативной компетентности преподавателя высшей школы в условиях реализации компетентностного подхода // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 18. С. 7–13.
- Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация. М. : ИНФРА-М, 2009. 272 с.
- Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М. : Издательство ЛКИ, 2008. 288 с.
- Кошевая О. Г. Модернизация образовательной среды в кадетском учреждении как необходимое условие развития социальных компетенций кадетов // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 1. С. 6.
- Клюев Е. В. Речевая коммуникация: успешность речевого взаимодействия. М. : РИПОЛ Классик. 2002. 316 с.
- Мичурина Е. С., Большанина Л. В. Мониторинг как метод диагностики констатирующего эксперимента по формированию опыта коммуникативного поведения студентов педагогического вуза // Наукосфера. 2021. № 5-1. С. 54–57.
- Муллер О. Ю., Ротова Н. А. Модель развития профессиональной компетентности педагога профессионального образования в системе повышения квалификации // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2022. № 1 (50). С. 65–73.
- Петунин О. В., Асташова Т. А. Организационно-педагогические условия развития профессиональных компетенций преподавателя вуза // Высшее образование сегодня. 2023. № 1. С. 44–49.
- Решетова О. В. Коммуникативная компетентность как фактор успешности учебной деятельности студента : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2006. 23 с.
- Сковородников А. П. О необходимости разграничения понятий «риторический прием», «стилистическая фигура», «речевая тактика», «речевой жанр» в практике терминологической лексикографии // Риторика – лингвистика. Вып. 5. Смоленск. 2004. С. 5–12.
- Шубкина О. Ю. Формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2016. 24 с.

References

- Astashova T. A. Razvitie professional'nyh kompetencij prepodavatelej vuza dlja realizacii jelektronnogo obuchenija. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. [Development of professional competencies of university teachers for the implementation of e-learning. Extended Abstract of Ph. D. habil. thesis]. Kemerovo, 2023. 23 p. (In Russian).
- Bol'shanina L. V. Pedagogicheskoe uslovie formirovaniya opyta kommunikativnogo povedenija budushih pedagogov: obogashenie komponentov obrazovatel'noj sredy [Pedagogical condition for the formation of experience of communicative behavior of future teachers: enrichment of the components of the educational environment]. Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2021, no. 4 (52), pp. 38–41. (In Russian).
- Bol'shanina L. V. Pedagogicheskaja model' kommunikativnoj kompetentnosti prepodavatelya vysshej shkoly v uslovijah realizacii kompetentnostnogo podhoda [Pedagogical model of communicative competence of a higher school teacher in the context of implementation of a competence-based approach] // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept", 2017, no. 18, pp. 7–13. (In Russian).
- Gojzman O. Ja., Nadeina T. M. Rechevaja kommunikacija [Speech communication]. Moscow, 2003. 272 p. (In Russian).
- Issers O. S. Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi [Communication strategies and tactics of Russian speech]. Moscow, 2008. 288 p. (In Russian).
- Koshevaja O. G. Modernizacija obrazovatel'noj sredy v kadetskom uchrezhdenii kak neobhodimoe uslovie razvitija social'nyh kompetencij kadetov [Modernization of the educational environment in a cadet institution as a necessary condition for the development of social competencies of cadets]. Sovremennye problemy nauki i obrazovanija, 2020, no. 1, pp. 6. (In Russian).
- Kljuev E. V. Rechevaja kommunikacija: uspešnost' rechevogo vzaimodejstvija [Speech communication: success of verbal interaction]. Moscow, 2002. 316 p. (In Russian).
- Michurina E. S., Bol'shanina L. V. Monitoring kak metod diagnostiki konstatirujushhego jeksperimenta po formirovaniju opyta kommunikativnogo povedenija studentov pedagogicheskogo vuza [Monitoring as a method for diagnosing an ascertaining experiment on the formation of experience in the communicative behavior of students at a pedagogical university]. Naukosfera, 2021, no. 5-1, pp. 54–57. (In Russian).
- Muller O. Ju., Rotova N. A. Model' razvitija professional'noj kompetentnosti pedagoga professional'nogo obrazovanija v sisteme povyšeniya kvalifikacii [Model for the development of professional competence of a vocational education teacher in the system of advanced training]. Nauchnoe obespechenie sistemy povyšeniya kvalifikacii kadrov, 2022, no. 1 (50), pp. 65–73. (In Russian).



10. Petunin O. V., Astashova T. A. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija razvitija professional'nyh kompetencij prepodavatelja vuza [Organizational and pedagogical conditions for the development of professional competencies of a university teacher]. *Vysshee obrazovanie segodnja*, 2023, no. 1, pp. 44–49. (In Russian).
 11. Reshetova O. V. Kommunikativnaja kompetentnost' kak faktor uspešnosti uchebnoj dejatel'nosti studenta. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. [Communicative competence as a factor in the success of a student's educational activities. Extended Abstract of Ph. D. of habil. thesis]. Orenburg, 2006. 23 p. (In Russian).
 12. Skovorodnikov A. P. O neobходимosti razgranichenija ponjatij "ritoricheskiy priem", "stilisticheskaja figura", "rechevaja taktika", "rechevoj zhanr" v praktike terminologicheskoj leksikografii [On the need to differentiate the concepts of "rhetorical device", "stylistic figure", "speech tactics", "speech genre" in the practice of terminological lexicography]. *Ritorika – lingvistika*, 2004, no. 5, pp. 5–12. (In Russian).
 13. Shubkina O. Ju. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti studentov tehničeskikh napravlenij podgotovki. Avtoref. dis. kand. ped. nauk. [Formation of communicative competence of students of technical areas of training. Extended Abstract of Ph. D. habil. thesis]. Krasnoyarsk, 2016. 24 p. (In Russian).
-



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

MEMBERS OF THE EDITORIAL COUNCIL

Блинов Владимир Игоревич

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО, Российская академия
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, г. Москва

Бондырева Светлана Константиновна

кандидат педагогических наук, доктор
психологических наук, профессор, академик РАО,
Почетный президент ОАНО ВО «Московский
психолого-социальный университет»,
г. Москва

Девятловский Дмитрий Николаевич

доктор педагогических наук, доцент,
Лесосибирский филиал Сибирского
государственного университета науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева, г. Лесосибирск

Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО, Казанский (Приволжский)
федеральный университет, г. Казань

Комарницкая Елена Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент,
Институт развития профессионального
образования, г. Москва

Костюк Наталья Васильевна

доктор педагогических наук, профессор,
Кемеровский государственный институт культуры,
г. Кемерово

Кусаинов Аскарбек

доктор-инженер Германии, доктор
педагогических наук, профессор, президент
Академии педагогических наук Казахстана,
иностраный член РАО, Республика Казахстан

Молчанов Александр Сергеевич

кандидат педагогических наук,
учредитель ООО «Е-Проф», г. Москва

Blinov Vladimir Igorevich

Doctor of Pedagogical Sciences,
Full Professor, Corresponding Member of the Russian
Academy of Education, Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration, Moscow

Bondyрева Svetlana Konstantinovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor
of Psychological Sciences, Professor, Academician
of the Russian Academy of Education, Honorary President
of the Moscow Psychological and Social University,
Moscow

Devyatlovsky Dmitry Nikolaevich

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Lesosibirsk branch of the Reshetnev Siberian State
University of Science and Technology, Lesosibirsk

Ibrahimov Hasangusein Ibrahimovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Corresponding Member of the Russian Academy
of Education, Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan

Komarnitskaya Elena Anatolievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Federal Institute for the Development of Vocational
Education and Training, Moscow

Kostyuk Natalya Vasilievna

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Kemerovo State Institute of Culture, Kemerovo

Kusainov Askarbek

Doctor-Engineer Germany, Doctor of Pedagogical Sciences,
Full Professor, President of the Academy of Pedagogical
Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian
Academy of Education, Republic of Kazakhstan

Molchanov Alexander Sergeevich

Candidate of Pedagogical Sciences,
Founder of E-Prof OOO (limited liability company),
Moscow



Нестеренко Ольга Петровна

кандидат педагогических наук, доцент,
Институт развития образования и повышения
квалификации Приднестровской Молдавской
Республики, г. Тирасполь

Пфетцер Сергей Александрович

кандидат политических наук, министр науки,
высшего образования и молодежной политики
Кузбасса, г. Кемерово

Резинкина Лилия Владимировна

доктор педагогических наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный
университет промышленных технологий и дизайна,
г. Санкт-Петербург

Рузикулов Фахриддин Расулович

кандидат психологических наук, доцент,
Ректор института переподготовки и повышения
квалификации кадров народного образования
Навоийской области, г. Навои, Республика Узбекистан

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,
главный редактор журнала «Инновационное развитие
профессионального образования», Челябинский
институт развития профессионального образования,
г. Челябинск

Стрелкова Ирина Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент,
Республиканский институт профессионального
образования, г. Минск, Республика Беларусь

Nesterenko Olga Petrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Institute of Education Development and Professional
Development, Pridnestrovian Moldavian Republic,
Tiraspol

Pfetzer Sergey Alexandrovich

Candidate of Political Sciences,
Minister of Kuzbass Science, Higher Education
and Youth Policy, Kemerovo

Rezinkina Lilia Vladimirovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
St. Petersburg State University of Industrial
Technologies and Design, St. Petersburg

Ruzikulov Fakhriddin Rasulovich

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Director of the Regional Centre for Retraining
and Professional Development of Public Education Workers
of Navoi Region, Navoi, Republic of Uzbekistan

Sambalkhudev Hash-Erdene

Doctor of Sociological Sciences, Full 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 Pavlovich

Doctor of Philosophical Sciences, Full Professor,
Corresponding Member of the Russian Academy
of Education, Moscow

Stashkevich Irina Rizovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Editor-in-Chief of the Journal «Innovative Development
of Vocational Education», Chelyabinsk Institute
for the Development of Vocational Education,
Chelyabinsk

Strelkova Irina Borisovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Republican Institute for Vocational Education,
Minsk, Republic of Belarus



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD

Зникина Людмила Степановна

доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор, главный редактор журнала, г. Кемерово

Znikina Lyudmila Stepanovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Philological Sciences, Full Professor, Chief Editor, Kemerovo

Баканов Александр Александрович

кандидат технических наук, доцент, первый заместитель министра образования Кузбасса, г. Кемерово

Bakanov Alexander Alexandrovich

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, First Deputy Education Minister of Kuzbass, Kemerovo

Белова Елена Николаевна

доктор педагогических наук, доцент, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск

Belova Elena Nikolaevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

Быстрая Елена Борисовна

доктор педагогических наук, профессор, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск

Bystray Elena Borisovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk

Волынкина Наталия Валериевна

доктор педагогических наук, доцент, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», г. Воронеж

Volynkina Natalia Valerievna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Military Educational and Scientific Center of the Air Force "N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin Air Force Academy", Voronezh

Губанова Маргарита Ивановна

доктор педагогических наук, профессор, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Gubanova Margarita Ivanovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Kemerovo State University, Kemerovo

Дочкин Сергей Александрович

доктор педагогических наук, доцент, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Dochkin Sergey Alexandrovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kemerovo State University, Kemerovo

Кочергин Дмитрий Геннадьевич

кандидат экономических наук, доцент, Институт развития профессионального образования, г. Москва

Kochergin Dmitry Gennadievich

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Institute of Professional Education Development, Moscow

Лушников Галина Игоревна

доктор филологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая Академия (филиал) «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского в г. Ялта»

Lushnikova Galina Igorevna

Doctor of Philological Sciences, Full Professor, Humanities and Education Science Academy (Branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta



Шерайзина Роза Моисеевна

доктор педагогических наук, профессор,
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород

Sherayzina Rosa Moiseevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University,
Veliky Novgorod

Халяпина Людмила Петровна

доктор педагогических наук, профессор,
Гуманитарный институт Санкт-Петербургского
политехнического университета Петра Великого,
г. Санкт-Петербург

Khalyapina Lyudmila Petrovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Institute of Humanities of Peter the Great St. Petersburg
Polytechnic University, Saint Petersburg

Шубина Наталья Павловна

кандидат экономических наук, доцент, проректор
по науке, Кузбасский региональный институт
развития профессионального образования,
г. Кемерово

Shubina Natalia Pavlovna

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,
Vice-Rector for Research, Kuzbass Regional Institute
for Vocational Education Development, Kemerovo

Яницкий Михаил Сергеевич

доктор психологических наук, профессор,
Кемеровский государственный университет,
г. Кемерово

Yanitskiy Mikhail Sergeevich

Doctor of Psychological Sciences, Full Professor,
Kemerovo State University, 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 журнала.

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. Фамилия, имя, отчество автора (авторов) полностью, ученая степень, ученое звание, должность, место работы (полное наименование по уставу), город.

3. Заглавие статьи. Максимальная длина – 10–12 слов.

4. Аннотация (200–250 слов).

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. Литература на русском языке (15–20 источников).

9. Литература на английском языке (References). Данные по каждому источнику предоставляются в соответствии с оригинальным переводом статьи, названия журнала. Фамилии и инициалы авторов оформляются в соответствии с правилами транслитерации. Название статьи должно быть в транслитерации и переведено на английский язык.

Требования к авторскому оригиналу

1. Редактор – MS Word.

2. Гарнитура – Times New Roman, размер шрифта (кегель) – 14, межстрочный интервал – 1,5.

3. Абзацный отступ – 1,25. Поля – все по 2 см.

4. Выравнивание текста по ширине. Текст без переносов. Допустимые выделения – курсив, полужирный.

5. Ссылки на литературу приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника по списку и страницы источника цитаты (ГОСТ Р 7.0.5-2008).

6. Дефис должен отличаться от тире. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.

7. Не допускаются пробелы между абзацами.

8. 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.

9. Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio **черно-белые**.

10. 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

Романченко Михаил Константинович, кандидат технических наук, заместитель директора по научно-методической работе, ГАПОУ Новосибирской области «Новосибирский колледж авто-сервиса и дорожного хозяйства», г. Новосибирск

Romanchenko Mikhail K., Candidate of Technical Sciences, deputy director in scientific and 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

Аннотация. В статье представлено исследование по проблеме... Цель статьи — ... Актуальность... обусловлена... Исследование проводится на основе методов... Научная новизна ...

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. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. М., 2004. 458 с.

References

1. Matyushkin A. M. Myshlenie, obuchenie, tvorchestvo [Thinking, teaching, creativity]. M., 2004, 458 p. [In Russian].

Статьи отправлять через форму на сайте журнала: prof-obr42.ru/article.php или на e-mail: magazine@krirpo.ru

Публикация статьи для автора(ов) бесплатная. Для получения печатного авторского экземпляра необходимо **после принятия положительного решения о публикации** 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 и ФИО получателя.

Articles are sent via the form on the website of the magazine: prof-obr42.ru/article.php

The author's publication of the article is free. To receive the author's copy you need to send 500 roubles according to the requisites **after positive auditor's decision on publication**. 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 sent.



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

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 (ОКТМО) 32701000

Budget Classification Code (КБК) 00000000000000000130 (fee revenues) – **mandatory field**

Purpose of payment: for the journal

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, перевод: О. К. Гоосен
Компьютерная верстка и дизайн: Е. В. Зейц
Печать: А. В. Богданов

Подписано в печать 26.03.2024
Формат 60x84%. Бумага офсетная. Гарнитура Roboto Condensed
Печать офсетная. Усл. печ. л. 24,36. Тираж 1000 экз. Заказ № 615
Дата выхода в свет 29.03.2024
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