



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал
№ 4 (56) / 2021

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН



Основатель
РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ
ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-
ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
(295007, Республика Крым, г. Симферополь,
проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по
надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ
(лицензионный договор № 171-03/2014)

Свидетельство о регистрации средства массовой
информации

Серия ПИ № ФС77-61793 от 18.05.2015 г.

Международный стандартный номер серийного
издания **ISSN 2409-5591**

Подписной индекс **64995**

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Наталья Горбунова (ответственный за выпуск)
Анна Люликова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Геннадий Рогачев (компьютерная верстка)
Дизайн: Геннадий Рогачёв,
Анна Цимбал,
Елена Катранжи,
Анна Максименко

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

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

Подписано к печати 04.02.2022 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. № 1. Бесплатно.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент,
идея, композиционное решение этого издания
не могут копироваться или воспроизводиться
в любой форме и любыми способами – ни элек-
тронными, ни фотомеханическими, ни путём
ксерокопирования и записи или компьютерного
архивирования без письменного разрешения
издателя.

© «Гуманитарные науки», 2021 г.



Журнал входит в перечень рецензируемых науч-
ных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируе-
мых научных изданий от 01.12.2015 г. №13-6518)

Утверждено решением ученого совета Гуманитарно-
педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени В. И. Вернадского»
в г. Ялте, протокол № 11 от 20.12.2021 г.

Редакционная коллегия

Глузман А. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Крымского регионального научного центра Российской академии образования, заведующий кафедрой музыкальной педагогики и исполнительства, Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, *главный редактор*.

Горбунова Н. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Редькина Л. И. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и управления учебными заведениями Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Глузман Ю. В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Шушара Т. В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и управления Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Гордиенко Т. П. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной деятельности ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Шерайзина Р. М. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Донина И. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Овчинникова Т. С. – доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.

Штец А. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Севастопольского государственного университета.

Петрушин В. И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Московского педагогического государственного университета.

Егорова Ю. Н. – доктор педагогических наук, профессор Самарского государственного университета.

Люликова А. В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и украинской филологии с методикой преподавания Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, заместитель главного редактора.

Чёрный Е. В. – доктор психологических наук, профессор, декан психологического факультета, заведующий кафедрой социальной психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Калина Н. Ф. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой глубинной психологии и психотерапии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Павленко В. В. – доктор психофизиологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Пономарёва Е. Ю. – кандидат психологических наук, профессор, заместитель директора по научной деятельности, заведующая кафедрой психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Бура Л. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Андреев А. С. – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Савенков А. И. – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

Микляева А. В. – доктор психологических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Василенко И. В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Севастопольского государственного университета.

Султанова И. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Севастопольского государственного университета.

Волкова И. П. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой основ коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of the Crimean Regional Science Center of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Musical Pedagogy and Artistic Performance, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief.

Gorbunova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Redkina L. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Pedagogics and Management of Educational Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gluzman J. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Social and Pedagogical Technology and Pedagogy of Deviant Behavior, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Shushara T. V. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics and Management of Educational Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gordienko T. P. – Doctor of Pedagogics, Professor, Vice-Principal on Scientific Activity, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Sheraizina R. M. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Donina I. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Ovchinnikova T. S. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Correctional Psychology, A. S. Pushkin Leningrad State University.

Shtec A. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Sebastopol State University.

Petrushin V. I. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Psychology, Moscow State Pedagogical University.

Egorova Y. N. – Doctor of Pedagogics, Professor of Samara State University.

Liulikova A. V. – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Ukrainian Philology and Teaching Methods, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, deputy editor-in-chief.

Cherny E. V. – Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Kalina N. F. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Deep Psychology and Psychotherapy, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Pavlenko V. V. – Doctor of Psychophysiology, Professor, Head of the Department of General Psychology Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Ponomareva E. Y. – Candidate of Psychology, Professor, Deputy Director on Scientific Activity, Head of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Andrejev A. S. – Doctor of Psychology, Professor of the Psychology Department, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Savenkov A. I. – Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Members of Russian Academy of Education, Director of Institute of Pedagogics and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University.

Miklyajeva A. V. – Doctor of Psychology, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Vasilenko I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Sultanova I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Volkova I. P. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogics, the Herzen State Pedagogical University of Russia.



Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	
<i>ГЛУЗМАН А. В.</i>	8
ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>ДАНИЛЬЧЕНКО С. Л.</i> Система высшего образования России: количественный и качественный анализ.....	10
<i>РЕМИЗОВА Н. У., МИЛЯЕВА Л. М., РЫКОВА Б. В.</i> Организация проектной деятельности в системе повышения квалификации педагогических кадров.....	22
<i>ШЕНДРИКОВА С. П., ШУШАРА Т. В.</i> Диалог сотрудничества театра и образовательного процесса в свете воспитания молодежи: исторический опыт.....	26
<i>ВИШНЕВСКИЙ С. А., ГУМЕНЮК А. Ю.</i> Становление начального образования в эстонских поселениях Крыма в середине XIX – начале XX века.....	30
<i>ИВАНОВА Е. Ю.</i> Региональная политика по развитию патриотического воспитания молодежи в Республике Крым.....	35
<i>АЛИЕВА-ЧЫНАР М. И., ТАТАРИНЦЕВА И. Н.</i> Проблемы адаптации в образовательную сферу детей турок ахыска, мигрировавших в Турцию.....	39
<i>ПАЗУХИНА С. В.</i> Роль кураторской поддержки в развитии социально ответственного поведения студенческой молодежи.....	44

<i>ШУВАЛОВА И. Н., ПОПОВ М. Н.</i> Формирование здорового образа жизни студентов: возможные пути решения проблемы питания.....	53
<i>ГРЕБЕНЮК Е. Н., КУРБАНГАЛИЕВА Ю. Ю.</i> Сравнительный анализ уровня мотивации активности иностранных студентов в процессе дистанционного и очного обучения.....	57
<i>ГУСЕВ А. В., ХАЧИКЯН Е. И.</i> Роль традиционных праздников в формировании родительских компетенций в вопросах этнокультурной идентичности.....	61
МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ	
<i>ГЛУЗМАН А. В., ШУРУПОВА Е. С., ГЛУЗМАН А. А.</i> Особенности обучения китайскому и английскому языкам студентов бакалавриата: опыт и перспективы.....	67
<i>РУДАКОВА О. А., ШМАЛЬКО Ю. В.</i> Роль когнитивных схем в профессиональной подготовке будущих специалистов гуманитарных специальностей...	73
<i>ВИШНЕВСКИЙ В. А., БУКРЕЕВ И. А.</i> Формирование единого делового пространства в подготовке студентов экономических специальностей к профессиональной деятельности	78
<i>СУХОНИНА Н. С.</i> Диагностика музыкально- стилевых предпочтений студентов-дефектологов.....	84



<i>ДАВЫДОВА Г. И., ДЕТКИН А. Н.</i> Взаимодействие образовательной организации с работодателем как способ интенсификации применения выпускником сформированных профессиональных компетенций... 91	<i>ЖУЛИНА Г. Н., ПЕРЕВОЗНИКОВА М. А.</i> Особенности межличностных отношений воспитанников социально-реабилитационного центра со сверстниками..... 134
<i>КЕНДИРБЕКОВА Ж. Х., АБДРАШЕВА Б. Ж., МУКАШЕВА Д. Ж.</i> Формирование семейных социальных ролей у детей, оставшихся без попечения родителей..... 101	<i>ЧЕПЕЛЕВА Л. М., ЧЕПЕЛЕВА А. А.</i> Особенности профессионального самоопределения современной молодежи..... 144
<i>ЛЮЛИКОВА А. В.</i> Организация краеведческой работы в образовательных организациях Республики Крым: опыт грантовой деятельности..... 106	<i>ЕВСЮКОВА В. И., ЛЕБЕДЕВА Ю. А.</i> Формирование социально-психологической готовности студентов к созданию семьи и браку..... 152
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
<i>САМСОНЕНКО Л. С.</i> Особенности развития психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования..... 110	<i>АЛЕКСЕЕВ С. В., БУРА Л. В., КОТ Т. В.</i> Приоритеты деятельности психолога в школьной команде здоровья..... 158
<i>АЛЕКСЕЕВ И. А., ВЕБЕР А. А., КОПОРУЛИН А. А.</i> Разработка электронного приложения для восстановления речевой функции у пациентов с афазией в рамках реализации межпрофильного учебного проекта студентами педагогических вузов 118	<i>СТОЯНОВА Е. И., ЖИВАЕВА Ю. В.</i> Доверие как профессионально важное качество в структуре личностных характеристик психолога..... 162
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	<i>КАМРАКОВА Н. Ю.</i> Развитие осознанной саморегуляции деятельности у тревожных девятиклассников на этапе подготовки к экзамену..... 167
<i>КОЛЕНКОВА Н. Ю.</i> Эмоциональные предикторы принятия неопределенности в современных исследованиях проблемы выбора..... 125	НАШИ АВТОРЫ 176





COLUMN OF CHIEF EDITOR	
<i>GLUZMAN A. V.</i>	8
HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION	
<i>DANILCHENKO S. L.</i> The System of Higher Education in Russia: Quantitative and Qualitative Analysis.....	10
<i>REMIZOVA N. U., MILYAEVA L. M., RYKOVA B. V.</i> Organization of Project Activities in the System of Advanced Training of Teaching Staff.....	22
<i>SHENDRIKOVA S. P., SHUSHARA T. V.</i> Dialogue of Cooperation Between Theater and Educational Process in the Light of Youth Upbringing: Historical Experience.....	26
<i>VISHNEVSKY S. A., GUMENYUK A. YU.</i> Formation of Primary Education in the Estonian Settlements of the Crimea in the Middle of the XIX – Beginning of the XX century.....	30
<i>IVANOVA E. YU.</i> Regional Policy for the Development of Patriotic Education of Youth in the Republic of Crimea.....	35
<i>ALIEVA-CHYNAR M. I., TATARINTSEVA I. N.</i> Problems of Adaptation to the Educational Sphere of Children of Ahiska Turks who Migrated to Turkey.....	39
<i>PAZUKHINA S. V.</i> The Role of Curatorial Support in the Development of Socially Responsible Behavior of Students....	44
<i>SHUVALOVA I. N., POPOV M. N.</i> Formation of a Healthy Lifestyle of Students: Possible Ways to Solve the Problem of Nutrition.....	53
<i>GREBENYUK E. N., KURBANGALIEVA YU. YU.</i> Comparative Analysis of the Level of Motivation of the Activity of Foreign Students in the Process of Distance and Full-Time Education	57
<i>GUSEV A. V., KHACHIKYAN E. I.</i> The Role of Traditional Holidays in the Formation of Parental Competences in Issues of Ethnocultural Identity.....	61
MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRENDS AND DEVELOPMENT VECTORS	
<i>GLUZMAN A. V., SHURUPOVA E. S., GLUZMAN A. A.</i> Features of Teaching Chinese and English to Undergraduate Students: Experience and Perspectives.....	67
<i>RUDAKOVA O. A., SHMALKO YU. V.</i> The Role of Cognitive Schemes in the Professional Training of Future Humanities Specialists...	73
<i>VISHNEVSKY V. A., BUKREEV I. A.</i> Formation of a Single Business Space While Training Students of Economic Specialties for Professional Activities.....	78
<i>SUKHONINA N. S.</i> Diagnostics of Musical and Style Preferences of Students- Defectologists.....	84
<i>DAVYDOVA G. I., DETKIN A. N.</i> Interaction of an Educational Organization With an Employer as a Way to Intensify the Use of Graduate's Formed Professional Competencies.....	91
<i>KENDIRBEKOVA ZH. KH., ABDRASHEVA B. ZH., MUKASHEVA D. ZH.</i> Formation of Family Social Roles in Children Left Without Parental Care	101



- LIULIKOVA A. V.*
 Organization of Local History Work
 in Educational Institutions
 of the Republic of Crimea:
 Experience of Grant Activities..... **106**

**INCLUSIVE EDUCATION
 OF THE XXI CENTURY: THEORY,
 EXPERIENCE, PROSPECTS**

- SAMSONENKO L. S.*
 Features of the Development
 of Psychological Readiness
 of Teachers to Implement Inclusive
 Education..... **110**

- ALEKSEEV I. A., WEBER A. A.,
 KOPORULIN A. A.*
 Development of Electronic
 Application for the Restoration
 of Speech Function
 in Patients With Aphasia
 as Part of the Implementation
 of an Interdisciplinary Educational
 Project by Students of Pedagogical
 Universities..... **118**

**THEORETICAL
 AND METHODOLOGICAL BASES
 AND MODERN PRACTICES
 OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE**

- KOLENKOVA N. YU.*
 Emotional Predictors of Uncertainty
 Acceptance in Modern Choice
 Research..... **125**

- ZHULINA G. N., PEREVOZNIKOVA M. A.*
 Features of Interpersonal Relations
 of Pupils of the Social Rehabilitation
 Center With their Peers..... **134**

- CHEPELEVA L. M., CHEPELEVA A. A.*
 Features of Professional
 Self-Determination of Modern Youth **144**

- EVSYUKOVA V. I., LEBEDEVA YU. A.*
 Formation of Social
 and Psychological Readiness
 of Students to Create a Family
 and Marriage..... **152**

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT
 OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

- ALEKSEEV S. V., BURA L. V., KOT T. V.*
 The Priorities of the Psychologist
 in the School Health Team..... **158**

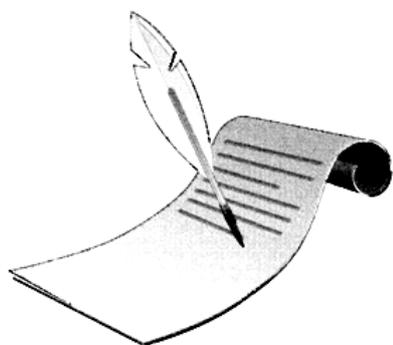
- STOYANOVA E. I., ZHIVAEVA YU. V.*
 Trust as a Professionally Important
 Quality in the Structure of Personal
 Characteristics of a Psychologist... **162**

- KAMRAKOVA N. YU.*
 The Development of Conscious
 Self-Regulation of Activities
 in Anxious Ninth-Graders
 at the Stage of Preparation
 for the Exam..... **167**





СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



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

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Предлагаем вашему вниманию четвертый номер научно-практического журнала «Гуманитарные науки», издаваемого Гуманитарно-педагогической академией в г. Ялте.

Номер выходит в завершении 2021 года и подводит итог не только календарному году, но и первому учебному полугодью. 2021 год, прошедший в России как Год науки и технологий, предоставил многим из нас возможность заявить о своих научных достижениях и узнать о разработках коллег из других российских университетов и научных центров. Многочисленные просветительские и образовательные мероприятия были проведены в этом году с участием ведущих ученых. Большинство из мероприятий прошли в формате онлайн, предоставив тем самым возможность привлечь к дистанционному участию заинтересованное научное сообщество.

Журнал «Гуманитарные науки», включенный в перечень рецензируемых научных изданий по педагогическому и психологическому направлениям, знакомит читателей с актуальным состоянием отечественного и зарубежного образования, а также социально значимыми проектами в области профессионального и инклюзивного образования за уходящий год.

В журнале представлены научные статьи авторов из вузов России, Республики Казахстан, Турции. В этом выпуске особое внимание уделено вопросам развития образования в разных городах нашей страны. Авторы статей приводят результаты мониторинговой работы, своих исследований и экспериментов, проведенных в образовательных организациях высшего и среднего образования. Представляется, что это полезный опыт, который может быть учтен коллегами при разработке основных образовательных программ новых направлений, при организации



как аудиторной, так и внеаудиторной работы обучающихся.

Необходимость осмысления того, какие изменения происходят в отечественном образовании и какие из них приносят наиболее эффективные результаты, заставляет ученых все чаще поднимать вопрос о профессиональных возможностях и кадровом потенциале средней и высшей школы. Модернизация образования влечет за собой использование в учебном процессе инновационных технологий, закладывая тем самым основу для формирования в будущем специалисте профессиональных компетенций для должного уровня их конкурентоспособности на рынке труда.

Активизация познавательной деятельности обучающихся и их профессиональное становление не должно и не может идти в противовес физическому здоровью и эмоциональному состоянию – таков главный тезис современного педагога. Выбору наиболее эффективных форм организации образовательного процесса в средней и высшей школе с учетом лучших традиций отечественного обучения так же, как и сохранению благоприятного климата среди обучающихся и преподавателей, посвящены статьи коллег из университетов Караганды (Казахстан), Астрахани, Калуги, Краснодара, Москвы, Санкт-Петербурга, Тулы, Республики Крым. Опыт преодоления трудностей миграции и возрождения системы национального образования делятся коллеги из Бурсинского Улудагского университета (Турция).

С начала 2000-х гг. в Гуманитарно-педагогической академии созданы условия для обеспечения доступности высшего образования лицам с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Наш вуз стал первым в Крыму, начавшим практику инклюзивного образования, поэтому в журнале всегда представлены статьи, связанные с перспективами инклюзивного образования. В настоящем выпуске авторы из Оренбургского и Шадринского педагогических университетов делятся опытом реализации инклюзивного образования в нашей стране.

Вопрос об эффективности организации образовательного процесса детально рассмотрен в том числе и в статьях из рубрик, посвященных современным психологическим практикам и психологическому сопровождению образовательной среды. Опыт научного взаимодействия ученых из Санкт-Петербургской академии последиplomного образования с коллегами из Гуманитарно-педагогической академии показателен в вопросах здоровьесбережения обучающихся. Обеспечению психологической безопасности обучающихся уделено внимание также и авторов из Кубанского, Красноярского и Вологодского университетов.

Редколлегия благодарит всех авторов за предоставленные научные материалы и приглашает к сотрудничеству в 2022 году.

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





ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



С. Л. Данильченко

УДК 378.147

СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ: КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ И КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ

Целью высшего образования в Российской Федерации, определенной ст. 69 Федерального закона № 273 «Об образовании», является обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства; удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации.

В Основных направлениях деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2024 года отмечено, что в условиях современных технологических вызовов ключевыми задачами в области высшего образования является удовлетворение возрастающего спроса стратегически значимых отраслей в кадрах, обладающих высоким уровнем профессиональной компетенции по критически важным технико-технологическим направлениям, профессиям и специальностям, формирование целостной системы воспроизводства кадров для научно-технологического развития страны, вхождение России в число 10 ведущих стран мира по качеству образования, а также по расширению присутствия российских университетов в топ-500 глобальных рейтингов университетов.

Система высшего образования России на начало 2020 года включала 741 образовательную организацию с филиальной сетью из 596 филиалов.

Из общего количества организаций высшего образования: 33,1 % (245 единиц) – частные; 66,9 % (496 единиц) – государственные



и муниципальные, 451 из которых (91 %) подведомственны федеральным органам исполнительной власти, 45 (9 %) находятся в ведении субъектов РФ и муниципалитетов.

Учредителями образовательных организаций, реализующих программы высшего образования, являются 19 отраслевых министерств и ведомств: 248 подведомственны Министерству науки и высшего образования РФ; 54 – Министерству сельского хозяйства РФ; 46 – Министерству здравоохранения РФ; 45 – Министерству культуры РФ; 14 – Министерству спорта РФ; 8 – Правительству РФ; 41 – иным федеральным органам исполнительной власти.

Территориально-пространственное размещение сети организаций высшего образования крайне неравномерно. Наибольшее количество образовательных организаций находится в Центральном федеральном округе (518 единиц, 12 из них имеют статус национальных исследовательских университетов, 6 участвуют в проекте «5-100»), а также Приволжском и Сибирском федеральных округах. В г. Москве действуют 127 организаций высшего образования, в Московской области – 6, в Новосибирской – 27, Воронежской – 22, Курской – 14, Томской – 9. Более чем в половине регионов представлено меньше шести образовательных организаций, в 11 регионах – меньше двух. В Ямало-Ненецком, Чукотском автономных округах действуют только филиалы головных университетов.

В 2018-2019 учебном году по программам высшего образования (за исключением программ подготовки кадров высшей квалификации) обучалось 4,2 млн человек, в том числе по очной форме – 2,4 млн человек (56,9 %).

Численность студенческого контингента подвержена значительным колебаниям. Быстрый рост студенческого контингента начался в 1995 г. и достиг своего пика в 7,5 млн чел. в 2008 году. С этого времени численность студентов убывает в силу демографических причин. Тенденция к снижению студенческого контингента продолжится до 2021 г., затем прогнозируется рост до 4,8 млн чел. к 2024 году.

Сложилась следующая структура контингента обучающихся по уровням высшего образования: 2,9 млн чел. (69,7 %) обучается по программам бакалавриата; 0,7 млн чел. (17,4 %) – специалитета; 0,6 млн чел. (12,9 %) – магистратуры.

При этом наблюдаются тенденции сокращения количества обучающихся по программам бакалавриата (с 3,2 млн чел. в 2016 г. до 2,9 млн чел. в 2018 г.); возрастания количества обучающихся по образовательным программам уровней специалитета (с 0,68 млн чел. в 2016 г. до 0,72 млн чел. в 2018 г.) и магистратуры (с 0,45 млн чел. в 2016 г. до 0,54 млн чел. в 2018 г.).

По источникам финансирования структура контингента следующая: 1,9 млн студентов (45,9 %) обучаются за счет бюджетных средств, 2,3 млн студентов (54,1 %) обучаются по договорам об оказании платных образовательных услуг. Из общего числа студентов, обучающихся за счет бюджетных средств 10,7 %, были зачислены в рамках квоты целевого обучения.

Структуру востребованности специалистов по различным направлениям подготовки можно оценить, проанализировав цифры приема на обучение последних лет: с 2016 по 2018 годы количество студентов, поступивших на инженерно-технические специальности, возросло на 10 тыс. чел., на педагогические – на 5,7 тыс. чел., на медицинские – на 5,4 тыс. чел., на гуманитарные – на 4,2 тыс. чел., на математические и естественные – на 3,4 тыс. чел., на сельскохозяйственные – на 3 тыс. чел. Одновременно значительно снизилось количество поступивших на программы, связанные с науками об обществе, – на 41,8 тыс. чел.

Численность профессорско-преподавательского состава в вузах в настоящее время составляет 243,8 тыс. чел. Из них имеют ученые степени – 72 %, ученые звания – 47 %.

Статистические данные выявляют тревожную тенденцию в возрастной структуре профессорско-преподавательского состава: доля преподавателей старше 60 лет постоянно растет и в 2018 году составила 29 %, доля



преподавателей моложе 30 лет снижается, и составила в 2018 году только 7 %.

Доступ к высшему образованию определяет возможности и тенденции развития человеческого капитала.

Согласно отчету Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Россия сегодня входит в число стран, имеющих самые высокие показатели по числу людей с высшим образованием. Так, в возрастной когорте от 25 до 64 лет 54 % населения имеют вузовский диплом, от 25 до 34 лет – 58 %, от 55 до 64 лет – 50 % (Education at a Glance, 2015).

По данным мирового рейтинга «Доклад о человеческом развитии» (Human Development Report), одним из компонентов которого является индекс образования, Россия занимает 50-е место среди 188 стран и входит в группу стран с «высоким человеческим потенциалом».

Ключевым механизмом обеспечения доступности высшего образования является формирование контрольных цифр приема (КЦП) на обучение за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета осуществляется финансовое обеспечение обучения по образовательным программам высшего образования из расчета не менее чем 800 студентов на каждые 10 000 человек в возрасте от 17 до 30 лет, проживающих в Российской Федерации.

На протяжении последних пяти лет каждый второй выпускник общеобразовательной организации имеет возможность поступить на бюджетное место в вуз, на каждые 100 выпускников школ приходится 57 бюджетных мест на первых курсах в вузах.

Общий объем КЦП по программам бакалавриата, магистратуры, специалитета, программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, программам ординатуры, программам ассистентуры-стажировки на 2018/19 учебный год составил порядка 540 тыс. бюджетных мест.

Вместе с тем показатели доступности высшего образования для населения в разных субъектах РФ существенно различаются. Во многом они зависят от развития инфраструктуры.

Наибольший охват населения в возрасте 17-25 лет местами в организациях высшего образования в Московском регионе (Москва и Московская область – 49,2 %), Томской области (46,4 %). Почти в половине регионов охват составляет менее 28 %. В Ненецком и в Чукотском округах, Республике Дагестан, Республике Алтай, Чеченской Республике, Республике Ингушетия, Республике Тыва и Ямало-Ненецком автономном округе получение высшего образования затруднено.

Результаты оценки доступности качественного образования показывают, что более чем в трети регионов нет организаций высшего образования, где средний балл ЕГЭ зачисленных на первый курс студентов превышал бы 70. Соответственно, вероятность поступить в относительно сильный университет в таких регионах невысока. При этом в Санкт-Петербургском и Московском регионах, Томской и Свердловской областях такая вероятность высока – там более 38 % студентов учатся в высокоселективных университетах.

Территориальная доступность высшего образования очевидным образом связана с физическим размером региона. Среди регионов с самым низким уровнем территориальной доступности находятся Хабаровский край, Магаданская область, Республика Бурятия, Забайкальский край и Сахалинская область.

Основной вопрос обеспечения доступности высшего образования в ближайший временной период заключается в следующем.

Прогнозируется, что к 2024 году число бюджетных мест в российских вузах сократится на 17 % по сравнению с 2019 годом (доклад Правительства Российской Федерации Федеральному собранию «О реализации государственной политики в сфере образования»). При этом численность потенциальных абитуриентов возрастет на 15 %, причем не только за счет увеличения численности выпускников общеобразовательных школ (уве-



личение составляет, по предварительным оценкам Института социологии РАН, всего 8,2 % к 2024 году), но и за счет притока иностранных граждан, желающих получить образование в российских организациях высшего образования. Соответственно, шансы получить высшее образование за счет государства несколько уменьшатся.

В последние годы был реализован целый ряд федеральных инициатив, обеспечивших серьезные изменения в системе высшего образования. Сформирована основа новой структуры сети образовательных организаций. Ее первый уровень – более 60 университетов, имеющих высокие позиции на федеральном и международном уровне. Именно в них сегодня сосредоточены основные ресурсы, проектные и исследовательские коллективы.

Возглавляют сложившуюся структуру два ведущих университета: Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова и Санкт-Петербургский государственный университет, которым федеральным законом от 11 ноября 2009 года № 259-ФЗ присвоен особый статус «уникальных научно-образовательных комплексов, старейших вузов страны, имеющих огромное значение для развития российского общества». Данные университеты реализуют образовательные программы высшего образования на основе самостоятельно устанавливаемых стандартов и требований.

В этот же период создано 10 федеральных университетов. Главной их целью стала оптимизация региональных образовательных структур и укрепление связей образовательных организаций высшего образования с экономикой и социальной сферой федеральных округов. Федеральные университеты способствуют развитию конкурентоспособного человеческого капитала в федеральных округах на основе создания и реализации комплекса инновационных услуг и разработок.

Следующим этапом формирования новой структуры системы высшего образования стало создание 29 национальных исследовательских университетов, основными задачами которых стали развитие науки, разработка

высоких технологий, обеспечение концентрации научного и научно-технического потенциалов на основе реализации непрерывного инновационного цикла – от фундаментальных и прикладных исследований до создания и продажи наукоемкой продукции и услуг; продвижение на рынок разработанных в вузах новых технологий на базе коммерциализации научных знаний, изобретений в условиях эффективной защиты прав на объекты интеллектуальной собственности, сертификации наукоемкой продукции и трансферта этих технологий в экономику и социальную сферу с использованием новых финансово-экономических механизмов.

Ведущие вузы России, статус которых закреплен в нормативных документах Правительства Российской Федерации и признан академическим сообществом, объединились в Ассоциацию ведущих университетов. В состав Ассоциации входит 46 ведущих вузов страны [1].

В 2012 году был запущен Проект 5-100 – проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров как инструмент наращивания научно-исследовательского потенциала университетов, укрепления их позиций на глобальном рынке образовательных услуг и исследовательских программ. Фактически проект является государственной программой поддержки крупнейших российских вузов.

Цель проекта – максимизация конкурентной позиции группы ведущих российских университетов на глобальном рынке образовательных услуг и исследовательских программ. Планируемый результат – вывести не менее пяти университетов из числа участников проекта в сотню лучших вузов трех авторитетных мировых рейтингов: Quacquarelli Symonds, Times Higher Education и Academic Ranking of World Universities.

В число участников проекта вошел 21 российский университет, получивший федеральные ресурсы для дальнейшего развития.

Результаты проекта на сегодняшний день следующие: в рейтинге Academic Ranking of



World Universities в 2019 году среди российских организаций высшего образования наиболее высокая позиция у Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова – он занимает 87 место. Кроме того, в интервале 300–1000 место находятся еще 10 российских университетов. В первую тысячу рейтинга QS University Rankings входят 30 российских университетов, World University Rankings – 24 [2].

Второй уровень сложившейся структуры – опорные университеты, которые готовят профессионалов для рынков труда субъектов РФ. Основное условие создания опорного вуза – объединение нескольких образовательных организаций. В стране определены 33 опорных вуза, работающих под потребности регионов и реализующих совместно с регионом и его предприятиями образовательные и инновационные проекты.

Статус опорного вуза на данный момент сформулирован нечетко, понимание перспектив развития размыто [1].

Третий уровень – университеты, которые не имеют особого статуса, не входят ни в один из инновационных кластеров, определяющих векторы развития высшего образования в России. Это в большинстве своем вузы, ориентированные на потребности отдельных отраслей и субъектов РФ.

Достаточно проблемным для государства и общества сегодня является четвертый уровень организаций высшего образования – категория вузов, прежде всего частных, которые ориентированы, в первую очередь, на маргинальность собственной деятельности, на удовлетворение потребности населения в высшем образовании. У этих вузов не всегда на должном уровне находится качество образования, условия обучения, они в основном дают студентам коммуникационные навыки, общегуманитарные компетенции.

На протяжении ряда лет в России ведется системная и последовательная работа по «очистке» рынка от слабых филиалов вузов, от вузов, демонстрирующих крайне низкую результативность деятельности.

Проведенная работа даст определенные

результаты. В период с 2014 по 2017 гг. количество вузов и их филиалов в России сократилось более чем на тысячу. Сокращение больше всего затронуло филиалы государственных и негосударственных вузов: число первых уменьшилось почти вдвое, вторых – почти в пять раз. Однако на данном этапе работа по ликвидации зон низкого качества в сфере высшего образования замедлилась.

Новый импульс развития системы высшего образования заложен в идеологии и мероприятиях национальных проектов «Наука» и «Образование». Это задачи по созданию к 2024 году 15 научно-образовательных центров мирового уровня, 4 международных математических центров мирового уровня, 3 центров геномных исследований мирового уровня, 3 научных центров мирового уровня, выполняющих исследования и разработки по приоритетам научно-технологического развития, функционирование 3 национальных сетевых биоресурсных центров, 250 новых лабораторий, 30 % из которых руководят молодые перспективные исследователи, запуск не менее 1500 научных проектов по приоритетам НТР, не менее 50 % из которых руководят молодые перспективные исследователи.

Постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2019 года № 1941 установлен порядок предоставления грантов на проведение масштабных научных проектов мирового уровня. Гранты предоставляются на конкурсной основе научным организациям и образовательным организациям высшего образования для государственной поддержки проектов с объемом финансирования 100 млн рублей ежегодно, направленных на прорывное решение ключевых исследовательских задач в мировой научной повестке.

Постановлением Правительства РФ от 27 декабря 2019 года № 1902 утверждены Правила предоставления из федерального бюджета грантов в форме субсидий на проведение крупных научных проектов по приоритетным направлениям научно-технологического развития. Предметом конкурса является отбор крупных фундаментальных научных проектов в рамках госпрограммы «Научно-техно-



логическое развитие Российской Федерации». Принятые решения будут способствовать обеспечению присутствия России в числе пяти ведущих стран мира, которые проводят научные исследования и разработки в областях, определяемых приоритетами научно-технологического развития.

Правительством РФ внесен в Государственную думу законопроект об изменении порядка подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (распоряжение от 12 ноября 2019 года № 2986-р).

На федеральном уровне созданы координирующие структуры по наиболее значимым направлениям деятельности – Совет по государственной поддержке создания и развития научных центров мирового уровня, Совет по повышению конкурентоспособности ведущих университетов России среди ведущих мировых научно-образовательных центров.

Вместе с тем доступ организаций высшего образования к отдельным мероприятиям национальных проектов ограничен. Так, постановлением Правительства от 27 декабря 2019 года № 1875 утверждены Правила предоставления грантов в форме субсидий из федерального бюджета на реализацию мероприятий, направленных на обновление приборной базы ведущих организаций, выполняющих научные исследования и разработки, в рамках федерального проекта «Развитие передовой инфраструктуры для проведения исследований и разработок в Российской Федерации» национального проекта «Наука». Однако организации высшего образования не могут принять участие в данном отборе, поддержку планируется оказать исключительно научным организациям.

Особую актуальность в контексте государственной политики на данном этапе приобретает разработка Стратегии развития высшего образования на долгосрочную перспективу с учетом проблем и вызовов современности, необходимости обеспечения научно-технологического прорыва и роста экономики страны.

Трудовой потенциал страны, уровень квалификации рабочей силы, производи-

тельность труда являются ключевыми факторами экономического роста государства.

Как отмечается в Прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2036 года, разработанном Минэкономразвития России, ситуация на рынке труда сегодня определяется необходимостью перехода экономики России на инновационный путь развития, обеспечения роста производительности труда, внедрения новых технологий и форматов взаимодействия.

Привычный анализ рынка труда, основанный на профессиях, специальностях уходит в прошлое. В основе кадровой модели будущего – набор междисциплинарных компетенций и гибкая система оценки квалификаций. Необходимо принципиальная проработка вопросов изменения подходов к формированию профессиональных стандартов, и, соответственно, как следующий этап – к разработке федеральных государственных образовательных стандартов, образовательных программ, решение вопросов интеграции профессионального экзамена и государственной итоговой аттестации.

С 1 января 2019 года вступили в силу изменения в Федеральный закон № 273-ФЗ, внесенные Федеральным законом от 03.08.2018 № 337-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части совершенствования целевого обучения».

Постановлением Правительства РФ от 21.03.2019 г. № 302 были установлены новые правила целевого обучения.

Новациями нормативного регулирования стало расширение перечня заказчиков целевого обучения, конкретизация положений договора о целевом обучении, изменение степени ответственности сторон договора, связанные с трудоустройством и осуществлением трудовой деятельности выпускника. Политика данных изменений была направлена на запуск реального механизма подготовки кадров под конкретные потребности работодателей и региона в целом с жестко определенным перечнем обязательств.



В 2019 году прием в вузы строился уже с учетом нововведений.

Однако правоприменительная практика показала неготовность всех сторон действовать в условиях высокой финансовой ответственности. Квоты на целевое обучение в этом году оказались заполненными только частично. Свободные места были выставлены на общий конкурс в рамках бюджетного приема.

Риски в реализации модели целевого обучения отмечают все заинтересованные стороны.

Предприятия и организации, органы исполнительной власти и местного самоуправления, представляющие различные категории «заказчика» в договоре о целевом обучении, зачастую не имеют реальных оснований на то, чтобы гарантировать трудоустройство абитуриенту – будущему выпускнику с определенными на сегодняшний момент условиями, отвечающими запросам специалистов соответствующей квалификации через достаточно большое количество лет (не менее 4 лет обучения в бакалавриате, 5-6 – специалитете и еще нескольких лет, если выпускник бакалавриата продолжит обучение в магистратуре/ординатуре, а затем в аспирантуре). Для этого у организации должна быть стратегия развития как минимум на пять лет и четкое понимание того, какие кадры понадобятся к этому сроку.

Кроме того, если при приеме на работу предусмотрен конкурсный отбор претендентов (государственная служба, научная и образовательная деятельность вузов), то гарантировать трудоустройство именно этого гражданина становится невозможным.

Вызывают вопросы штрафные санкции, которые понесет организация в случае невыполнения обязательств по трудоустройству.

Требуют регламентации и дальнейшего анализа вопросы подбора претендентов на участие в процессах целевого обучения. В ходе конкурсного отбора в университет могут поступить, например, преимущественно выпускники крупных населенных пунктов, обладающие более высокой степенью подго-

товки, вытесняя поступающих из отдаленных и (или) мелких населенных пунктов, где подготовка по предметам вступительных испытаний более слабая.

Таким образом, с течением времени сложится серьезный дисбаланс, при котором в крупных городах будет иметь место избыток кадров, а в небольших населенных пунктах усугубится их дефицит.

Риски абитуриентов и их родителей связаны с опасениями, что обучающийся не сможет выдержать сложности образовательного процесса в вузе и успешно преодолеть аттестацию (семестровую, итоговую), чтобы не быть отчисленным и, тем самым, не нарушить условия целевого договора по освоению конкретной образовательной программы.

Решение данных проблем, снижение рисков видится в доработке нормативной базы, подзаконных актов, документов, регламентирующих все этапы взаимодействия участников договорных отношений (обучающийся, заказчик, вуз), в том числе требований к обязательствам сторон с учетом уже полученного опыта.

Актуальной является организация широкого информирования обучающихся, работодателей о возможностях целевого обучения, разъяснение положений действующих нормативных актов.

Целесообразно развитие практики заключения договоров о целевом обучении, начиная со старших курсов: в этом случае работодатель имеет дело не со школьником, имеющим предварительное представление о профессии/специальности и специфике ее освоения в вузе, а с уже проходившими практическое обучение студентами соответствующих специальностей/направлений подготовки.

В этом случае целевое обучение действительно может стать фактором, мотивирующим молодежь к трудоустройству в выбранной отрасли в обмен на гарантии региона по материальному, инфраструктурному и социально-культурному обеспечению.

Связь системы высшего образования с рынком труда, научными организациями и экономикой в целом является прямой и не-



посредственной. При этом система высшего образования должна не только оперативно отвечать на текущие запросы, но и готовить высококвалифицированные кадры к работе в условиях динамично происходящих технологических изменений.

Как показывают многочисленные исследования, инициированные крупными высокотехнологичными компаниями, работодатели сегодня нуждаются в сотрудниках, умеющих критически мыслить и творчески решать поставленные задачи, открытых новым знаниям и инновационным подходам, способных эффективно общаться и взаимодействовать с руководителями и коллегами по работе.

Не менее значимым для будущего специалиста является освоение практической составляющей профессиональной деятельности – эксплуатации промышленного оборудования, постановки и решения производственных задач, изучения конкретных вопросов разработки технологических процессов.

Это обусловило высокий уровень значимости практической подготовки в системе высшего образования.

Сегодня задачу подготовки выпускника к работе в условиях реального производства организации высшего образования совместно с производственными партнерами решают следующим образом: придают основным профессиональным образовательным программам практико-ориентированный характер, в том числе в рамках целевого обучения, согласовывая их с работодателями и привлекая специалистов-практиков к реализации образовательного процесса, руководству практикой и стажировками студентов; помимо освоения студентами основной образовательной программы организуют обучение по программам дополнительного профессионального образования; реализуют методики проектного обучения студентов в рамках изучения профильных дисциплин и внеаудиторной работы, научной деятельности; создают на производстве базовые кафедры, обеспечивающие сопровождение практической подготовки обучающихся.

Действующее законодательство в целом

позволяет обеспечить качественную практическую подготовку в системе высшего образования.

Федеральным законом от 02.12.2019 № 403-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации» определено понятие практической подготовки как формы организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие соответствующих практических навыков и компетенций. Конкретизированы основные понятия и механизмы практической подготовки студентов. Достаточно важным положением данного нормативного документа также является закрепление возможности безвозмездного пользования в отношении государственного или муниципального имущества, используемого для проведения научных исследований и разработок или практической подготовки обучающихся.

В законе уточнены существенные особенности реализации образовательных программ в сетевой форме. Ввиду того, что основные положения данного закона вступают в силу с 1 июля 2020 года, актуальным становится вопрос своевременного привлечения и эффективного использования ресурсов организаций-партнеров.

Сетевая форма реализации образовательных программ во многом способствует усилению практической направленности высшего образования, возможности аккумулировать лучший опыт отечественных и зарубежных образовательных организаций.

Практика сетевого взаимодействия достаточно широко распространена за рубежом. Но это взаимодействие имеет существенные отличия от российского – во многих странах нет необходимости формально создавать специальную образовательную сеть, так как вузы в настоящий момент уже образуют единое образовательное пространство, в котором во-



просы организационного, нормативного, правового и т. п. взаимодействия отработаны и не являются проблемными моментами. Кроме того, в зарубежных вузах, в отличие от российских, процесс обучения намного более индивидуализирован (ECTS), что, в свою очередь, позволяет легко организовать освоение студентами выбранных ими частей образовательных программ в различных университетах и иных организациях.

В настоящее время число реализуемых образовательных программ высшего образования в сетевой форме незначительно, в частности, в 2018 году таких программ насчитывалось 368 – по уровню бакалавриата, 58 – по уровню специалитета и 474 – по уровню магистратуры, при общей численности обучающихся на таких программах – 25 011 человек.

Усиление практической направленности высшего образования также часто связывают с экспериментом по внедрению прикладного бакалавриата – бакалавриата с расширенной прикладной частью, ориентированной на потребности конкретного работодателя. Апробация программ прикладного бакалавриата осуществляется с 2010 года и ведется по 60 направлениям подготовки в 44 организациях высшего образования, взаимодействующих с организациями среднего профессионального образования и предприятиями.

На данный момент у федеральных органов исполнительной власти, обеспечивающих выработку и реализацию государственной политики в сфере образования, нет единого мнения относительно результативности прикладного бакалавриата и необходимости его продолжения.

В субъектах РФ разработаны и реализуются Стратегии социально-экономического, инновационного, пространственного развития. Идет создание ТОСЭР, технопарков, инновационно-технологических центров. Запущены крупные инновационные проекты.

Прогнозируется резкий рост спроса на высококвалифицированных работников, обладающих максимальной гибкостью, высоким уровнем креативности, проектным мышлением.

Таким образом, одним из приоритетов развития системы высшего образования является выстраивание модели опережающей подготовки высококвалифицированных кадров нового поколения, обладающих мультидисциплинарными знаниями и навыками под те отрасли, которые являются системообразующими в региональных экосистемах. Это одно из требований разработанного Агентством стратегических инициатив Стандарта кадрового обеспечения промышленного (экономического роста) роста, который в настоящее время внедряется во всех территориях страны.

Регионализация высшего образования предполагает значительное расширение функций университетов по отношению к общему и среднему профессиональному образованию в части интеграции ресурсов, обеспечения научного руководства и содействия в разработке нового содержания деятельности для новых структур, создаваемых в ходе реализации национальных проектов (Школы РАН, Технопарки Кванториум, Точки роста, IT-кубы, Агрокубы, Дома научной коллаборации, Центры опережающей профессиональной подготовки, производственные мастерские, соответствующие международным стандартам).

Необходимо выстраивание более тесных связей организаций высшего образования с предприятиями реального сектора экономики, научное обеспечение «прорывных» решений, разработка новых компетенций, технологий, продуктов, услуг. Поле деятельности вузов в процессах социально-экономического и инновационного развития субъектов РФ чрезвычайно широко.

На сегодняшний день у субъектов РФ отсутствуют законодательно установленные полномочия по участию в процессах управления организациями высшего образования, расположенными на их территории. В соответствии со ст. 6 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» эти вопросы относятся исключительно к компетенции федеральных органов исполнительной власти.

Это не позволяет обеспечить выстраивание единой стратегии кадрового обеспечения



регионов на всех уровнях образования.

Требуют совершенствования механизмы реального влияния субъектов РФ на формирование контрольных цифр приема по направлениям подготовки для обучения по образовательным программам высшего образования. Имеющиеся процедуры согласования проекта КЦП дают право региону только на изменение количественной составляющей по отдельным направлениям подготовки за счет уменьшения других, не менее необходимых данной территории. В этом контексте представляется целесообразной проработка вопроса о внесении соответствующих изменений в Постановление Правительства РФ от 13 марта 2019 г. № 261 «Об утверждении Правил установления организациям, осуществляющим образовательную деятельность, контрольных цифр приема по профессиям, специальностям и направлениям подготовки и (или) укрупненным группам профессий, специальностей и направлений подготовки для обучения по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета и признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации и их отдельных положений».

Имеются проблемы ресурсного обеспечения. На данный момент нет гибкого механизма межбюджетного трансферта, позволяющего региону оперативно направить бюджетные средства на реализацию актуального и востребованного проекта на базе университета.

Процессы регионализации высшего образования ставят вопрос оценивания эффективности деятельности организаций ВО в контексте социально-экономического развития региона. Это возможно сделать путем введения показателей такой оценки в проводимый Минобрнауки мониторинг эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования.

Основными векторами государственной молодежной политики как отмечается в «Основах государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025

года» являются создание условий для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, развитие потенциала молодежи и его использование в интересах инновационного развития, конкурентоспособности, национальной безопасности страны.

По данным Росстата, численность постоянного населения Российской Федерации на 1 июля 2019 г. составила 146,7 млн чел., 26,4 млн из них составляет молодежь в возрасте от 15 до 30 лет.

В организациях высшего образования обучаются 4,2 млн человек или 2,8 % от общей численности населения.

Необходимость особой политики в отношении молодежи определяется спецификой ее положения в обществе. Молодежь имеет свои функции, никакой другой социально-демографической группой не замещаемые и не реализуемые. Одной из наиболее активных и социально значимых групп молодежи являются студенты.

Создание инновационной экономики требует выхода на рынок труда квалифицированного, высокопроизводительного и ответственного работника, что достигается путем формирования принципиально иных трудовых навыков и культуры труда, долгосрочных жизненных стратегий деятельности на благо государства и общества, изменения структуры профессионального образования. Поэтому студенческая молодежь должна стать основным объектом для инвестиций в человеческий капитал.

С этой целью в масштабах страны реализуется целый ряд инициатив и проектов.

Создана система социальных лифтов для молодых людей с помощью таких конкурсов, как «Лидеры России», «Мой первый бизнес», «Моя страна – моя Россия», олимпиады «Я – профессионал».

Проект «Молодежная команда страны», направленный на создание системы поиска, отбора и подготовки молодых лидеров, обеспечил вовлечение тысяч молодых людей в процесс управления обществом.

Участниками Грантового конкурса молодежных инициатив – одного из проектов пре-



зидентской платформы «Россия – страна возможностей» в 2019 году стали 24 346 человек. На реализацию проектов молодые люди получили 2,7 млрд рублей.

В 2019 году состоялся Всероссийский конкурс молодежных проектов среди образовательных организаций высшего образования. В нем участвовало 2 537 проектов из 378 вузов. Поддержано 609 проектов из 255 высших учебных заведений.

С 2019 года реализуется проект «Социальная активность», на финансирование которого в рамках нацпроекта «Образование» предусмотрено 27,3 млрд рублей до 2024 года. Проект призван создать необходимые условия для развития добровольчества в России и поддержки общественных инициатив, увеличить численность обучающихся, вовлеченных в деятельность общественных объединений. К концу 2019 года этот показатель должен составить 2,8 млн чел., а к концу 2024 года – более 8,8 млн чел. Для волонтеров будут учреждены награды и звания, им будет оказываться материальная и нематериальная поддержка.

В Конкурсе грантов в форме субсидий из федерального бюджета некоммерческим организациям, в том числе молодежным и детским общественным объединениям, на проведение мероприятий по содействию патриотическому воспитанию граждан Российской Федерации участвовали проекты из 418 организаций, поддержано 42 инициативы.

Общее количество общественных объединений, включенных в реестр детских и молодежных объединений, пользующихся государственной поддержкой на федеральном, региональном и муниципальном уровнях, составляет более 4 600 организаций, с общей численностью более 1 600 000 членов объединений.

Благодаря участию в этих мероприятиях сотни тысяч студентов смогли развить свои навыки и компетенции, реализовать различные инициативы, в том числе социальные и профессиональные, получить возможность карьерного продвижения.

Вместе с тем существует тенденция нарастания негативного влияния целого ряда

внутренних и внешних факторов, повышающих риски роста угроз ценностного, общественного и социально-экономического характера.

Первое: демографический прогноз Росстата до 2030 года предполагает усиление тенденции старения населения и ухудшение возрастной структуры. В ближайшие годы произойдет резкое сокращение численности молодежи. Численность населения в возрасте 15–30 лет, составлявшая в 2012 году 35,2 млн чел., к 2025 году, согласно прогнозу, составит 25,6 млн чел.

Количество студентов в российских вузах в период с 2009 по 2019 год сократилось с 7,4 млн до 4,2 млн человек, уровень сокращения количества обучающихся оценивается в 40 %.

Сокращение численности молодежи ведет к углублению проблемы формирования трудовых ресурсов, способных приумножать интеллектуальный и технологический потенциал России, сокращению объемов подготовки высококвалифицированных кадров, деформации системы кадрового обеспечения экономики.

Второе: проблемным фактором является деструктивное информационное воздействие на молодежь, следствием которого могут стать повышенная агрессивность в молодежной среде, национальная и религиозная нетерпимость. Рост охвата молодого поколения асоциальными проявлениями, числа правонарушений молодежи создает угрозу развитию правового государства, становлению гражданского общества.

Третье: высокий уровень социального и территориального неравенства в сфере доступа молодых людей к качественному образованию приводит к усилению социального раскола и обостряет напряженность в обществе.

Четвертое: нехватка рабочих мест обостряет проблемы молодежной безработицы, ведет к снижению трудовой мотивации, депрофессионализации молодых людей, нарастанию у них настроений социальной апатии, гражданского безразличия.



Пятое: на региональном уровне реализацию государственной молодежной политики в настоящее время осуществляют ведомства различного статуса и различного отраслевого объединения. Недостаточна законодательная база, регламентирующая молодежную политику в стране. Существуют разрозненные нормативно-правовые акты регионального уровня и «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» – на государственном. Остро стоит вопрос разработки и принятия соответствующего федерального закона и подзаконных актов.

АННОТАЦИЯ

Большинство вопросов, касающихся достижений науки и совершенствования системы высшего образования, тесно связаны с развитием человеческого капитала и укреплением кадрового потенциала. Высшее образование играет основную роль в формировании человека, развитии личности, приобретении знаний, умений, навыков и компетенций. Профессиональные возможности преподавателей в вузах и доступность качественного образования зависит от знаний и навыков, то есть от уровня развития человеческого капитала. Именно от достаточного количества высококвалифицированных преподавателей зависит подготовка специалистов для реального сектора экономики, социальной сферы, развитие научного и промышленного потенциала нашей страны и ее лидирующие позиции.

Ключевые слова: обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров, территориально-пространственное размещение сети организаций высшего образования, доступ к высшему образованию, новая структура сети образовательных организаций, модели целевого обучения, особенности реализации образовательных программ в сетевой форме, система социальных лифтов для молодых людей.

SUMMARY

Most of the issues related to the achievements of science and the improvement of the higher education system are closely related to the

development of human capital and the strengthening of human resources. Higher education plays a major role in the formation of a person, the development of personality, the acquisition of knowledge, skills, skills and competencies. The professional capabilities of teachers in universities and the availability of high-quality education depend on knowledge and skills, that is, on the level of human capital development. It is on a sufficient number of highly qualified teachers that the training of specialists for the real sector of the economy, the social sphere, the development of the scientific and industrial potential of our country and its leading positions depend.

Key words: ensuring the training of highly qualified personnel, the territorial and spatial location of the network of higher education organizations, access to higher education, the new structure of the network of educational organizations, models of targeted training, features of the implementation of educational programs in the network form, the system of social elevators for young people.

ЛИТЕРАТУРА

1. About ALU [Электронный ресурс]. – URL: <http://alu.spbu.ru/ob-assotsiatsii/about>.

2. Российские университеты в мировых рейтингах [Электронный ресурс]. – URL: <https://studyinrussia.ru/why-russia/world-university-rankings>.





**Н. У. Ремизова, Л. М. Миляева,
Б. В. Рыкова**

УДК 37.018.46

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Процесс подготовки педагогов в вузе по настоящее время ориентирован преимущественно на овладение определенным объемом информации – знаний и в меньшей степени – практических умений. Основное место среди используемых методик занимают те, которые базируются на информационно-репродуктивном типе обучения.

Современные же реалии требуют от педагога способности быстро адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной деятельности, видеть проблемы и пути их решения, перспективы развития образования; принимать решения в поливариантных условиях. Подготовка такого специалиста невозможна в условиях информационно-общающего обучения и требует существенного пересмотра подходов к целям, содержанию и технологиям обучения, в конечном итоге – переориентации его на освоение профессиональной деятельности.

Пути решения данной проблемы видятся нам в системе дополнительного профессионального образования (ДПО), которая направлена на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение ответственности его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. ДПО является наиболее гибкой и результативной составляющей профессиональной конкурентоспособности специалиста, дает возможность человеку приспособиться к меняющемуся миру. Долгосрочность конкурентных преимуществ в любой

специальности обеспечивается регулярным повышением квалификации.

Изменение социокультурного и профессионального пространства предъявляет новые требования к системе повышения квалификации и переподготовке педагогических кадров. Существующие формы и методы повышения квалификации требуют обновления. Инновационность проекта заключается в применении проектного подхода в организации повышения квалификации педагогических кадров, в формировании у слушателей умения выдвигать новые идеи эффективного преподавания, проектирования новых технологий и образовательных продуктов, внедрения результатов в учебный процесс. Проектная деятельность в повышении квалификации педагогических кадров будет способствовать формированию у слушателей личностных и межличностных компетенций, эффективных коммуникаций, креативного, критического, предпринимательского мышления, лидерства, умения работать в команде.

Для уточнения и конкретизации данных, непосредственно относящихся к проектной деятельности, мы провели диагностическое исследование. Его целью было выявление отношения слушателей к проектной деятельности, готовности к ее реализации в учебном процессе. Данное исследование позволило установить, что 78 % учителей считают необходимой организацию проектной деятельности, 17 % – сомневаются и лишь 5 % учителей высказались против. Полученные результаты свидетельствуют о значимости проектной деятельности в образовательном процессе. Испытывают затруднения практически всегда 18,6 %, частично – 76,4 % опрошенных. Данный анализ позволил сделать вывод, что уровень владения педагогами организацией проектной деятельности совершенно недостаточен в современных условиях. Цель – сформировать и развить у педагогов систему знаний и компетенций применения проектного подхода в организации образовательного процесса.

Актуальность – противоречие между объективной значимостью и важностью проектной



деятельности в образовательном процессе и практической неразработанностью содержания, форм и методов ее организации.

Новизна:

- разработана целедостигающая нелинейная модель повышения квалификации педагогов;

- обоснована модульная организация обучения, обеспечивающая подготовку педагогов к проектной деятельности.

Среди разнообразных исследований проектной деятельности можно выделить два основных подхода. Согласно одному из них, проектная деятельность рассматривается как этап педагогической деятельности при решении конкретной учебно-воспитательной задачи (Н. А. Алексеев, О. С. Анисимов и др.). Согласно другому подходу, проектная деятельность – процесс проектирования педагогической системы, педагогических процессов и ситуаций при получении серии моделей, обеспечивающих движение к проекту (В. П. Беспалько, Б. С. Гершунский, В. В. Краевский и др.). Результаты этих исследований можно рассматривать как своеобразную основу для дальнейшей проработки проблемы, поскольку в них отражены лишь некоторые аспекты организации проектной деятельности: обоснование значимости проектной деятельности, описание и последовательность ее этапов. В гораздо меньшей степени рассмотрены методические проблемы формирования у педагогов системы знаний и компетенций применения проектного подхода в организации образовательного процесса.

Проектная деятельность определяется нами как целенаправленная, логически последовательная деятельность по реализации творческой модели обучения для достижения качественных результатов.

С целью создания индивидуально ориентированного образовательного процесса нами была разработана нелинейная модель повышения квалификации, в которой обучающийся становится субъектом приобретения знаний. По мнению Л. И. Васильева, в условиях нелинейного обучения преподаватель – это «целостная личность, способная к вос-

приятию нового, к взаимодействию с другими субъектами, обладающая индивидуальной реакцией на изменения образовательной среды» [1, с. 13]. Созданная нами модель отражает структуру педагогического процесса и включает в себя четыре компонента:

- целевой: овладение педагогическими работниками проектным подходом решения профессиональных задач.

- содержательный: осмысление слушателями методологии управления проектами; освоение проектного и тайм-менеджмента, Scrum-технологии; проектирование отдельных компонентов педагогической деятельности или целостного образовательного процесса.

- организационно-деятельностный: создание среды, способствующей развитию креативного, критического, предпринимательского мышления; когнитивная деятельность обучающихся при выполнении проекта; разработка слушателями технологической карты проекта.

- аналитико-результативный: презентация и защита слушателями проектов.

Данная модель реализуется путем модульной организации курсов повышения квалификации – одной из форм нелинейного обучения. Под модульной организацией процесса мы понимаем оптимальное функционирование управляемой системы посредством перевода ее на качественно новый уровень для достижения поставленной цели. Согласно точке зрения Н. Ф. Талызиной, которую разделяем и мы, цикл модульного обучения включает три компонента: цель, содержание, процесс усвоения. Содержание представляется в законченных самостоятельных модулях, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством по его применению. Механизмом формирования умений и навыков служат алгоритмы учебной деятельности, которая вместе с содержанием материала модуля составляют основу циклов познания и других видов деятельности.

Модуль 1. Проектный подход и его применение в образовательной деятельности. Проектирование образовательных технологий и продуктов. Технология целеполагания SMART в организации проектной деятельности учащихся.



Данный модуль включает изучение слушателями основ проектной деятельности, сущности понятий «проект», «метод проектов», «проектное задание», правил формулирования целей проектной деятельности, знакомство с требованиями к формулировкам тем проектов; овладение навыками целеполагания при организации проектной деятельности в образовательном процессе в соответствии с технологией SMART [2]. Для практического освоения слушателями навыков целеполагания при проектной деятельности предлагается следующая лабораторная работа.

Лабораторная работа «Технология целеполагания SMART в организации проектной деятельности учащихся»

Цель: сформировать навыки постановки цели и задач проектной деятельности с помощью Smart-технологии.

Задание: 1. Сформулировать в формате Smart цель и задачи формирования компетенции, которую обучающийся должен приобрести в результате изучения дисциплины:

- Кто –
- Что –
- Где –
- Когда –
- Который –
- Почему –

2. Для достижения прогресса учащегося в достижении поставленной цели сформулировать критерии оценки его деятельности.

3. Сформулировать необходимые знания и умения учащегося, необходимые для достижения поставленной цели.

4. Обосновать актуальность формирования компетенции.

5. Разработать график выполнения работ: определить основные этапы и установить сроки их выполнения, формы и виды контроля.

6. Оформить отчет в редакторе MS Word

S	
M	
A	
R	
T	

Модуль 2. Лидерство и командообразование. Технология развития критического мышления.

Слушатели осваивают эффективные коммуникации между участниками проектной деятельности. Отрабатывают способы адаптации и модификации существующих методов и методик для создания среды, способствующей развитию критического мышления. С целью развития у педагогов преобразующего мышления и творческих способностей предлагается лабораторная работа по развитию критического мышления.

Лабораторная работа «Технология развития критического мышления»

Цель: сформировать компетенции организации проектной деятельности с использованием технологии критического мышления.

Задание: 1. Предложить обучающимся разработать проект на определенную тему. Определить лидера проектной деятельности, подобрать команду, выстроить коммуникации с использованием технологии критического мышления.

Ход лабораторной работы:

1. ФИО лидера.
2. Распределить роли между членами команд, учитывая их психотипы. Для этого необходимо основываться на результаты, полученные в ходе применения методики «7 радикалов».

3. В процессе подготовки проекта выделить три этапа: «вызов», «осмысление», «рефлексия». Наполнить эти этапы содержанием.

4. Подготовить презентацию.

Модуль 3. Методология управления проектами. Проектный и тайм-менеджмент.

Содержание этого модуля составляет знакомство слушателей с методологией гибкого управления проектами Scrum, принципами, механизмами и этапами организации учебного занятия по методологии Scrum; овладение умениями составления технологической карты и маршрутного листа занятия с применением Scrum-технологии; отработку навыков управления проектом, его организацией, планированием, реализацией и интеграцией [3]. В целях отработки навыков составления технологической карты Scrum-занятия предлагается еще одно лабораторное задание.



Лабораторная работа «Scrum – технология управления проектами»

Задание: разработать технологическую карту и маршрутный лист занятия с использованием Scrum-технологии.

Требования к содержанию и структуре: в предоставляемой карте занятия должна быть представлена информация в соответствии с примерной структурой технологической карты занятия. ФИО учителя/преподавателя в технологической карте должно совпадать с ФИО слушателя, который предоставляет данный материал.

Маршрутный лист занятия (в дополнение к технологической карте) может быть оформлен в текстовом, табличном или визуальном (блок-схемы с текстом, иконки, дополнительные изображения) формате в соответствии с содержанием занятия.

Достижение оптимальных конечных результатов при модульной организации процесса повышения квалификации педагогов обеспечивается включением каждого слушателя в качестве субъекта в образовательную деятельность на основе самоцелеполагания, самопланирования, самоорганизации, самоконтроля и самооценки.

Структурно-функциональный анализ проектной деятельности позволил разработать нелинейную модель повышения квалификации педагогов. Данная модель отражает структуру педагогического процесса и направлена на выработку профессиональных компетенций. Полученные данные позволяют говорить об эффективности представленной нами модели.

Наиболее целесообразной организационно-содержательной системой обучения проектной деятельности является модульная организация обучения, которая позволяет обеспечить интегративность и комплексность процесса формирования профессиональных компетенций. Следует отметить, что в проведенном исследовании решены лишь некоторые базисные проблемы организации проектной деятельности и подготовки к ней педагогов. Оно показало необходимость развития исследований по разработке комплекса интерактивных средств организации проектной дея-

тельности, основывающейся на компьютерных базах данных и экспертных системах.

АННОТАЦИЯ

Актуализирована значимость и важность проектного обучения. Представлена нелинейная модель повышения квалификации, направленная на развитие личностных качеств, востребованных в условиях современной социокультурной ситуации. Раскрыта сущность методической системы модульного обучения, обеспечивающей подготовку педагогов к организации проектной деятельности и формирование профессиональных компетенций. Образовательный процесс оснащен практически значимым материалом, получен педагогический эффект.

Ключевые слова: проектная деятельность, нелинейная модель повышения квалификации, модульная организация обучения, дополнительное профессиональное образование, компетенция.

SUMMARY

The relevance and importance of project training has been updated. A nonlinear model of professional development is presented, aimed at the development of personal qualities that are in demand in the modern socio-cultural situation. Revealed entity methodological system of modular training, which ensures the preparation of teachers for the organization of project activities and the formation professional competencies. The educational process is equipped with practically significant material, a pedagogical effect is obtained.

Key words: project activity, model of professional development, modular organization of training, additional professional education, competence.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев Л. И. Сравнительный анализ сущности и структуры традиционного нелинейного образовательного процесса в вузе // Образование и наука. – 2013. – № 7 (106). – С. 3–16.
2. Золотухина Н. В. Применение SMART-технологии в образовательном процессе МОБУ «СОШ №1» «Образование без гра-



ниц» [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/primenenie-smarttehnologii-v-obrazovatelnom-processe-mobu-sosh-obrazovanie-bez-granic-540134.html> (дата обращения: 12.03.18).

3. Сазерленд Д. Scrum: Революционный метод управления проектами. – Издательство: Манн, Иванов и Фербер, 2020. – 288 с.



С. П. Шендрикова, Т. В. Шушара

УДК 792(477):371.4-053

ДИАЛОГ СОТРУДНИЧЕСТВА ТЕАТРА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СВЕТЕ ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ

В настоящее время технические средства, а именно повсеместная компьютеризация и постоянное использование веб-ресурсов, все сильнее и настойчивее вытесняют книгу как источник знаний. Уже немислим сегодняшний день без таких слов, как интернет, компьютер, дистанционное обучение. Безусловно, технический прогресс обеспечивает нас новыми возможностями, однако у этого вопроса есть «вторая сторона медали» – хроническое нежелание современной молодежи и детей читать книги, изучать классику.

Театральное искусство как один из инструментов в образовательном процессе призвано способствовать расширению эмоционального опыта, обогащению устной и письменной речи, кругозора, воспитанию на примере героев постановок. Все это направлено

на решение как образовательных, так и воспитательных задач. Так называемое содружество искусств (в данном случае литература, драматургия, театр, художественное искусство, музыка) успешно решает одну из первостепенных задач образовательного процесса – воспитание духовно-нравственной молодежи.

Целью данной научной публикации является презентация отечественного опыта в контексте сотрудничества театра и образовательных учреждений в свете воспитания молодежи. Происходящие социальные преобразования особым образом актуализируют компетентный подход к учебно-воспитательному процессу, одной из составляющих которого является так называемый набор профессиональных способностей педагога. В настоящее время современной педагогикой выделяются общие требования к профессии педагога. Среди них:

- искреннее сопереживание обучающимся;
- артистизм;
- владение как вербальными, так и невербальными средствами коммуникации;
- развитие воображения;
- рефлексия.

Все это невольно наводит на мысль о неоспоримой конвергенции профессий педагога и актера, о чем в свое время говорили и К. С. Станиславский, и А. С. Макаренко [2, с. 31]. По мнению В. А. Кан-Калика и Н. Д. Никандрова, педагогика – это совокупность науки и искусства [3, с. 7]. Педагогический артистизм – это сложный комплекс умений и навыков, синтез свойств и особенностей личности, призванных помогать преподавателю глубже, ярче выразить себя, донести до обучающихся свои мысли и чувства, посредством чего добиться оптимальных результатов в своей работе независимо от того, какой предмет он читает: литературу, историю, математику, физику. Однако педагогический артистизм помогает современным учителям и преподавателям в решении только некоторых задач в учебно-воспитательном процессе.

В. А. Кан-Каликом в свое время разработана специальная система профессионально-



педагогического общения, апробированная в различных вузах страны. В данную систему входит цикл упражнений, направленных на овладение основами профессионально-педагогического общения, включающий в себя два вида упражнений:

1. Упражнения, направленные на практическое овладение элементами педагогической коммуникации, способствующие развитию коммуникативных способностей, приобретению навыков управления общением.

2. Упражнения по овладению всей системой общения в заданной педагогической ситуации [4, с. 139].

В контексте разработанной методики автор предложил тренинги для успешного овладения основами профессионально-педагогического общения. Некоторые из них напрямую связаны с развитием творческого потенциала педагога, например, техника интонирования; развитие мимики, пантомимики; техника и логика речи, ее выразительность и эмоциональность; выбор жеста; воспроизведения жеста в этюдной ситуации педагогического действия [4, с. 139–152].

По мнению автора данных тренингов, для того, чтобы теория и методика профессионально-педагогического общения были должным образом освоены и активно использовались на практике, педагогу необходимо в данном контексте постоянно работать над собой. Это ускорит процесс обретения педагогического мастерства [4, с. 154].

Однако образовательный контент многогранен и сложен. Рассматривать его исключительно с точки зрения личности педагога и его педагогического мастерства было бы неверно. Мы же сделаем акцент на так называемой педагогике сотрудничества театра и школы, проанализируем результаты, к которым может привести такая методика. В этом ключе следует логический вывод о том, что активное использование «Театральной педагогики» способствует комплексному решению задач воспитательного и образовательного процесса. Творческая педагогическая деятельность, по мнению многих отечественных исследователей, – отчасти искусство.

Однако искусство должно зиждиться на научной основе [3, с. 138].

Применение в учебно-воспитательной работе технологий театрального искусства содействует расширению художественного кругозора учащихся и студентов, способствует обогащению эстетических чувств и развитию хорошего вкуса. Но главное – несет в себе духовно-нравственное содержание, которое формирует молодое поколение, обделенное современными идеалами.

Основоположниками театральной педагогики в Российской империи были такие выдающиеся деятели театра, как М. С. Щепкин, В. Н. Давыдов, К. А. Варламов [6]. Качественно новый этап в театральной педагогике открыли собой Московский Художественный театр (МХТ – *авт.*) и его основатели – К. С. Станиславский и В. И. Немирович-Данченко [10, с. 68]. Традиции школьного театра в России были заложены еще в конце XVII – начале XVIII вв. В середине XVIII в. в Санкт-Петербургском сухопутном шляхетском корпусе в учебных программах отводились специальные часы для обучения трагедиям. Воспитанники корпуса – будущие офицеры русской армии – ставили и играли пьесы отечественных и зарубежных авторов. В этом учебном заведении в свое время учились Иван Дмитриевский, Алексей Попов, братья Григорий и Федор Волковы, впоследствии ставшие выдающимися актерами и театральными педагогами [11, с. 152].

Театральные постановки являлись важной составляющей академической жизни Смоленского института благородных девиц, Московского университета, Царскосельского лицея и других элитарных учебных заведений Российской Империи. В первой половине XIX в. театральные ученические коллективы получили широкое распространение в гимназиях, причем не только в столичных, но и в провинциальных городах. Так, обучаясь в Нежинской гимназии (Черниговская область, Украина – *авт.*), будущий великий русский писатель Н. В. Гоголь не только успешно выступал на любительской школьной сцене, но и руководил театральными постановками, рисовал декорации к спектаклям [5, с. 114].



Известнейшая актриса конца XIX – начала XX в. М. К. Заньковецкая еще в юном возрасте, обучаясь в Черниговском женском пансионе, благодаря участию в театральных постановках и настояниям со стороны учителя словесности Н. А. Вербицкого серьезно задумалась над сценическим будущим и впоследствии стала «Царицей украинской сцены», проповедуя украинскую культуру, родное слово и самобытность своего народа по всей России [8]. На творчестве М. К. Заньковецкой было воспитано не одно поколение молодежи. Ее сценическое наследие по праву вошло в историю как украинского, так и мирового искусства [9, с. 98].

Именно в период конца XIX – начала XX вв. в отечественной педагогике утвердилось осознанное отношение к театру как к важнейшему элементу нравственного и художественно-эстетического воспитания. В это время в педагогической науке постоянно фигурировала мысль о том, что творчество в различных выражениях мотивирует нравственность, духовность личности, помогает определиться с жизненными задачами и миссией на земле. Творчество самовыражает человека, приподнимает его к новому состоянию бытия. Интересен и поучителен опыт воспитания средствами театрального искусства педагогически запущенных детей и подростков, наработанный крупнейшим российским педагогом С. Т. Шацким. Театральные постановки педагог рассматривал как важное средство сплочения детского коллектива, нравственного перевоспитания «детей улицы», их приобщения к ценностям культуры [11, с. 154].

На сегодняшний день в условиях крупных социальных перемен и эпидемии Covid-19, отречения от «старых» и поиска «новых» идеалов чрезвычайно остро стоит проблема интеллектуальной и духовной незанятости молодежи. Вакуум, как правило, заполняется антиобщественными предпочтениями и склонностями. Главным барьером на пути криминализации молодежной среды является активная духовная работа, отвечающая интересам возраста. И здесь школьный театр, вооруженный технологиями театральной педагогики, становится тем самым духовным простран-

ством, где складывается уникальная воспитательная ситуация. Через сопереживание в учебном театре происходит естественный процесс объединения детей и взрослых на уровне общего совместного проживания. А это, в свою очередь, становится эффективным средством влияния на образовательный и воспитательный процесс.

И наконец, третий момент, на котором стоит сделать акцент, – это педагогика сотрудничества. Еще В. Г. Белинский, известный театральный критик, писатель, демократ в XIX в. сказал: «...возможно ли описать все очарование театра, всю его магическую силу над душой человеческой <...> О, ступайте, ступайте в театр, живите и умрите в театре, если сможете!» [1, с. 224]. Так называемые культмассовые походы в театр были прерогативой советского периода. Использование этого исторического опыта на современном этапе, к сожалению, оставляет желать лучшего. Посещение школьниками и студентами спектаклей позволяет расширить кругозор литературных интересов ребят, обогащает их мир эмоций, нравственных чувств, заметно повышает самостоятельность и обоснованность суждений молодежи. Когда современный ученик впервые знакомится с драмой А. Н. Островского «Гроза», очень часто случается, что симпатии его принадлежат совсем не Катерине. Мечтательная, порывистая героиня, несмотря на силу и чистоту своего чувства, вызывает скорее жалость, нежели восхищение у нынешней молодежи. В большинстве случаев симпатии ребят оказываются на стороне Варвары, образ которой (хитрая, откровенная в своих поступках, расчетливая) так подходит под описание современных «духовных» ценностей. Должно признать, что давно в театральной и литературной критике на сей счет не умолкают споры. Но задача современного педагога, современного режиссера и актера – помочь юному зрителю вычленив истинно ценное. В данном случае обсуждения просмотренных постановок могут носить различные формы: диспут, дискуссия – устные формы работы; рецензия – письменные.



Из опыта педагогической деятельности кафедры отечественной истории Таврического национального университета им. В.И. Вернадского в 2003–2013 гг. нужно отметить многолетнее сотрудничество с Симферопольским музыкальным театром, куда преподаватели водили своих студентов на постановку профессора университета В. И. Гуменюка по пьесе В. К. Винниченко «Ложь», и Крымским академическим русским драматическим театром им. М. Горького, где согласно традиции ежегодно в канун даты освобождения Симферополя от немецко-фашистских захватчиков в годы Великой Отечественной войны (10 апреля 1944 г. – *авт.*) ставится пьеса Г. Г. Натансона «Они были актерами». В процессе обсуждения после таких просмотров преподаватели зачастую удивлялись тому, что многие студенты университета попали в театр впервые, что 10 апреля – это святая памятная дата в истории не только родного города и Крыма, а родины в целом, что в трагическом периоде нашего отечества в годы ВОВ было место подвигу обычных крымчан, работников театра, входивших в подпольную группу «Сокол». Посредством такой работы современной молодежи становится отчетливо ясно, что образ героев не нужно искать далеко, в краях зарубежья. Герои, которым хочется подобать, – рядом с нами.

Опыт педагогики сотрудничества «университет-театр» имеет место в разные годы. Так, в крымской периодике за 1972 г. опубликована информация о посещении студентами Симферопольского государственного университета им. М. В. Фрунзе спектакля по роману Э. Войнич «Овод» и состоявшейся после этого встрече студентов, преподавателей и актеров Русского драматического театра им. М. Горького [7]. Подобное мероприятие состоялось и 27 марта 1983 г., в Международный день театра, когда ведущие артисты главной сценической площадки Крыма после спектакля со студентами филологического факультета университета обсуждали творчество М. Горького [12]. Анализ подобных мероприятий позволяет сказать о том, что результаты педагогики сотрудничества, прежде всего, выражаются в активном приобщении

молодежи к мировой и отечественной классике, истории. Посредством подобных диалогов студенты учатся мыслить, высказывать суждения по поднимаемым проблемам, обосновывать свою точку зрения примерами из собственной жизни, анализировать поступки героев, и, наконец, как итог – вычленять идейно-нравственные каноны, на которых зиждется личность.

Подводя итоги, следует сказать, что осмыслить мир, увязывая прошлое, настоящее и будущее в целостный опыт человечества и каждого из нас, установить закономерности бытия и предвидеть грядущее, ответить на вечные вопросы: «кто мы?», «зачем и для чего живем на земле?» – всегда был призван театр. В современной педагогике возможности театра трудно переоценить. Он помогает усваивать в практике диалога нравственные и научные истины, учит быть самим собой и перевоплощаться в героя, проживая множество жизней, духовных коллизий, драматических испытаний характера. Иными словами, это путь молодого человека в общечеловеческую культуру, к нравственным ценностям своего народа. Таким образом, приобщение молодежи, школьников и студентов к искусству театра является важнейшей и перспективной особенностью развития современной педагогической теории и практики, ориентированной на социальный заказ, который отражает потребности и дефицит современного общества.

АННОТАЦИЯ

В данной научной статье презентуется значение театрального искусства в контексте духовно-нравственного воспитания молодежи в современной России с точки зрения изучения исторического опыта. Происходящие социальные преобразования особым образом актуализируют проблему подхода в педагогическом процессе, что предполагает, в первую очередь, направленность на образовательный процесс в целом. Театральное искусство как один из инструментов в образовательном процессе призвано способствовать расширению эмоционального опыта, обогащению устной и письменной речи, кругозора,



воспитанию на примере героев постановок. Все это направлено на решение как образовательных, так и воспитательных задач.

Ключевые слова: воспитание, молодежь, педагог, артистизм, театр, литература, драматургия.

SUMMARY

This scientific article presents the significance of theatrical art in the context of the spiritual and moral education of young people in modern Russia from the point of view of the study of historical experience. The ongoing social transformations in a special way actualize the problem of approach in the pedagogical process, which presupposes, first of all, a focus on the educational process as a whole. Theatrical art, as one of the tools in the educational process, is designed to contribute to the expansion of emotional experience, enrichment of oral and written speech, outlook, education on the example of the heroes of the performances. All this is aimed at solving both educational and educational tasks.

Key words: education, youth, teacher, artist, theater, literature, drama.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинский В. Г. О драме и театре: избранные статьи и высказывания. – М.; Л.: Искусство, 1948. – 540 с.
2. Булатова О. С. Педагогический артистизм: учебное пособие. – М.: Академия, 2010. – 150 с.
3. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
4. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
5. Гиппиус В. В. Гоголь: Воспоминания. Письма. Дневники... – М.: АГРАФ, 1999. – 459 с.
6. Елькина М., Ялымова Э. Путешествие в мир театра. – М.: Олма-Пресс Гранд, 2007. – 223 с.
7. Комарова Л. Студенты обсуждают «Овод» // Крымская правда. – № 288 (14773). – 9 декабря 1972. – С. 4.
8. Краюхин В. Отдыхая – познавай. Гордость русского искусства // Советский Крым. – № 128 (11573). – 4 июля 1982. – С. 3.

9. Киричок П., Киричок М. Крим и українська театральна культура: посібник. Наукове видання. – Сімферополь: Атлас-Компакт, 2005. – 127 с.

10. Соснова М. Л. Искусство актера: учебное пособие. – М.: Академический проект, 2007. – 152 с.

11. Ульяновские чтения. Сибирский провинциальный театр в контексте современной культуры: материалы научно-практической конференции с международным участием (19 – 21 ноября 2010 г., Тара). – Тара: Издательство А. А. Аскаленко, 2010. – 168 с.

12. Шолян А. Стал необходим для нас // Крымская правда. – 27 марта 1983. – № 72 (17887). – С. 4.



С. А. Вишневецкий, А. Ю. Гуменюк

УДК: 373.3(=474.2)(292.471)"18/19"

СТАНОВЛЕНИЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭСТОНСКИХ ПОСЕЛЕНИЯХ КРЫМА В СЕРЕДИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Образование, как религия и народные традиции, в эстонских поселениях Крыма являлись важнейшей стороной культурной жизни этого народа. В историографии Крыма существует незначительное количество работ, касающихся изучения и сохранения культуры и быта эстонцев, проживающих на полуострове, и особенно мало работ о становлении системы общего школьного образования на территории эстонских поселений. На современном этапе развития исторической



науки значительно повысился научный интерес к краеведению в целом, а тема, связанная с эстонскими общинами и историей их детского образования, как нельзя актуальна на сегодняшний день. Немаловажной данная тема является и для раскрытия истории педагогической мысли Крыма, она, в свою очередь, может послужить хорошим подспорьем для понимания дальнейших путей развития отечественной региональной педагогики.

После завершения русско-турецкой войны 1853–1856 гг. многие крымско-татарские семьи покинули полуостров. В свою очередь, правительство Российской империи сразу же принялось заселять эти территории другими народами. В ноябре 1861 г. выходцам из Эстляндской губернии предоставили на выбор четыре уезда для поселения: Евпаторийский, Симферопольский, Перекопский, Феодосийский. При этом выделили для них 36 000 десятин земли. С 1861 по 1863 гг. в Крым прибыли более тысячи эстонцев, а к 1865 г. на полуострове уже находилось четыре эстонских деревни [11, с. 153].

Уже в первые месяцы пребывания в Крыму переселенцы начинают строительство школ в различных поселениях. Эстонцы прекрасно понимали, что их дети, рожденные уже в Таврической губернии, не должны забывать родной язык и культуру, поэтому строительство эстонских школ в Крыму имело для них огромное значение. Как отмечают авторы монографии «Образование и педагогическая мысль Крыма (XIX – начало XX столетия)», «немцы, чехи и эстонцы (каково бы ни было их экономическое положение) при поселении на новом месте, прежде всего, заботились об открытии молитвенных домов и училищ» [12, с. 45].

Мы располагаем данными только о пяти эстонских училищах. Они были подотчетны инспектору народных училищ, который, в свою очередь, подчинялся дирекции училищ Таврической губернии, находившейся в ведении попечителя Одесского учебного округа. Эстонские учебные заведения располагались в Симферопольском и Перекопском уездах. Это были Береговская, Учкую-Тархан-

ская, Джурчинская, Сырт-Каракчоринская и Кончи-Шаввинская школы.

В начале XX в. эстонские школы финансировались из трех источников: за счет средств самих колонистов, средств земств и благотворительных фондов. Так, один из современников указывает, что школьное здание в Замруке было построено в 1878 г. благодаря кассе взаимопомощи [9, с. 53].

На благотворительные средства была основана школа Скирмунти в селе Сырт-Каракчора [9, с. 70]. В этом селении еще с 80-х гг. имелась своя библиотека на 500 книг, и поселенцы активно ими пользовались. Эдуард Вильде пишет: «Школа Скирмунти дает возможность молодежи из округа получить лучшее образование. Это образцовое учебное заведение – двухклассная министерская школа для мальчиков и девочек – учреждено с благотворительной целью в 1899 году наследниками Скирмунти, которым после длительного и сложного процесса достались огромное поместье и миллионный капитал» [9, с. 70]. Дети всех национальностей принимались в эту школу бесплатно. Даже обед для детей был бесплатным. Невысокая плата (примерно 1,5 руб. в год) вносилась только за учебные принадлежности. У школы был свой интернат, в котором за 3–4 рубля в месяц дети получали полное содержание [13, с. 12].

Известны и другие эстонские школы. В нескольких верстах от Кончи-Шаввы находилось эстонское поселение Боз-Гос. Здешние поселенцы решили, что нет необходимости строить собственное школьное здание и содержать учителя. Они объединились с эстонцами Кончи-Шаввы, их дети должны были ежедневно ходить на занятия в чужое село, иногда их родители устраивали на квартиры к родственникам, близким или знакомым. В тех немногочисленных эстонских поселениях, где в этот период не было школы, поселенцы иногда содержали учителя для своей семьи, как это делал эстонец Пеетов из села Кутчи.

В свою очередь, в Евпаторийском уезде, территория которого включала современные Сакский, Черноморский и Раздольненский



районы, ситуация со школами выглядела следующим образом: в эстонском поселении Курулу-Кипчак, основанном в 1889 г., проживало 20 эстонских семей. Школу там основали в 1891 г. в здании помещика И. Федорова. В 1908 г. он потребовал помещение вернуть, и школу в Курулу-Кипчак закрыли. В поселении Болачи, основанном в 1894 г., проживало 9 эстонских семей. Школу основали в 1903 г., а до этого дети учились в Курулу-Кипчаке. В поселении Чаян (1899 г.) находилось 6 эстонских семей, и до 1919 г. школы там не было. В поселении Кабанчук школу начали строить в 1892 г. для 18 эстонских семей. В поселении Бузул (Боз-Оглу), где проживали 12 семей, школы не было, и дети ходили учиться в Кабанчук. В поселениях Кутчи (Джага-Куцу) (1903 г.), Мурзачик (1902 г.), Кабан-Актчи (1890 г.), Бузул-Джалау (1895 г.), Алты Пармак (1908 г.) школ не строили. В поселении Джага-Куцу, основанном в 1905 г., школу начинают строить в 1919 г. [13, с. 26].

Школьным строительством эстонцы вплотную занялись через 20 лет после переселения. К началу XX в. благодаря Адольфу Арнаку в культурном развитии эстонцев усиливается роль Симферопольского евангелически-лютеранского церковно-приходского училища [2, л. 68].

Домовладельцы-арендаторы деревни Кабан-Актчи, согласно договору от 16 декабря 1901 г., хлопотали перед руководством народных училищ Симферопольско-Евпаторийского района об открытии в их деревне школы грамоты и получили на это разрешение [1 л. 175]. «В первые годы в силу экономических причин преобладало домашнее обучение, по крайней мере, читать детей родители учили сами. Посетивший крымских эстонцев в 1863 году пастор Валькер, проводивший в селениях богослужения, проверял умение детей читать и остался доволен» [7, с. 151].

Все пять официальных эстонских училищ в Крыму по своему типу – это общественные школы. Сельские общины эстонских поселений как учредители своих начальных

школ и их содержатели финансировали школы самостоятельно, в основном оплачивая труд учителя-кистера по договору и самостоятельно отбирая себе учителей. Поэтому с первых дней включения в структуру образовательной системы Таврической губернии эстонские учителя стали подотчетными и сельской общине, и ведомству народного просвещения, и лютеранскому пасторату в Нейзаце (ныне Красногорское).

В любой отдельно взятой эстонской школе работал только один учитель-кистер, выбор которого на должность осуществлялся всей эстонской общиной, с которой он и оговаривал условия приема его на работу. Для того чтобы юридически узаконить прием на должность учителя, составлялся договорной документ, который после его составления и заверения передавался инспектору народных училищ того уезда, в котором находилась школа. Среди известных договорных документов следует отметить договор с Андресам Туйском о его назначении на должность учителя в с. Береговое.

Его назначение на должность произошло 7 сентября 1903 г. при общем сборе жителей селения во главе с сельским старостой Генрихом Лааманом. Он был назначен на должность учителя церковно-приходской школы, после чего ему определили оклад, размер которого составлял 300 руб. в год [3, л. 71].

Уже через два дня, а именно 9 сентября 1903 г., Андреса Туйска утверждает на должность Директор народных училищ Таврической губернии. Андрес Туйск уже имел за плечами внушительный педагогический стаж, поскольку ранее преподавал в Перновском районе Лифляндской губернии [3, л. 73]. Зачастую будущие учителя приезжали на полуостров из Лифляндской губернии, где количество эстонского населения было довольно существенным. Нельзя не отметить хороший профессиональный уровень эстонских педагогов, за что они многократно удостоивались наград и поощрений со стороны вышестоящего начальства.

Как и другие педагогические работники, Андрес Туйск был должен формировать еже-



годные отчеты по тому учебному заведению, где он работал. К примеру, в отчете за 1912 г. указывается тип учебного заведения, количество отделений на которое оно делится, количество обучающихся в нем детей с сегрегацией по возрастному, религиозному и иным признакам. В отчете же присутствовала смета расходов, понесенных учебным заведением за календарный год. И если в 1911 г. общая сумма расходов составила 533 руб., то в 1912 г. – 459 руб. [6, л. 187].

Для того чтобы стать директором эстонской школы, необходимо было иметь значительный педагогический стаж и пройти процесс последовательного карьерного роста. Так это было и с Карлом Роотсом, который до того, как стать директором эстонской школы в Учкую-Тархане, претендовал на должность штатного учителя и был на ней утвержден 2 октября 1903 г. на сельском собрании. Согласно правовым нормам с ним был заключен договор, который заверялся сельским старостой. В этом договоре, как и следовало, указывалась сумма ежегодного жалования, которая составляла на то время 300 руб., по договору учителю предоставлялось отопляемое и освещенное служебное жилье, подключенное к системе водоснабжения [3, л. 85]. Окончательное утверждение в должности Карла Роотса произошло 10 октября 1903 г. [3, л. 89].

Соблюдение многих документальных формальностей приносило много хлопот для учителей того времени. К примеру, Карл Роотс, работая учителем в Учкую-Тарханском училище, 16 февраля 1905 г. просил исключить его из оклада Лифляндской казенной палаты [4, л. 6]. И 7 марта 1905 г. из Риги пришло письмо Инспектору начальных училищ Симферопольского района о том, что теперь Карл Роотс платит налоги в Таврическую казенную палату, а точнее – в Симферопольское уездное казначейство [10, с. 2].

Способы поиска будущего педагогического персонала для эстонских училищ были довольно многообразны. Будущих учителей искали в том числе и в соседних губерниях, использовали для этого ресурсы прес-

сы, которая в XIX – нач. XX в. испытывала большой подъем. К примеру, по объявлению, данному в газетах «Koit» и «Aeg», на должность кистера-учителя в Учкую-Тарханское начальное училище 5 сентября 1909 г. был выбран Карл Кристельштейн, житель Эстляндской губернии, который после получения извещения о приглашении на работу прибыл в Крым [5, л. 124].

После прибытия на место Карл Кристельштейн сообщил об этом местному начальствующему составу, находящемуся в столице Таврической губернии, которому были подотчетны учебные заведения. Кроме того, он уведомлял о том, на какую должность и в какое учебное заведение его приняли [5, л. 123–124]. Но ввиду различных жизненных обстоятельств он так и не смог приступить к выполнению своих служебных обязанностей и через месяц, а именно в первой половине октября, был уволен по собственному желанию [5, л. 214].

Должность учителя в Учкую-Тарханском училище, расположенном в Крыму, была довольно престижна, и на нее был объявлен конкурс, на который подали документы 26 претендентов. Но лично приехал только один из них, а именно – Мартин Саартс. В конечном счете ему и было отдано предпочтение после личного знакомства с ним всей общины во главе со старостой. Согласно договору, который он заключил с сельской общиной, ему полагался годовой оклад размером в 300 руб., а также служебная квартира с отоплением, освещением и водоснабжением. Рядом со служебным жильем находился и участок земли, который тоже отдавался учителю. Его размер составлял 1 десятину (0,9 га). За дополнительные обязанности кистера, которые он так же обязывался выполнять, ему производилась доплата в размере 100 руб. [5, л. 215].

В завершении необходимо отметить, что эстонские народные училища, как и училища русские, строили свою программу обучения на синтезе светских предметов и религиозных дисциплин. Это, в свою очередь, позволяло учебному заведению формировать из



ученика всесторонне развитую личность. Во многом такая система обучения и воспитания основывалась на традициях и на незыблемом авторитете педагогического персонала, занятого обучением и воспитанием подрастающего поколения. Формирование педагогического коллектива происходило за счет выходцев Эстляндской и Лифляндской губерний, которые были частью Российской империи. Кроме непосредственно предметной специальности, они транслировали родную для эстонцев речь и культуру, что позволяло ученикам не разрывать культурных связей с родиной и ощущать себя ее частицей.

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена становлению учреждений начального образования в эстонских поселениях, размещенных на территории Крымского полуострова в середине XIX – начале XX века. Авторы уделяют внимание вопросу найма учителей и требованиям к этой должности, а также должности директора училища. Часть материала освещает частные эпизоды биографий отдельных учителей, ведущих преподавание в эстонских училищах.

Ключевые слова: эстонское училище, народное образование, Крым, учитель, уезд.

SUMMARY

This article is devoted to the formation of primary education institutions in Estonian settlements located on the territory of the Crimean Peninsula in the middle of the 19th – beginning of the 20th centuries. A great deal of attention has been focused on the issue of hiring teachers and the requirements for this position, as well as the position of the director of the school. In addition to this, part of the material covers private episodes of biographies of individual teachers teaching in Estonian schools.

Key words: Estonian school, public education, Crimea, teacher, county.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГКУ РК «Государственный архив Республики Крым». Ф. 100. Оп. 6. Д. 10 «Переписка об изучении русского языка немецкими колонистами, о системе преподавания, о

персонале, об открытии учебных заведений немецкими колонистами и др.» на 245 л.

2. ГКУ РК ГАРК. Ф. 100. Оп. 1. Д. 2221. «Эстонские училища с материалами по личному составу и об открытии новых училищ и школ, об устройстве педагогических курсов и др.» на 200 л.

3. ГКУ РК ГАРК. Ф. 212. Оп. 1. Д. 72. «Училища бывшего колониального ведомства при церквах православных исповеданий» на 106 л.

4. ГКУ РК ГАРК. Ф. 212. Оп. 1. Д. 95. «Училища бывшего колониального ведомства при церквах иностранных исповеданий» на 111 л.

5. ГКУ РК ГАРК. Ф. 212. Оп. 1. Д. 164. «Училища бывшего колониального ведомства при церквах иностранных исповеданий» на 228 л.

6. ГКУ РК ГАРК. Ф. 212. Оп. 1. Д. 243. «Отчет за 1912 г. по народным училищам Симферопольского района» на 453 л.

7. Аллик Хельдин. Учителя в эстонских поселениях в 1861–1920 гг. // Крымский сборник. – Tartu, 2011. – Вып. III. – 485 с.

8. Андресен Лембит. Эстонские народные школы в XVII – XIX веках. – Таллин: Валгус, 1980. – 279 с.

9. Вильде Э. Ю. В гостях у крымских эстонцев. Путевые заметки. Симферополь, 2004. – 76 с.

10. Кошман В. А. Функционирование Казенной палаты Таврической области // Научный журнал КубГАУ. – 2016. – № 121 (07).

11. Никифорова Л. Л. Эстонцы в Евпатории // Журнал Крымские эстонцы. – 2008. – № 13. – С. 153–157.

12. Образование и педагогическая мысль Крыма (XIX – начало XX столетия): монография / А. В. Глузман, Л. И. Редькина, С. А. Вишневский и др.. – К.: Знания Украины, 2007. – 384 с.

13. Сборник статистических сведений по Таврической губернии. – Симферополь: Тип. газеты «Крым», 1889. – Т. IX: Памятная книжка Таврической губернии / Изд. Таврич. Губерн. Земства. – 695 с.





Е. Ю. Иванова

УДК 37.00.13; 37.014.5; 304

РЕГИОНАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА ПО РАЗВИТИЮ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ

Патриотическое воспитание является важнейшим средством укрепления единства и целостности многонациональной Республики Крым. Его цель заключается в формировании патриотических чувств и сознания, готовности к выполнению гражданского долга по защите Родины, упрочнению единства и дружбы народов.

Современная молодежь живет в условиях глобальной конкуренции и возрастания роли инноваций. Молодежь представляет собой общественную ценность и достояние, которое государство должно оберегать, пополнять и целесообразно использовать ее потенциал. Старшему поколению необходимо внести весомый вклад в восстановление и укрепление молодежной политике.

Молодежная политика является единством государственной и общественной составляющих. Цель молодежной политики заключается в создании благоприятных условий для жизнедеятельности подрастающих поколений, которые способствовали бы развитию и реализации талантов молодежи.

На сегодняшний день молодежная политика является предметом особого внимания со стороны государства и общества. В связи с этим выстроена региональная структура управления, деятельности которой придается системный характер. При этом общественность хочет видеть молодежь нравственной, патриотически ориентированной, высококультурной, образованной и здоровой.

На современном этапе все большую остроту приобретает проблема воспитания высоконравственной личности, творца собственно-

го будущего, гуманиста, гражданина-патриота России. Укреплять и развивать демократическую державу могут граждане, которые любят свой народ, свое государство, готовы самоотверженно его развивать и защищать, у которых присутствует человеческое достоинство, национальное самосознание, гуманистическая нравственность, которые знают свои права и свободы, и умеют цивилизованно их отстаивать, поддерживая гражданский мир и согласие в обществе.

Каждый молодой человек должен стать активным участником развития гражданского общества, нести ответственность в процессе принятия решения на всех уровнях, которые влияют на жизнь общества, а государство должно обеспечить доступ молодежи к соответствующим программам и услугам независимо от пола, социального положения, национальной принадлежности.

На сегодняшний день перед Республикой Крым стоит задача – воспитание у молодого поколения чувства патриотизма, формирования личности на принципах духовности, нравственности, толерантности, создания условий для интеллектуального, культурного и физического развития, реализации научно-технического и творческого потенциала молодых граждан.

Формирование и развитие патриотического воспитания является ключевой задачей Республики Крым. Определяющим документом в решении этой задачи является Указ главы Республики Крым «Об утверждении Концепции патриотического и духовно-нравственного воспитания населения в Республике Крым» № 522-У от 18 декабря 2014 года [13].

Теоретический аспект патриотического воспитания разрабатывали известные отечественные педагоги: Х. Д. Алчевская [1], Б. Д. Гринченко [4], А. В. Духнович [2], М. П. Драгоманов [3], П. А. Кулиш [5], А. С. Макаренко [6; 7; 8], В. А. Сухомлинский [9], К. Д. Ушинский [11; 12] и другие, которые значительное внимание уделяли воспитанию любви к своей земле, родному языку, формированию национального самосознания.



В настоящее время проблема гражданственности и патриотизма занимает видное место в трудах российских ученых: В. И. Антошенко, Е. А. Ануфриева, П. И. Бабочкина, Е. М. Захаровой, В. Зорькина, С. Н. Иконниковой, В. Т. Лисовского, О. В. Марковой, Н. М. Кейзерова, В. Л. Попко, А. И. Соловьева, В. Б. Смольно, В. Ступишина, Д. А. Фадеева и у ряда других исследователей.

Патриотизм – это политический и национально-духовный принцип, социальное чувство, которое проявляется посредством любви, привязанности к Родине и готовности пожертвовать ради нее своими интересами.

Патриотическое воспитание – это целенаправленная, многоуровневая деятельность, направленная на формирование у молодежи ценностных ориентаций, формы поведения гражданина и патриота Российской Федерации.

Предметом патриотического воспитания являются такие категории, как малая и большая Родина, родной язык, мать и отец, история народа и страны, национальная идея, национальная культура, самоопределение, герои народа.

Целями патриотического воспитания молодежи в Республике Крым являются формирование патриотического самосознания, развитие гражданской ответственности и способности проявить себя в развитии и укреплении государства.

Достижение поставленных целей возможно через решение следующих задач:

– утверждение в сознании молодежи патриотических ценностей и взглядов, уважения к историческому прошлому и национальным традициям;

– повышение качества военно-патриотического воспитания, а также мотивации к военной службе;

– создание благоприятных условий для вовлечения молодежи в решение государственных и региональных проблем;

– воспитание уважения к федеральным и региональным законам, нормам и правилам;

– формирование чувства гордости и уважения к Российской Федерации, Республике

Крым, государственной символике и святыням Отечества;

– создание условий для патриотической направленности средств массовой информации;

– формирование национальной и региональной терпимости, уважения к обычаям и традициям других народов.

Таким образом, можно выделить этапы патриотического воспитания личности, которые формируются с дошкольного возраста до юности:

– воспитание уважения к своим родителям, своей семье;

– воспитание положительного отношения к «малой родине», своей стране;

– воспитание осознания принадлежности к определенному историческому сообществу;

– воспитание доброжелательного отношения к другим народам мира – качество, присуще высокодуховной личности, которая формируется в процессе самовоспитания на протяжении жизни.

Деятельность по патриотическому воспитанию в Республике Крым осуществляется в рамках государственной политики, проводимой в Российской Федерации. Система патриотического воспитания должна охватывать все уровни воспитательной деятельности, начиная с семьи, учебных организаций, различных коллективов и заканчивая органами государственной власти Республики Крым. Возникает потребность в организации мероприятий патриотической направленности на уровне Республики Крым, муниципальных учреждений, в коллективах с ориентацией на такую ячейку общества, как семья.

Для управления системой патриотического воспитания создаются межведомственные структуры – общественные (координационные) советы. 25 июля 2019 года был создан первый в РФ Координационный совет Общественной палаты РК, общественных советов и общественных формирований муниципальных образований и при органах государственной власти региона с целью объединения усилий в развитии гражданского общества. Был подписан Меморандум о созда-



нии Координационного совета Общественной палаты Республики Крым, общественных советов и общественных формирований муниципальных образований и при органах государственной власти Республики, был создан Секретариат Координационного совета и избран его состав во главе с Председателем ОП РК Григорием Иоффе.

Задачами общественных советов является разработка и внедрение региональных программ и мероприятий по патриотическому воспитанию молодежи, осуществление координации деятельности органов государственной власти различных уровней.

Региональные программы по патриотическому воспитанию в Республике Крым разрабатываются с учетом федеральной программы Российской Федерации и предусматривают выполнение запланированных мероприятий.

В 2016 году была разработана региональная парциальная программа по гражданско-патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста в Крыму (Л. Г. Мухоморина, Э. Ф. Кемилева, Л. М. Тригуб, Е. В. Феклистова).

8 декабря 2015 года принято постановление № 1466 «Об утверждении муниципальной программы «Развитие патриотического воспитания и гражданской активности молодежи муниципального образования городской округ Симферополь Республики Крым».

30 апреля 2020 года принято постановление совета министров РК № 258 «Об утверждении государственной программы Республики Крым «Реализация государственной молодежной политики в Республике Крым».

Для реализации мероприятий в области патриотического воспитания создаются Центры патриотического воспитания в Республике Крым, муниципальные центры, объединения и клубы.

Органы государственной власти Республики Крым различных уровней проводят мероприятия по привлечению общественных и религиозных объединений к решению задач патриотического воспитания, внедряют практику поддержки социальных проектов и мероприятий, разработанных общественными объединениями:

- фестивали (фестиваль народной культуры «Мы едины», фестиваль народов Крыма, фестиваль «Крымская весна», «Белые ночи Космодрома», «Крымская волна», «Таланты и поклонники», «Салют Победы» и т. д.);

- конкурсы (конкурсы творческих работ детей и подростков, дипломных работ выпускников исторических направлений);

- викторины патриотической тематике среди учащихся;

- конференции (краеведческие чтения учащихся);

- уроки мужества, тематические вечера;

- походы (походы «По местам боевой славы защитников Отечества»);

- слеты («Союз – Наследники Победы»);

- акции («День призывника», «Под знаменем Победы», «Письмо Победы», «Алый парус»);

- экскурсии, экспедиции;

- организация участия представителей Республики Крым в кадетском бале «Отчизны верные сыны»;

- организация и проведение мероприятий, посвященных 100-летию со дня рождения дважды Героя Социалистического труда, Героя России, генерал-лейтенанта М. Т. Калашникова и др.

В рамках этой работы привлекаются некоммерческие организации, к функциям которых относится реализация всех направлений патриотического и нравственного воспитания, предусмотренных их учредительными документами.

Субъектами патриотического воспитания выступают:

- исполнительные органы государственной власти;

- органы местного самоуправления;

- трудовые коллективы;

- органы военного управления;

- учебные учреждения;

- учреждения культуры;

- общественные, некоммерческие и религиозные организации;

- средства массовой информации;

- граждане Российской Федерации.

Объектами патриотического воспитания являются:



– семья как ячейка общества, в которой закладываются основы для развития личности;

– граждане молодого возраста и молодежные объединения;

– военнослужащие, которые проходят службу по призыву и по контракту;

– представители органов государственной власти всех уровней;

– интеллигенция и представители СМИ;

– преподаватели и воспитатели;

– представители религиозных конфессий.

Результатом патриотического воспитания можно считать личность, которая понимает и разделяет сущность национальной идеи, является носителем национальной идеи; своей профессиональной деятельностью способствует экономическому, научному, культурному росту Родины; любит и использует родной язык; защищает родную страну; поддерживает сограждан; постоянно чувствует гордость за вышесказанное и принадлежность к этим категориям [13].

Таким образом, чтобы патриотическое воспитание молодежи было результативным, необходимо осуществлять работу постоянно и целенаправленно. Учитывать эффективность и

– использовать активные, творческие, поисковые формы работы, которые способствовали бы формированию у молодежи креативности, инициативности, самостоятельности, развивали критическое мышление, расширяли кругозор, формировали собственное отношение к событиям настоящего;

– применять краеведение как одно из эффективных средств патриотического воспитания;

– сочетать патриотическое воспитание с эстетическим, нравственным, трудовым, экологическим воспитанием.

Кроме этого, следует учитывать в работе следующее: патриотическое воспитание будет успешным в том случае, если будет влиять на чувства, убеждения и деятельность молодежи. Определяющей чертой патриотического воспитания должна быть его действенность, а педагог и семья должны стать образцом для гражданина-патриота.

АННОТАЦИЯ

Патриотическое воспитание является одним из ключевых направлений региональной политики. Актуальность развития патриотического воспитания молодежи обусловлена современными вызовами, которые стоят перед Республикой Крым и требуют незамедлительного усовершенствования системы патриотического воспитания. Важно всесторонне обосновать новую парадигму патриотического воспитания молодежи в Республике Крым как процесс формирования личности.

Ключевые слова: Республика Крым, молодежь, патриотизм, патриотическое воспитание.

SUMMARY

Patriotic education is one of the key directions of regional policy. The relevance of the development of patriotic education of young people is due to the modern challenges that the Republic of Crimea faces and require immediate improvement of the system of patriotic education. It is important to comprehensively substantiate the new paradigm of patriotic education of young people in the Republic of Crimea as a process of personality formation.

Key words: Republic of Crimea, youth, patriotism, patriotic education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алчевская Х. Д. Передуманное и пережитое: дневники, письма, воспоминания. – М.: Тип. тов-ва И. Д. Сытина, 1912. – 446 с.

2. Духнович А. В. Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских. – Львов: Тип. Ин-та Ставропигиянского, 1857. – Ч. 1. Педагогика общая. – 92 с.

3. Драгоманов М. Переписка. – Львів, 1901. – Т. 1. – 184 с.

4. Гринченко Б., Кулиш П. А. Биографический очерк. – Чернигов: Типография губернского земства, 1899. – 100 с.

5. Кулиш П. Материалы для Истории воссоединения Руси. – М., 1877. – 359 с.

6. Макаренко А. Избранные педагогические сочинения в четырех томах. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1949.

7. Макаренко А. Сочинения в семи томах. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1950–1952. – Т. 7. – 783 с.



8. Макаренко А. Сочинения в семи томах. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1957–1958. – Т. 5. – 558 с.

9. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1979. – 560 с.

10. Прохорова А. М. Большая советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – Т. 1. – 608 с.

11. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. – М.: Издательство академии педагогических наук, 1867. – 776 с.

12. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. – М.: Книга по Требованию, 2014. – 628 с.

13. Указ главы Республики Крым «Об утверждении Концепции патриотического и духовно-нравственного воспитания населения в Республике Крым» № 522-У от 18 декабря.



**М. И. Алиева-Чынар,
И. Н. Татаринцева**

УДК

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СФЕРУ ДЕТЕЙ ТУРОК-АХЫСКА, МИГРИРОВАВШИХ В ТУРЦИЮ

Под словом миграция в самом его широком смысле понимается совокупность любых перемещений людей в пространстве. Такого рода перемещения происходили в разные периоды исторического времени, происходят в настоящее время и, безусловно, будут происходить и в дальнейшем.

Миграция – древнее явление, которое можно отнести к самому началу челове-

ства. В литературе миграция понимается как перемещение, переселение народов, происходящие как внутри одной страны, так и из одной страны в другую. Какова бы ни была миграция – внутренняя или же внешняя – в общем она классифицируется по видам, типам, формам и причинам, то есть перемещения происходят в зависимости от экономических, социальных, политических, духовных или же естественных причин.

Выделяются две основные группы причин миграции. Первая – это добровольная миграция. Здесь подразумевается перемещение людей, добровольно покидающих место своего постоянного проживания и переезжающих на новое место жительства в своем или другом государстве. Вторая – это вынужденная миграция, обусловленная какими-либо политическими, экономическими и т. д. причинами [2; 7].

Миграция по своей воле в основном обусловлена социальными причинами, такими как образование, здоровье, отдых, и во многом – экономическими причинами, которые связаны с целью улучшения возможности трудоустройства. Люди мигрируют в надежде на более высокий уровень жизни. Кроме того, они меняют свое место жительства для того, чтобы их дети получали лучшее образование, чтобы у них было место, где они могли бы комфортно пользоваться своей религиозной свободой, избежать статуса людей второго сорта, а также в силу многих других причин.

С другой стороны, в истории человечества есть очень много случаев вынужденной миграции. Вынужденные миграции – это миграции, при которых люди, помимо своей воли, под давлением различных политических и социологических влияний должны покинуть место своего жительства, теряя при этом в большей части весь свой экономический запас и свой родной дом, в который они на протяжении всей своей жизни делали вклад. Практика иммиграции или, другими словами, изгнания, применяемая к меньшинствам могущественными государствами, осуществлялась по отношению ко многим на-



родам, в том числе и к тюркским. Среди этих тюркских общин на такую участь были обречены и ахыска турки.

Историческим событием, оторвавшим ахыска турок со своей исторической родины, является Андрианопольский мирный договор 1829 года. По договору, Ахыска (нынешнее Ахалцихе), которая была расположена на северо-востоке Турции и была частью Анатолии, отошла к России и турки, которые проживали на этой территории, остались с другой стороны границы [4; 8]. Несмотря на то, что они были вынуждены остаться за границей, в 1944 году из-за вынужденной миграции, точнее в соответствии с политикой изгнания колониального государства, турок-ахыска отправляют в Среднюю Азию, находящуюся за тысячи километров от их родины [1]. По прибытии в места переселения в те суровые зимние дни народ понес большие потери, шла борьба за жизнь. Люди на протяжении многих лет боролись с болезнями, голодом и нищетой. В местах переселения административные органы относились к этим людям как к врагам народа. Они не могли получить образование на своем родном языке. Переселенцам не давали возможности воспитания своей интеллигенции, которая могла бы защищать права своего народа. У них не было выбора и они вели единственную борьбу – борьбу за жизнь, и это можно назвать выживанием в тисках колонистов [5; 9].

Со дня выселения и по сей день ахыскинские турки так и не смогли вернуться на свою историческую родину. На протяжении всего этого времени они не раз были вынуждены покинуть свои дома, были и другие причины смены места своего проживания. В течение последних 20 лет турки-ахыска мигрируют на свою родину – в Турцию.

Языковое сознание турок-ахыска

Язык – это важный элемент, который делает нацию нацией, питает национальное сознание, укрепляет народное единство и солидарность между людьми, заставляя их чувствовать себя членами этой нации, и гарантирует, что прошлое и культурное наследие предков не забыты. Язык – это одна из важ-

нейших культурных ценностей, которая поддерживает существование нации, защищает и сохраняет национальную самобытность и определяет его будущее.

Пока существует язык нации, эта нация будет существовать. Осознающие это ахыскинские турки смогли защитить себя от ассимиляции, сохраняя свой язык живым и обучая родному языку своих детей. Конечно же, они смогли сохранить свою идентичность, не только сохраняя свой родной язык, но и свои обычаи и традиции, свою религию. И несомненно, самым важным оружием турок-ахыска против политики ассимиляции был родной язык. Они спасли себя от исчезновения, сохранив свой язык живым, тщательно обучая этому языку своих детей с рождения, обеспечив его существование.

Турки-ахыска на протяжении многих лет в основном получали образование на русском языке. Конечно же, они были вынуждены подчиниться этому обстоятельству, но при этом они не были против того, чтобы дети изучали русский язык или какой-либо другой иностранный. Они предпочитали, чтобы дети были двуязычными или более – многоязычными. Однако они стремились это делать так, чтобы изучаемый язык был вторым, иностранным языком. В семье со своими детьми они говорят на своем родном языке, поэтому их родной язык – турецкий – всегда был на первом месте. Они привлекают детей к этнопедагогическому процессу с дошкольного возраста.

Для турок-ахыска знание двух или более языков имеет как положительные, так и отрицательные качества. Если подойти к этому вопросу с положительной стороны, можно отметить, что знание нескольких языков может сделать личность открытой и раскрепощенной в плане видения мира более объективно. У каждого языка имеется своя структура, своя логика и философия. Другими словами, у каждого языка есть свое структурное и семантическое измерение. Слова, используемые в качестве символов, на самом деле имеют семантически разные кодировки. Благодаря этим кодам можно увидеть культур-



ное и философское измерение нации, говорящей на этом языке. Поэтому человек смотрит на мир сообщениями, передаваемыми на том языке, на котором он говорит. Благодаря уникальному кодированию каждого языка личность получает мировоззрений столько же, сколько и количество языков, которые она знает. Человек готовит почву для сравнений, глядя на мир из разных окон. Они могут быть более объективными и успешными. Что касается недостатков билингвизма, то они больше ощущаются в социальном и культурном контексте. Поскольку их основной язык обучения – русский, они растут в кругу доминирующей русской культуры. Они переживают основные элементы и модели поведения русской культуры, которые доминируют в обществе и в сфере повседневной общественной жизни. В некоторых российских школах была практика формировать классы по этническому признаку, то есть создавать классы, укомплектованные исключительно детьми ахыска, что мешает детям осваивать и русский язык. А вопрос о преподавании родного языка не ставится и не обсуждается ни местными властями, ни ассоциациями турок. И эта практика не дает своих результатов.

Время от времени они отходят от ценностей своей культуры или переживают конфликты. Языковая «путаница» и заимствования слов – еще один недостаток двуязычия. То есть, когда турки-ахыска говорят на своем родном языке, используя русские слова, они вызывают умертвление слов, принадлежащих их родному языку, и дегенерацию диалекта. [3]. Поэтому большинство турок-ахыска предпочитают дать образование своим детям в Турции на родном языке.

Но несмотря на то, что обучение для турок-ахыска в Турции – это обучение на родном языке, к сожалению, находясь почти столетие вдали от родины, язык турок-ахыска не развивался параллельно языку, на котором сейчас говорят в Турции. И это одна из главных причин трудностей адаптации их в образовательной сфере.

Проблемы, возникающие в образовательном процессе в Турции

Миграция турок-ахыска в Турцию стала осуществляться с 1992 года, после распада Советского Союза. В первые годы экономического кризиса, вызванного распадом СССР, экономическое положение семей не давало возможности миграции турок-ахыска в Турцию. В те годы количество прибывших было очень мало. Но со временем увеличилось количество тех, кто мигрировал и поселился в разных регионах Турции, которая на сегодняшний день насчитывает сотни тысяч турок-ахыска [6].

Прибывшие в Турцию семьи турок-ахыска в первую очередь стараются определить детей в школу, чтобы дети могли быстрее адаптироваться и не отставать от школьной программы. К сожалению, из-за языкового барьера дети, которые обучались за пределами Турции, распределяются в школах классом ниже. Таким образом, они теряют не только год обучения, но и сталкиваются с психологическими проблемами, сидя за партами с детьми младше своего возраста на один год. Для детей, рожденных в Турции и с первого класса обучающихся на официальном турецком языке, проблем как таковых не существует. Но для детей, которые получали начальное образование в других странах и в основном на русском языке, адаптация проходит значительно сложнее.

В этой статье будут проанализированы причины адаптации детей турок-ахыска, которые мигрировали в Турцию недавно. Для полного раскрытия данной темы были проведены собеседования с родителями и преподавателями детей, которые продолжили обучение в школах, прибыв с родителями в Турцию в последние годы. В связи с пандемией беседы с родителями и преподавателями детей проходили дистанционно. Интервью проводились в основном с родителями и учителями, которые обучают детей турок-ахыска, проживающих в районах Йылдырым и Гюрсу города Бурсы.

Родители не могут дать своим детям необходимой образовательной поддержки. Самая главная из причин заключается в том, что



родители не получали образования в Турции и недостаточно владеют турецким официальным языком. Наблюдения показали, что многие семьи имеют низкий уровень образования. Кроме того, лексические особенности диалекта турок-ахыска, которые они используют в кругу семьи, отсутствие терминов и отсутствие образования на родном языке еще больше усложняют эту ситуацию. Это является одним из препятствий развития официального турецкого языка у детей, мигрировавших в Турцию. Родители неспособны исправлять неправильное использование языка у детей. Эти недостатки, возникающие из-за использования диалекта детьми в семье, также препятствуют их обучению в школе. В то время как дети разговаривают со своими друзьями или отвечают на вопросы учителя на уроке, они выражают свои мысли на своем родном языке. Иногда такая ситуация вызывает насмешки. Попав в такую ситуацию, дети отказываются отвечать на уроке или же заводят друзей и становятся замкнутыми. Именно по этой причине в классе они также не хотят читать вслух.

Часто они не справляются и с письменными упражнениями, так как они используют ранее изученные языковые обороты. В первую очередь, необходимо отметить, что они пользуются другим алфавитом. Переход с кириллицы на латиницу вызывает путаницу у детей. Так как ребенок изучал правила орфографии и пунктуации того языка, на котором обучался, он совершает очень много орфографических ошибок при письме на турецком языке. Под влиянием иностранного языка, конкретно – русского, они часто ошибаются в составлении предложения, так как строй предложения турецкого языка не сходится с русским. Из-за отсутствия словарного запаса они не могут полностью и точно выразить себя как в письменной, так и в устной речи или часто используют одни и те же слова. Эта ситуация подталкивает детей воздерживаться или же меньше общаться в школьной среде. Кроме того, они не всегда понимают урок полностью, так как часто сталкиваются со словами или же терминами, кото-

рых не знают. Во избежание каких-либо насмешек в классе они делают вид, будто понимают преподаваемый урок, тем самым накапливая эффект недопонимания.

Турки-ахыска, возвратившиеся на свою родину, чувствуют себя своими на своей родине, ведь долгие годы, находясь вдалеке, они чувствовали себя никому не нужными. В Турции все стало иначе. Появилось ощущение, что они больше не одни и что впредь будут под опекой государства. Однако несмотря на то, что они вернулись на свою родину, то есть буквально вернулись к себе домой, они замечают, что государство не уделяет им достаточного внимания, и местные турки, если, конечно, их можно назвать местными, смотрят на них как на иностранцев. В большей части их принимают за сирийских беженцев, и это неприятная для них ситуация. К сожалению, в такой обстановке человек снова чувствует себя одиноким. Это разочарование отражается и на детях. В школах дети также чувствуют обращение окружающих к ним как к иностранцам. И в такой ситуации они испытывают разочарование и не стремятся к сближению со своими одноклассниками и сверстниками.

Есть еще одна причина, по которой они не могут заводить дружбу с одноклассниками. Эта причина заключается в том, что, как упоминалось выше, по прибытии в Турцию они продолжают свое обучение не с той возрастной категорией, с которой надеялись продолжить учебу. То есть ребенка оформляют на класс ниже, и поэтому все одноклассники на год младше. Дети должны чувствовать себя свободными и равными со своими друзьями в среде, в которой они получают образование. Однако потеря одного года и невозможность учиться со сверстниками заставляют ребенка чувствовать дискомфорт и подавленность. Ребенок стесняется заводить друзей, становится замкнутым не только на переменах, но и на уроках. Возможно, следует рассмотреть в конкретных ситуациях разработку и применение на практике воспитательных тренингов и программ для работы среди школьников, направленных на повышение уровня этнической толерантности.



Финансовые проблемы – немаловажный фактор в образовании детей. Семьи не могут позволить себе выделить достаточно денег на приобретение дополнительных книг или на участие в каких-либо общественных мероприятиях. Эта ситуация не дает возможности выработки навыка чтения книг и лишает детей знаний и поведения, нормы которых необходимо усвоить в социальной деятельности. Так как они лишены возможности перечитывать больше книг, то не могут полностью понимать прочитанные тексты. Они не до конца знают образные выражения, идиомы, пословицы и не могут использовать их в повседневной речи. Все это замедляет образовательный процесс развития ребенка и приводит к психологической утрате уверенности в себе. Кроме того, семьи с финансовыми трудностями не могут обеспечить своим детям комфортное жилье и питание, у них нет своей отдельной комнаты, где бы они могли без лишних помех делать домашние задания.

Как правило, учителя, которые знают, что турки-ахыска турецкого происхождения, и которые считают, что они легко понимают турецкий язык, не обращают особого внимания на то, понимают ли они в полном объеме учебный материал или нет. В данном случае учителя должны нести большую ответственность. Для того чтобы дети турок-ахыска добивались успеха, педагоги должны быть более чуткими к ним и всегда психологически поощрять их, настраивая на ситуацию успеха. Они должны дать им почувствовать, что они не отличаются от других детей, что они умственно компетентны и, что самое главное, – они не иностранцы, а равноправные граждане этого государства.

Согласно полученным данным, дети турок-ахыска чаще всего сталкиваются с трудностями в обучении: с незнанием официального турецкого языка, с проблемой нового алфавита, употреблением родного диалектного языка, с проблемами, связанными с двуязычием, а также недостаточной поддержкой педагогических знаний родителями, так как образование они получали в основном за рубежом на русском языке, материальными

проблемами и др. Помимо проблем, которые в основном связаны с языковым барьером, дети также чувствуют себя скованными и закомплексованными в новом окружении, из-за чего наблюдаются проблемы социально-психологического типа.

АННОТАЦИЯ

Миграция – это процесс, когда люди покидают пределы страны, в которой они жили, свои социальные структуры, к которым они привыкли на протяжении многих лет. Покидают эти места по собственному желанию или по каким-либо вынужденным обстоятельствам. При этом они теряют все свои сбережения, а на новом месте их ждет участь начинать все с нуля. Люди, пытающиеся интегрироваться в новом жилом пространстве, сталкиваются с некоторыми трудностями при адаптации к новой социальной среде. Если эта миграция происходит внутри страны, возникшие проблемы можно рассматривать как адаптацию к социальной среде и экономические проблемы в едином целом. Однако те, кто мигрирует из одной страны в другую, сталкиваются с такими проблемами как адаптация к новому языку, к новой культуре, к новой системе образования и т. д. В этой статье рассматриваются проблемы адаптации ахыска турок в целом, мигрировавшие в Турцию из разных стран, а более детально проблемы детей ахыска турок, с которыми они сталкиваются в процессе образования.

Ключевые слова: миграция, ахыска турки, Турция, образование, адаптация.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аккиева С. И. Турки-месхетинцы в КБР: демографическое и этнокультурное развитие: монография. – Нальчик: Издательский отдел ИГИ КБНЦ РАН, 2018. – 92 с.
2. Алдашов Б. А., Куслина Т. В. Социально-правовой анализ мировых миграционных процессов: монография – Алматы: Фалым, 2011. – 164 с.
3. Алиева М. Дил олюмно ве ахыска тюркчеси [Электронный ресурс] // Журнал Техликедеди диллер. – 2012. – URL: <http://tehlikedekidiller.com>.



4. Аскероглу А. Вопрос Ахыска на международных конференциях и договорах (XIX-XX вв): Международный научный симпозиум тюркских общин: турки ахыска. – Бурса: Бурсинский филиал ассоциации турецкого очага, 2019. – С. 55–62.

5. Зейрек Ю., Ахыска Араштырмалары: монография. – Анкара: Козан Офсет Магбааджылык, 2006. – 228 с.

6. Йылмаз А., Мустафа Р. 1992 Сонрасы Тюркие'йе гечен ахыска торклеринин гечь, искан ве уйум сорунларына илиштин бир араштырма, Бурса орнеги // Журнал Studies of The Ottoman Domain. – 2014. – 4/6. – С. 6.

7. Озкан Р. Гечь олгусу ве топлумсал япыя еткиси // Журнал института социальных наук университета Эрджис. – 2019. – XLVII/2. – Кайсери/Турция. – С. 129.

8. Чынар И. Атабек Юрду: Экокультюрьель яклашым: монография. – Истанбул: IQ, 2015. – 227 с.

9. Чынар И. Этнопедагожи: Атабек юрду: монография. – Анкара: Пегем, 2020. – 130 с.



С. В. Пазухина

УДК: 159.99

РОЛЬ КУРАТОРСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Кураторская поддержка в работе со студенческим контингентом всегда высоко оценивалась руководством организаций и стра-

ны в целом. Особенно остро необходимость в психологически зрелых, политически грамотных, социальноответственных авторитетных кураторах с выраженной гражданской позицией обозначилась в этом году, когда антигосударственные силы пытались раскачать российскую молодежь на экстремистские акции, несанкционированные выходы, стимулируя их делинквентное поведение, обнажая гражданскую несознательность и правовую неграмотность определенной части российской молодежи, с которой необходима длительная систематическая воспитательная работа. Не случайно президент России В. В. Путин указал на важность введения доплат для кураторов учебных групп студентов в техникумах и колледжах [14].

Цель статьи – изучение роли кураторской поддержки в развитии социально ответственного поведения студенческой молодежи.

Важность кураторства сегодня возрастает в связи с изменением динамики и темпа развития современной молодежи, специфики их возрастно-психологических особенностей. Не случайно ВОЗ возраст до 45 лет теперь относит к молодости со всеми вытекающими из этого следствиями. Для молодости, наряду с положительными качествами, характерна импульсивность, инфантильность, незрелость – личностная, социальная, политическая, несамостоятельность, внушаемость, подверженность мнению других (конформность) и пр. [11; 22]. Эти особенности часто используют в своих целях недружественные России силы, которые, в первую очередь, через социальные сети, различные сайты и группы Интернет пытаются раскачивать социальные установки молодых людей, не имеющих сформированного мировоззренческого стержня, с низким уровнем социальной ответственности, навязывать им западные образцы и модели поведения (чаще девиантного), не характерные для традиций российского общества и пр. [1; 6; 12; 16].

Родители молодых людей этой возрастной категории не всегда находят время для своих подросших чад, часто не осведомлены о социальном окружении своего ребенка, ни-



чего не знают о специфике его времяпрепровождения, не интересуются кругом его интересов, потребностями, желаниями, эмоциями, считают отпрыска взрослым и бывают сильно удивлены, когда в его жизни случается что-то ужасное или противозаконное. На это указывают случаи последних лет, когда родители школьных террористов, ничего не знавшие об увлечениях своих детей, всю вину за их преступное поведение пытаются взвалить на школьных психологов и учителей.

Таким образом, проблема воспитания практически уже взрослых людей – студентов, обучающихся колледжей и вузов – сегодня является актуальной, что подтверждается также активной работой профессионального сообщества в настоящее время по созданию примерных рабочих программ воспитания в вузах [15].

Перечисленные аспекты указывают на необходимость в поддержке молодых людей этой возрастной категории со стороны взрослого человека, который постоянно находится рядом с ними, всегда в курсе их проблем, обладает авторитетным для них мнением. В нашей статье речь пойдет о кураторской поддержке студенческой молодежи вузов, осуществляемой с целью формирования в обучающихся социально ответственного поведения.

За основу мы взяли определение социально ответственного поведения, сформулированного в диссертации Л. А. Барановской, которая под ним понимает устойчивое нравственно-ценностное личностное образование, сущность которого выражается в ценностном отношении студента к окружающей действительности, другим людям и самому себе в гармоничном единстве ответственностей «перед» и «за», и проявляется в гуманистической направленности его деятельности и поступков, в осознании социальной значимости их последствий [3].

В структуре социальной ответственности можно выделить такие компоненты, как идейно-нравственный, мотивационно-ценностный, личностно-действенный и др. [2; 4; 21; 26]. Идейно-нравственный компонент может

быть представлен совокупностью знаний о нормах и правилах поведения в обществе и способах его регулирования. Он предполагает осознание личностью взаимосвязи личных и общественных интересов. Мотивационно-ценностный компонент включает в себя мотивы социально ответственного поведения, гуманистические ценности. Личностно-действенный компонент связан с уровнем сформированности субъектной позиции студента, которая находит проявление в его деятельности и общении, предполагает эмоционально-волевую регуляцию поведения, умение делать осознанный выбор, преодолевать возникающие трудности. Он может быть соотношен со способностью и готовностью обучающегося осуществлять рефлексию собственных поступков и соотносить их с принятыми в нашей стране социальными нормами [4].

В нашей модели организации деятельности кураторов студенческих групп мы исходим из ряда аспектов. Сегодня в России осуществляется реализация концепции развития университетов как базовых площадок культурно-образовательной жизни регионов, реализующих в числе прочих задач воспитательно-просветительские, которые сейчас выходят на лидирующие позиции, а также концепции интеграции всех сил общества, направленных на позитивную социализацию подрастающих поколений как источников инновационного развития регионов посредством налаживания межотраслевого взаимодействия и организации деятельности профессионального сообщества, а глобально – как моделей поликультурного гражданского общества [7; 8; 9; 13; 27].

При организации кураторской поддержки мы также учитываем, что целевые ориентиры современного образования тоже меняются. На первый план выходит цель подготовки выпускников нового типа, способных мыслить критически, системно; понимать суть и правильно оценивать причины происходящих в мире политических и социально-экономических событий, оперативно реагировать на вызовы времени, быть готовыми постоянно повышать свою квалифи-



кацию и решать сложные профессиональные задачи в условиях неопределенности. При этом важными требованиями к современным обучающимся, получающим высшее образование, являются сформированность мировоззрения, активная гражданская позиция, патриотизм и социальная ответственность в сочетании с инициативностью и лидерскими притязаниями. Многие из перечисленных целей входят в функционал современных кураторов студенческих групп, занимающихся в числе прочих видов деятельности воспитательной работой со студентами [24].

За основу в своей статье мы берем определение, согласно которому куратор – это «преподаватель, в обязанности которого входит академическое руководство студенческой группой и внеучебной жизнью студентов: информирование, организация жизни группы и благоприятного психологического климата, решение оперативных задач, возникающих в связи с академическими трудностями студентов, обеспечение соблюдения студенческой группой дисциплины» [17].

В число решаемых куратором задач входят организационно-управленческие, воспитательные, диагностические, контролирующие, учебно-методические и др. Он выявляет значимые для построения воспитательно-учебного процесса индивидуальные особенности студентов, знакомится с их внеучебными интересами, увлечениями и достижениями в культурно-творческой, общественной, спортивной областях и пр.; на основе этого планирует воспитательную работу в курируемой группе с учетом особенностей входящих в нее членов; помогает выбрать старосту, распределить ответственных за выполнение тех или иных поручений; знакомит студентов с особенностями обучения в вузе, электронной информационно-образовательной средой университета, электронным портфолио обучающегося; расписанием сессий, особенностями подготовки к экзаменам; помогает в адаптации к обучению в вузе; производит контроль за учебной деятельностью, посещаемостью занятий студентами; оказывает помощь в преодолении затруднений в учебе и при разрешении конфликтных ситуаций; своевременно

доводит до группы актуальную информацию, касающуюся учебного процесса и жизни вуза, страны в целом; мотивирует обучающихся к учебе, профессии, к участию в социально значимых видах деятельности; осуществляет регулярные контакты со старостой и другими членами группы с целью получения обратной связи, информации о психологическом самочувствии каждого, о степени психологической комфортности в группе, настроениях, волнующих студентов проблемах, выясняет их мнение по ряду вопросов и т. д., формирует сплоченный студенческий коллектив; создает воспитательное пространство для развития личности каждого, оказывая при этом помощь в усвоении и принятии общественных норм, ценностей и ориентируя студентов на осознанность совершаемых ими поступков и принятие ответственности за них; организует профилактику асоциального поведения молодежи; стимулирует здоровый образ жизни в студенческом сообществе; посещает общежитие; контактирует с родителями; ведет необходимую документацию и др. [10; 19].

Как видно из описанного выше неполного перечня реализуемых куратором задач, большинство из них носит воспитательный характер.

Воспитание молодых людей в период обучения в вузе сопряжено с ответственным этапом продолжающегося становления личности не только как представителя социума, но и как представителя профессионального сообщества, в результате чего формируется система норм, ценностей, морально этических принципов, идеалов, мировоззрение молодого человека и будущего специалиста в целом. Однако мы считаем, что при работе с данным контингентом воспитание нельзя рассматривать только как строго управляемый и внешне контролируемый процесс социализации, целенаправленное влияние на интеллектуально-творческое, культурно-духовное и физическое развитие молодежи. Как пишет С. Д. Смирнов, отвечая на вопрос о том, нужно ли продолжать воспитывать практически взрослых людей, «если воспитание понимать



как воздействие на личность с целью формирования нужных воспитателю, вузу, обществу качеств, то ответ может быть только отрицательным. Если как создание условий для саморазвития личности в ходе вузовского обучения, то ответ должен быть однозначно положительным» [23].

Таким образом, куратор посредством выполняемых им функций должен как специалист со сформированным мировоззрением, осмысленными жизненными установками и ценностями, гражданской позицией, выработанными моделями профессионального поведения через ценностно-смысловое взаимодействие приобщать студента к определенной культуре, способствуя продолжению его социализации в обществе уже как личности и профессионала, создавать условия для покомпонентного развития социально ответственного поведения через реализацию активной жизнедеятельности обучающихся, гражданское самоопределение, проявление способностей и пр., а в итоге все это должно способствовать запуску механизмов самовоспитания. Воспитание всегда должно быть личностно-ориентированным и личностно-развивающим, обращенным в будущее и опирающимся на диагностическую основу, выявленные ресурсы воспитателя и воспитанника. Как индивидуальный процесс оно реализуется в педагогической помощи конкретному студенту, оказываемой в форме руководства, поддержки, психолого-педагогического сопровождения и должно способствовать смысловому самоопределению, самостроительству, саморазвитию и самореализации обучающегося как личности и профессионала. Только в результате такого воспитания становится возможным деятельностное самостановление субъекта посредством утверждения новых ценностных установок как личностно и профессионально значимых [20].

В Тульском государственном педагогическом университете им. Л. Н. Толстого используется теоретически обоснованная модель кураторской работы со студентами, которая реализуется уже на протяжении многих лет. В ее основе лежат такие методологи-

ческие подходы, как системный, деятельностный, аксиологический и личностно-ориентированный. Содержательный компонент модели опирается на накопленный в нашем вузе опыт, сложившиеся традиции, эффективные практики воспитания и реализацию принципов системности, комплексности, культуросообразности, развития, становления личности в деятельности, субъект-субъектного взаимодействия. Процессуальный компонент предполагает использование апробированных, получивших положительную экспертную оценку современных психолого-педагогических технологий [5; 25].

Рассмотрим результаты проводимой нами работы.

Задачами исследования были следующие:

1. Изучение мнения студенческой молодежи по вопросу роли кураторской поддержки в развитии социально ответственного поведения обучающихся.

2. Анализ особенностей, проблем и оценка обучающимися как внутренними экспертами эффективности взаимодействия в системе «куратор – студенты».

3. Выявление профессионально-личностных качеств, которыми должен обладать куратор, по мнению студентов.

4. Измерение сформированности социально ответственного поведения студентов.

Вид исследования: прикладное, точечное, разведывательное, дескриптивно-аналитическое.

Количество опрошенных студентов – 300 (с 1 по 5 курс). Распределение по полу: 82% – женский, 18% – мужской.

Методы исследования: теоретический анализ источников научной информации по изучаемой проблеме, констатирующий срез, очный опрос на основе заполнения обучающимися анкеты, разработанной и апробированной членами студенческой научно-исследовательской лаборатории «Позиция», тест-опросник «Ответственность раньше, сейчас» (ОРС) В. П. Прядина, тест-опросник «Мотивация к участию в социально значимой деятельности», тест-опросник на рефлекссию О. В. Ка-



лашниковой; качественный и количественный анализ полученных данных, обобщение, синтез.

Этапы эмпирического исследования включали в себя теоретический этап, подбор диагностического инструментария, разработку программы исследования; составление первого варианта анкеты по критериям, требующим оценки экспертов; предварительную апробацию анкеты на ограниченной выборке в ходе пилотажного исследования; устранение недочетов, доработку анкеты, окончательную формулировку вопросов анкеты; разработку системы обработки и анализа результатов; проведение диагностики, включая анкетирование; обработку и анализ результатов; формулирование выводов.

Разработанная анкета состояла из 20 вопросов по изучаемой проблематике. В анкете использовались закрытые, открытые и полужакрытые вопросы.

Рассмотрим ответы респондентов, полученные по ряду вопросов анкеты.

На вопрос: «К кому Вы обратитесь за помощью в первую очередь при возникновении у Вас каких-либо проблем в университете?», студенты ответили, что в первую очередь – к друзьям и однокурсникам (33 %), родителям/родственникам (23 %), кураторам/преподавателям (27 %), работникам деканата (10 %). Таким образом, на первом месте по количеству выборов оказался ответ – друзья/однокурсники. К кураторам студенты обращаются за помощью, но не часто, не по всем вопросам, однако чаще, чем к родителям/родственникам.

На следующий вопрос анкеты студенты ответили, что с куратором они чаще всего встречаются во время учебных занятий (46 %), в перерывах между занятиями/свободное время (23 %), во время различных мероприятий и подготовки к ним (33 %), на кураторских часах (27 %), в общежитии (17 %). За индивидуальными консультациями к куратору обращались 16 % опрошенных. Таким образом, кураторы осуществляют информирование студентов, организуют воспитательные моменты чаще всего на занятиях, в процессе подго-

товки и проведения различных мероприятий, на кураторских часах.

Далее респондентам предлагалось ответить на вопрос, конкретизирующий проблему, по которым они чаще всего обращаются за помощью к своему куратору. Было выявлено, что больше всего обращений связано с проблемами в учебе, адаптации к обучению в вузе (39 %). По социально-бытовым вопросам обращались к своему куратору 2 % опрошенных. Конфликты, затруднения в межличностных отношениях обсуждали 42 %. 9 % студентов решали с куратором вопросы, касающиеся их здоровья. Вариант ответа «другое» выбрали 7 % респондентов. Таким образом, чаще всего помощь куратора требуется в налаживании межличностных отношений, выстраивании взаимодействия, овладении способами конструктивного разрешения конфликтов, а также при возникновении затруднений в учебе, на этапе адаптации первокурсников к обучению в вузе, общежитию, новой группе.

Затем студентам предлагалось ответить на вопрос: «Какого рода помощь Вам необходима больше всего?». По итогам анализа результатов анкетирования было выявлено, что больше всего студенты нуждаются в дружеской поддержке (47 %), психологической помощи (19 %), материальной помощи (19 %). 11 % опрошенных указали, что им требуется правовая помощь. 4 % респондентов написали, что они нуждаются в медицинской помощи. Следовательно, более всего студенты нуждаются в дружеском участии и поддержке со стороны куратора.

Анализируя характер мероприятий, которые кураторы проводят со своими учебными группами, студенты указали, что в 29 % случаев это были беседы на различные темы, часы куратора, в 19 % анкет были указаны различные вечера, конкурсы, акции, проекты и др. Одинаковое количество посещают группой театр, проводят мероприятия по пропаганде здорового образа жизни (по 17 %). В 9 % ответов было указано, что куратор совместно со студентами участвует в субботниках. 10 % опрошиваемых выбрали ответ «другое».



На вопрос, как влияют проводимые мероприятия на развитие социально ответственного поведения студенческой молодежи, респонденты ответили так: в большой степени – 69 %, в достаточной степени – 30 %, недостаточно – 1 %.

Определяя роль куратора группы, 52 % студентов отводят ему роль наставника, 26 % рассматривают куратора в качестве старшего товарища, 13 % считают «второй мамой», 9 % считают его организатором досуга.

Изучая присущее куратору отношение к каждому студенту группы, было выявлено, что 53 % обучающихся куратор подбадривает. 28 % отметили, что куратор их хвалит. В 18 % ответов было указано, что их куратор наставляет, делает замечания, просит что-то исправить, доделать и пр.

Перечисляя востребованные личностные качества куратора, студенты отметили, что куратор, по их мнению, должен быть ответственным (19 %), понимающим (18 %), добрым (17 %), дружелюбным (15 %), коммуникабельным (14 %), внимательным (11 %). В продолжение данного вопроса был подвопрос о том, обладают ли их кураторы выделенными качествами, на что большинство опрошенных ответили утвердительно.

На вопрос, является ли куратор примером для подражания как личность и профессионал, большинство студентов ответили утвердительно.

Характеризуя работу куратора в целом (по пятибалльной системе), 60 % студентов указали, что оценивают его деятельность хорошо, 38 % – отлично, удовлетворительно – 2 %.

Формулируя предложения и замечания по улучшению работы куратора, 78 % студентов указали, что все устраивает, замечаний нет; 24 % написали, что им хотелось бы повысить частоту группового посещения театров, музеев, туристических походов и совместных экскурсионных поездок.

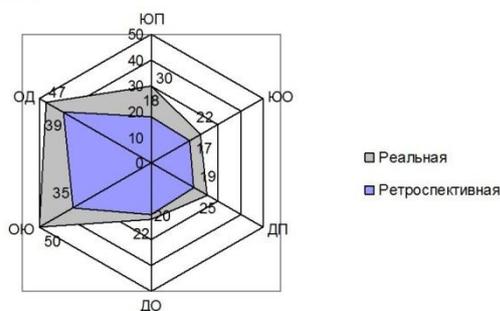
Социально ответственное поведение изучалось посредством применения самооценочной психодиагностической методики «Ответственность раньше, сейчас» (ОРС). Данный тест был создан на основе параметров, обоз-

наченных Д. И. Фельдштейном, и описан в книге В. П. Прядина. Методика определяет уровень сформированности ответственности по вопросам, дифференцирующим дисциплинарную ответственность, ответственность за себя и за других, что немаловажно для студентов педагогических вузов [18].

Согласно инструкции, каждый студент должен был, заняв позицию стороннего наблюдателя, оценить предлагаемые утверждения по 7-балльной системе, проведя ретроспективный анализ своего поведения в школьные годы (в старших классах) и того, что есть в настоящее время. В тесте использовались прямая и обратная шкалы. Полученные сырые баллы в соответствии с ключом переводились в стандартную шкалу тестовых значений.

Далее подсчитывалась сумма. Если студент набирал от 50 до 70 баллов, то это указывало на выраженную ответственность. При диапазоне баллов от 20 до 49 ответственность характеризовалась как ситуативная. Попадание значений конкретного студента в интервал от 10 до 29 баллов позволяло констатировать низкий уровень сформированности ответственности.

Показатели, отражающие соотношение (разность) реальной и ретроспективной ответственности, по средним значениям в исследуемой выборке, представлены на рисунке 1.



Условные обозначения:

ЮП – средние значения в выборке юношей по прямой шкале

ЮО – средние значения в выборке юношей по обратной шкале



ДП – средние значения в выборке девушек по прямой шкале

ДО – средние значения в выборке девушек по обратной шкале

ОЮ – общий показатель ответственности в выборке юношей

ОД – общий показатель ответственности в выборке девушек

На рисунке 1 видно, что в выборке юношей средние значения были выше по прямой шкале как при оценке себя в настоящем (30 против 22 по обратной шкале), так и в прошлом (18 против 17). У девушек в ретроспективной оценке средние значения выше по обратной шкале (20 против 19), в реальной – по прямой шкале (25 против 22). Юноши считают, что уровень ретроспективной ответственности раньше у них был значительно ниже (35) по сравнению с сегодняшним реальным уровнем (50). Девушки также отметили, что уровень ответственности в настоящем у них выше (47), нежели был в старших классах школы (39). Таким образом, все опрошенные фиксируют субъективно ощущаемый рост показателей ответственности у себя в студенческие годы.

Аспекты развития мотивационного компонента социально ответственного поведения изучались с помощью методики «Мотивация к участию в социально значимой деятельности». Студенты индивидуально заполняли бланки, где на каждый вопрос можно было выбрать один из трех вариантов ответов «верно», «верно в некоторой степени», «совсем не верно», за каждый из которых при обработке данных присваивались определенные баллы.

По итогам диагностики было выявлено, что 68 % опрошенных набрали сумму баллов в пределах от 33 до 42, что указывало на высокий уровень мотивации этих обучающихся к социально значимой деятельности; 32 % студентов со значениями в диапазоне 24-32 балла продемонстрировали средний уровень мотивированности к социально значимой деятельности. Обучающихся с низкими показателями по данной методике выявлено не было. Результаты теста-опросника были

подтверждены проведенным кураторами анализом участия студентов их групп в различных мероприятиях воспитательной направленности, в т. ч. добровольческого характера, проводимых в ТГПУ им. Л. Н. Толстого.

Рефлексия как способность проводить анализ собственных поступков, оценивать их влияние на окружающих, прогнозировать последствия выбора того или иного действия изучалась нами при помощи стандартизованного теста-опросника О. В. Калашниковой. Нами были получены результаты, свидетельствующие о том, что в изучаемой выборке у 37 % опрошенных рефлексия развита на высоком уровне, у 63 % – на среднем. У юношей преобладали средние значения. В группе девушек у 39 % отмечался высокий уровень сформированности рефлексии, у 61 % – средний уровень.

Полученные нами данные на исследуемой выборке студентов соотносятся с результатами других авторов, проводивших похожие исследования: Л. А. Барановской, О. В. Баркуновой, Ю. В. Бауровой, С. В. Седовой, Е. В. Селезнёвой, О. А. Смирновой и др. [3; 4; 21; 26].

Выводы

Наличие и значимая роль кураторской поддержки в работе со студенческим контингентом в настоящее время актуализировались в связи с появлением новых вызовов и переосмыслением задач воспитательной деятельности в университетах. Особенно остро обозначилась необходимость в психологически зрелых, политически грамотных, социально-ответственных авторитетных кураторах с выраженной гражданской позицией, способных осуществлять развитие социально-ответственного поведения у студенческой молодежи разных стран, включая обучающихся группы риска.

Одной из важнейших функций куратора является воспитательная. Проблема воспитания практически уже взрослых людей – студентов – сопряжена с изменением подхода к пониманию самого процесса воспитания в вузе, его ценностных приоритетов, целевых ориентиров, содержания и технологий. Куратор по-



средством выполняемых им функций должен создавать условия для развития компонентов социально ответственного поведения у студенческой молодежи, приобщать их к миру культуры профессионалов, запускать механизмы самовоспитания.

Модель деятельности куратора студенческой группы в ТГПУ им. Л. Н. Толстого зафиксирована в нормативных документах, публикациях, апробирована на практике, имеет высокую эффективность по оценкам экспертов. Воспитание реализуется как личностно-ориентированный и личностно-развивающий процесс, обращенный в будущее и опирающийся на имеющиеся ресурсы воспитателя и воспитанника. Многогранность деятельности куратора проявляется в палитре присущих ему ролей: куратор-организатор, куратор-воспитатель, куратор-социализатор, куратор-наставник, куратор-«психотерапевт», куратор-«родитель», куратор-друг и др.

В ходе проведенного исследования было выявлено, что работа кураторов в ТГПУ им. Л. Н. Толстого удовлетворяет студентов, считается важной, полезной. Кураторами проводятся различные беседы, они поддерживают обучающихся при выполнении различных работ, оказывают помощь различного рода и обладают необходимыми профессионально-личностными качествами, которые, по мнению опрошенных студентов-экспертов, должны иметь кураторы. Соотнесение данных по всем используемым методикам позволило сделать общий вывод о достаточно хороших результатах по всем изучаемым показателям социально ответственного поведения студентов. Большинство обучающихся дали высокую положительную оценку вкладу кураторов в формировании у них социально-ответственного поведения.

АННОТАЦИЯ

Целью эмпирического исследования являлось изучение роли кураторской поддержки в развитии социально ответственного поведения молодежи посредством самооценочной деятельности студентов, выступающих в качестве внутренних экспертов из числа обучающихся. Выявлены проблемы и показана актуальность совершенствования деятельности

кураторов в системе вузовского образования на современном этапе развития университетов и страны в целом с учетом возрастно-психологических особенностей современных студентов. Рассмотрены роли и функции современных кураторов, произведена оценка их деятельности обучающимися. В ходе теоретического анализа научной литературы определена сущность социально-ответственного поведения студенческой молодежи, конкретизированы ее компоненты, индикаторы которых выявлялись в процессе диагностики. Описаны основополагающие составляющие модели кураторской поддержки, реализуемой в ТГПУ им. Л. Н. Толстого.

Ключевые слова: социально ответственное поведение, студенческая молодежь, кураторская поддержка, самооценочная деятельность, внутренняя экспертиза, профилактика экстремизма.

SUMMARY

The purpose of the empirical study was to study the role of curatorial support in the development of socially responsible behavior of young people through self-assessment activities of students, acting as internal experts from among students. The problems are identified and the urgency of improving the activities of curators in the system of higher education at the present stage of development of universities and the country as a whole is shown, taking into account the age-psychological characteristics of modern students. The roles and functions of modern curators are considered, their activities are assessed by students. In the course of the theoretical analysis of scientific literature, the essence of socially responsible behavior of student youth was determined, its components were concretized, the indicators of which were revealed in the process of diagnostics. The basic components of the model of curatorial support implemented at Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University.

Key words: socially responsible behavior, student youth, curatorial support, self-assessment activities, internal expertise, prevention of extremism.



ЛИТЕРАТУРА

1. Ахьядов Э. С.-М., Идрисова Ф. А. Молодежный экстремизм. Об особенностях личности экстремиста // Закон и право. – 2020. – № 10. – С. 119–121.
2. Байтубекова А. Динамика проблемы формирования социальной ответственности в психолого-педагогических исследованиях // Инновации в образовании (Казахстан). – 2020. – № 2 (47). – С. 36–40.
3. Барановская Л. А. Формирование социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве: автореферат дисс. ... д-ра пед. наук. – Чита, 2012. – 42 с.
4. Баурова Ю. В. Основы формирования социальной ответственности студента современного вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2016. – Т. 16. – № 3. – С. 338–343.
5. Книга куратора студенческой группы / авт.-сост. З. Н. Калинина, С. В. Пазухина. – Тула: Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2018. – 43 с.
6. Коммуникативная толерантность как личностный ресурс в системе профилактики экстремизма в молодежной среде / С. В. Пазухина [и др.] // Психология и Психотехника. – 2017. – № 1. – С. 103–116.
7. Кондратьева С. И., Савинов В. М. Социальная ответственность образовательной организации: проблемы оценки // Управление образованием: теория и практика. – 2013. – № 4. – С. 35.
8. Михайлова Е. И., Савинов В. М. Университет как институт развития региона // Высшее образование в России. – 2016. – № 10. – С. 37–47.
9. Нагорнов В. А., Перфильева О. В. Оценка роли вузов в региональном развитии: формирование устойчивых партнерств для взаимодействия // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. – 2010. – № 4. – С. 60–86.
10. О проблеме кураторства в современном вузе [Электронный ресурс] / В. В. Никитина, А. Ю. Куцай, С. Н. Салун // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 2. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28666> (дата обращения: 02.07.2021).
11. Орлова И. Н. Социально-психологические особенности современной студенческой молодежи // Вестник Московского городского пед. ун-та. Серия: Педагогика и психология. – 2008. – № 4. – С. 26–33.
12. Пазухина С. В., Куликова Т. И. Социально-личностный ресурс субъектов образовательного процесса как предиктор экстремистских проявлений в молодежной среде: монография. – Красноярск: Центр сертификации продукции, услуг в области технико-экономических и социальных систем и процедуры оценки соответствия уровням знаний и компетенций, 2017. – 114 с.
13. Перфильева О. В. Роль вузов в региональном развитии. Методология оценки социально-экономических эффектов реализации проекта по созданию федеральных университетов в интересах регионов, отраслей, системы образования // Вестник международных организаций. – 2010. – № 3 (29). – С. 11–20.
14. Президент России предложил ввести доплаты для кураторов учебных групп техникумов и колледжей: публикация на сайте Минпросвещения России от 21 апреля 2021 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/press/3635/prezident-rossii-predlozhit-vvesti-doplatty-dlya-kuratorov-uchebnyh-grupp-tehnikumov-i-kolledzhey/> (дата обращения: 02.07.2021).
15. Примерная рабочая программа воспитания в образовательной организации высшего образования [Электронный ресурс] // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, 2021. – URL: <https://minobnauki.gov.ru/upload/2021/04/Применяя%20рабочая%20программа%20воспитания%20в%20образовательной%20организации%20выс....pdf> (дата обращения: 02.07.2021).
16. Профилактика молодежного экстремизма в современной образовательно-воспитательной среде вуза / И. И. Кобзарева, А. В. Донцов, Е. А. Андреева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-3. – С. 301–305.



17. Прохвятилов А. Ю. Методика работы куратора: учебное пособие [Электронный ресурс]. – СПб., 2008. – URL: <http://blog.sptcentre.ru/?p=159> (дата обращения: 02.07.2021).

18. Прядеин В. П. Психодиагностика личности: Избранные психологические тесты: Практикум. – Сургут: Сургутский гос. пед. ун-т, 2014. – 215 с.

19. Rogozina T. I. Социально-психологический аспект работы кураторов со студенческой группой // Сибирское юридическое обозрение. – 2011. – № 4 (17). – С. 79–81.

20. Сафронова О. В. Роль преподавателя в воспитании студентов вуза // Евразийский Союз Ученых. – 2016. – № 6 (27). – С. 45–47.

21. Селзнёва Е. В. Особенности ответственного поведения у студентов // Акмеология. – 2017. – № 1 (61). – С. 18–22.

22. Симонович Н. Е. Психологические черты современной молодежи // Культурно-историческая психология: от научной революции к преобразованию социальных практик: матер. XVII Международных чтений памяти Л. С. Выготского. – М.: Издательство: Левь, 2016. – С. 210–215.

23. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 270 с.

24. Смитиенко Б. М. Учебно-воспитательная работа в вузах – новые вызовы и новые ответы // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2011. – № 2. – С. 4–12.

25. Технологии организации педагогического взаимодействия наставников со студентами-добровольцами / З. Н. Калинина, С. В. Пазухина, Е. В. Декина // Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы: матер. I науч.-практ. конф. с междунар. участием. Саратов, 14 мая 2019 г. – Саратов: Изд-во Саратов. гос. мед. ун-та, 2019. – С. 210–218.

26. Формирование социально ответственного поведения студентов вуза / О. В. Баркунова, С. С. Седова, О. А. Смирнова // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 5. – С. 124–128.

27. Швед И. В. Университет как модель гражданского общества // Вестник Ставро-

польского гос. ун-та. – 2008. – № 1. – С. 35–38.



И. Н. Шувалова, М. Н. Попов

УДК 371.2

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ: ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПИТАНИЯ

Состояние здоровья студентов является актуальной проблемой современного общества. В основе охраны и сохранения здоровья любого человека, в том числе и студентов, главенствующую роль играет образ и уклад жизни. Характерной особенностью студенческой молодежи является низкий уровень ответственности за собственное здоровье [2; 6].

Проблема питания сегодня актуальна как для всех слоев населения, так и для всех уровней образования, начиная с дошкольного и заканчивая послевузовским [1; 4]. Анализ составляющих образа жизни студентов показывает, что отдельные компоненты имеют весьма выраженное значение. Так, на питание приходится 10–15% времени, на двигательную активность тратится 15–30%, а на сон приходится 24–30% времени. А так как эти процессы длятся в течение 5–6 лет обучения, то они оказывают существенное влияние на состояние здоровья студентов [2; 6].

Полноценное питание является одним из важнейших факторов, формирующих здоровье человека, однако проблема современного студента – это абсолютно неадекватное отношение к питанию [3; 9; 13]. Как показывают исследования, рацион студента не отвечает



Таблица 1

Изменения в функциональном состоянии организма студентов как следствие неправильного питания

№	Показатель	Отклонение от нормы	Выявлено у обследованных	Величина у.е.	Норма у.е.
1	Эритроциты	уменьшение кол-ва эритроцитов	31,9%	2,8±0,9	3,80-5,10
2	Гемоглобин	Снижение показателя	31,9%	92±2,3	110-152
3	Уровень белков плазмы	снижен	23,4% у 27,7% на нижней границе нормы	57,1±3,8	65-85
4	Концентрация молочной кислоты	норма	100%	1,35±0,2	0,44-2,34
5	Кровоток головного мозга	снижен	10,6%	12,86±0,2	13-86
6	Снижение кровотока в скелетных мышцах	снижен	25,5%	13,65±1,1	15-75
7	Уровень глюкозы	повышен	2,1%	7,2	4-6
8	Уровень гликогена	повышен	19,1%	13,20±1,6	7,50-11,70
9	Уровень холестерина	норма	100%	4,73±1,1	3,20-5,80
10	Уровень β-липопротеидов	норма	100%	41,82±1,8	17-55
11	Триглицериды сыворотки крови	норма	100%	1,34±0,5	0,25-2,15
12	Уровень липопротеидов высокой плотности	норма	100%	1,43±0,6	0,95-3,75
13	Уровень липопротеидов низкой плотности	повышен	42,6%	2,50±0,5	2,35-2,43
14	Уровень липопротеидов очень низкой плотности	повышен	42,6%	0,24±0,2	0,20-0,22
15	Расходуемая мощность жизнеобеспечения	увеличена	17,0%	8,98±1,1	1,28-6,94

требованиям диетологов ни в количественном, ни в качественном аспектах. Студенты питаются на ходу, всухомятку, недостаточно прожевывая пищу, перекусывая фастфудом, основной прием пищи приходится на вечерние часы. В рационе мало овощей и фруктов, что приводит к дефициту пищевых волокон, витаминов, макроэлементов и микроэлементов [8]. Массовым явлением становится недостаток в рационе студентов белковой пищи – главного пластического материала растущего организма, что отрицательно сказывается на росте, развитии, жизнеспособности, здоровье и активности молодых людей [5; 7; 10].

Среди молодежи стало модным и привлекательным употреблять продукты быстрого приготовления, а они, как известно, содержат в своем составе красители, различного рода добавки, ароматизаторы, консерваторы, модифицированные составляющие, а все вышеперечисленное не относится к здоровому питанию [11; 12; 14]. Таким образом, неправильное питание становится серьезным фактором риска развития многих заболеваний. К сожалению, статистика последних лет показывает резкое увеличение среди молодых людей, лиц, страдающих ожирением, заболеваниями сердца и сосудов, сахарным диабетом и т. д.



Полноценное и рациональное питание должно полностью удовлетворять физиологические потребности растущего молодого организма в энергии, пищевых веществах, повышать защитные силы организма, повышать работоспособность, активность и жизнеспособность, потому что правильное питание фактически формирует здоровье.

Целью нашего исследования явилось изучение функциональных изменений в организме студентов, сопряженных с неправильным питанием.

Материал и методика исследования

Проведено изучение состояния здоровья и функционального состояния организма у 47 студентов 4 курса. Исследования проводились с использованием аппарата НТАК – неинвазивный термоваскулярный анализатор крови без забора крови по 70 параметрам.

Результаты исследования и их обсуждение

Как показал опрос, значительная часть студентов питается «перекусами» по дороге в университет или иные места, т. е. на ходу, 1-2 раза в день. В основном питание студентов представлено углеводами (хлебобулочные изделия, фаст-фуд, картошка фри, чипсы и пр.), 25,5 % студентов соблюдают режим питания, но максимальный прием пищи случается в вечерние часы – 55,3 %, а 74,5 % студентов питаются нерегулярно. Факторами, которые могли повлиять на ухудшение здоровья в большей степени, 61,7 % студентов назвали недосыпание, 68,1 % – нерегулярное питание, 63,8 % – психоэмоциональное напряжение (стресс).

Обнаруженные функциональные сдвиги в организме студентов свидетельствуют о выраженном нервно-эмоциональном напряжении, значительной степени утомления и истощения адаптационных резервов нервной, эндокринной и иммунной систем, в связи с чем возрастает вероятность заболеваний. Большинство сдвигов оставались в пределах физиологических колебаний функций организма, однако некоторые из них указывают на возможность развития патологического процесса. Эти сдвиги, вероятно, обусловлены всей совокупностью факторов, действующих на организм в течение учебного дня студентов. Как показали наши исследования, около

65,9 % студентов находятся в состоянии напряжения адаптационных механизмов организма и его систем. Рассмотрим выявленные изменения функционального состояния организма студентов, связанные с неправильным питанием (табл. 1).

В возрастном периоде 17–23 года процессы роста и развития организма еще не завершены. Поэтому особенно важно употреблять в пищу продукты животного происхождения – источник полноценного белка, обеспечивающего образование ферментов, гормонов, гемоглобина; транспорта минералов, витаминов, – которые являются необходимым материалом для клеток, тканей, органов. Подтверждением нерациональности питания обследованных является показатель снижения уровня белка в плазме крови, у 23,4 % он снижен, а у 27,7 % находится на нижней границе нормы. Белок – это важнейший пластический материал. О каком самовосстановлении, регенерации, реституции и иммунитете можно говорить, если в организме отмечается недостаток белка. Дефицит белка – прямой путь к болезненным состояниям и низкому иммунитету.

У 42,6 % обследованных студентов выявлен дисбаланс в липидном обмене. При нормальном уровне холестерина, β -липопротеидов, триглицеридов и липопротеидов высокой плотности, так называемом хорошем холестерине, отмечается дисбаланс липопротеидов низкой и очень низкой плотности, так называемом плохом холестерине. Это говорит о том, что атеросклероз, который является эпидемией XXI века, зарождается уже в студенческие годы. Данное обстоятельство, по всей видимости, обусловлено тем, что студенты употребляют в пищу продукты быстрого приготовления, низкосортные жиры, продукцию, содержащую ароматизаторы, красители, консерванты, модифицированные компоненты.

Выявленное почти у каждого третьего студента снижение гемоглобина и эритроцитов носит алиментарный характер. Только у 1 студентки анемия связана с кровотечением в анамнезе. Данные показатели также свидетельствуют о нерациональном питании. Кроме этого, анемия приводит к нарушению кровоснабжения. Так, кровоток в мышцах сни-



жен у 25,5 %, головного мозга – у 10,6 % студентов, от недостатка кислорода в тканях страдают все жизненно важные органы, что, в конечном итоге, приведет к нарушению метаболических процессов в этих органах и к дегенеративно-дистрофическим процессам, которые лежат в основе всех болезней.

Нарушения углеводного обмена представляются следующим образом: у одной студентки выявлен повышенный уровень глюкозы крови, студентка страдает сахарным диабетом 1 типа, находится на инсулинотерапии. У остальных обследованных уровень глюкозы был в пределах нормы. Вместе с тем обращает на себя внимание показатель уровня гликогена у обследованных студентов, который повышен у 19,1 % обследованных. Это свидетельствует о преобладании в рационе студентов углеводной пищи, преимущественно это легкоусвояемые углеводы, а недостаток двигательной активности (который присутствует у студентов) приводит к увеличению синтеза гликогена из излишков глюкозы, а это прямой путь к нарушению углеводного обмена, ожирению и сахарному диабету. Повышенный уровень гликогена свидетельствует об избытке углеводной пищи в рационе и устойчивой гиподинамии.

Среди различных причин, ухудшающих состояние здоровья студентов (перенапряжение и перегрузка в процессе занятий, большое количество времени, проведенного перед компьютерным монитором, гиподинамия, проблемы межличностных отношений, нарушение сна и т. д.), как показали исследования, следует выделить особо неправильное, нерациональное питание обучающихся, которое рассматривается как важнейший фактор риска многих заболеваний.

Выявленные функциональные изменения состояния здоровья студентов не только свидетельствуют о неблагоприятном влиянии неправильного питания, но и позволяют считать неэффективными принимаемые меры в плане формирования здорового образа жизни.

Требуется разработка образовательно-просветительных программ для обучающихся по правильному питанию и профилактике возможных специфических нарушений в со-

стоянии здоровья, связанных с нерациональным питанием. Необходимо внести коррективы в вопросе питания студентов. Целесообразно обогатить меню белками, овощами, витаминами. Необходимо запретить в студенческих столовых торговлю чипсами, сладкими газированными напитками и т. д., а также блюдами быстрого приготовления – это будет реальный вклад в изменение ситуации к лучшему.

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы показатели функционального состояния организма студентов сопряженные с неправильным питанием. Полученные данные свидетельствуют о том, что фактическое питание студентов не обеспечивает возрастную потребность белка, отдельных минералов, витаминов и при этом чрезмерно обогащено углеводами, как правило, легкоусвояемыми с высоким гликемическим индексом. Измененные функциональные показатели студентов не только свидетельствуют о неблагоприятном влиянии неправильного питания на их здоровье, но и позволяют считать неэффективными принимаемые меры в плане формирования здорового образа жизни.

Ключевые слова: правильное питание, питание и здоровье студентов, фактическое питание студентов.

SUMMARY

The article analyzes the indicators of the functional state of the student's body associated with poor nutrition. The analysis indicates that the students' diet is characterized by excessive consumption of easily digestible carbohydrates and is deficient in protein, vitamins, macrocells and microelements. Changed functional indicators of students not only indicate the adverse effect of poor nutrition on their health, but also make it possible to consider the measures taken in terms of creating a healthy lifestyle as ineffective.

Key words: proper nutrition, nutrition and health of students, actual nutrition of students.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыкова О. П., Цыбусов А. П., Блинов Д. С. Исследование культуры питания



студентов вузов – одного из факторов формирования здоровья // Интеграция образования. – 2012. – № 2. – С. 56–59.

2. Власова Ж. Н., Жукова Т. А. Формирование здорового образа жизни студентов // Вестник Бурятского государственного университета. – 2013. – № 13. – С. 19–21.

3. Дрожжина Н. А., Максименко Л. В., Кича Д. И. Особенности пищевого поведения студентов Российского университета дружбы народов // Вопросы питания. – 2012. – № 1. – С. 57–62.

4. Зименкова Ф. Н. Питание и здоровье. – М.: Прометей, 2016. – 168 с.

5. Квашнина С. И., Решетнева М. В., Хайруллина В. И. Субъективная оценка состояния питания студентов Тюменского нефтегазового университета // Журнал экспериментального образования. – 2010. – № 7. – С. 29.

6. Макарова Л. П., Буйнов Л. Г. Здоровый образ жизни как модель первичной профилактики заболеваний у студентов педагогического вуза // Молодой ученый. – 2015. – № 2. – С. 533–536.

7. Ногова С. В., Алиджанова И. Э., Кияева Е. В., Бибарцева Е. В. Изучение индивидуальных рационов питания студентов // Международный научно-исследовательский журнал: сб. по результатам International Research Journal Conference VII. – Екатеринбург: МНИЖ. – 2012. – № 5. – Ч. 1. – С. 110–117.

8. Пашкевич С. А., Подригало Л. В., Прусик Кристоф. Анализ питания студенческой молодежи во взаимосвязи с особенностями здоровья // Физическое воспитание студентов. – 2012. – № 6. – С. 84–88.

9. Петрова Т. Н., Зуйкова А. А., Красноруцкая О. Н. Оценка фактического питания студентов медицинского вуза: проблемы и пути их решения // Вестник новых медицинских технологий. – 2013. – Т. 20. – № 2. – С. 72–77.

10. Проскурякова Л. А. Особенности пищевого поведения и виды его нарушений у студентов разных сроков обучения // Рациональное питание, пищевые добавки и биостимуляторы. – 2016. – № 2. – С. 118–124.

11. Семелева Е. В. Фаст-фуд или модные тенденции питания // Сборники конфе-

ренций НИЦ Социосфера. – 2014. – № 11. – С. 216–219.

12. Топал О. И., Молин И. С., Зуева Р. Г. Изучение структуры питания студентов // Молочнохозяйственный вестник. – 2011. – № 1. – С. 54–55.

13. Шунькина А. В., Иванченко М. Н. Особенности питания студентов Саратовского ГМУ различных лет обучения // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2013. – Т. 3. – № 11. – С. 1184–1189.

14. Biezanowska-Kopeć R., Kopeć A., Leszczyńska T., Pisulewski P. M. Frequency and Preferences of Consumption of High-Fat Products by Students of Catering School in Kraków // Rocznik Państw Zakł Hig. – 2012. – Vol 63. – Iss. 4. – P. 455–461.



Е. Н. Гребенюк, Ю. Ю. Курбангалиева

УДК 811.111:63:378.4

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЯ МОТИВАЦИИ АКТИВНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО И ОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

Формирование устойчивых положительных мотивов учебной деятельности выступает одним из факторов успешности будущего профессионала. Среди разнообразных мотивов учения принято выделять внешние и внутренние мотивы [3; 4; 5]. Мотив является внутренним, если он совпадает с целью деятельности, т.е. в условиях учебной деятельности овладение содержанием учебного пред-



мета выступает одновременно и мотивом, и целью.

Внутренние мотивы связаны с познавательной потребностью субъекта, удовольствием, получаемым от процесса познания. Овладение учебным материалом служит целью учения, которое в этом случае носит характер учебной деятельности. Преобладающие внутренние мотивы в значительной степени определяют устойчивость учебной мотивации студентов, иерархию ее основных подструктур. Социальные мотивы обуславливают постоянную динамику вступающих в новые отношения друг с другом побуждений. А. К. Маркова отмечает, что становление мотивации «есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними» [8, с. 35]. Взаимодействие внутренних, внешних и личных источников учебной мотивации оказывает влияние на характер учебной деятельности и ее результаты, отсутствие одного из источников приводит к реструктурированию системы учебных мотивов или их деформации.

Студент непосредственно включен в процесс познания, и это доставляет ему эмоциональное и моральное удовлетворение. Доминирование же внутренней мотивации характеризуется проявлением собственной активности учащегося в процессе учебной деятельности, она, на наш взгляд, является более значимой. При высоком уровне сформированности внутреннего фактора учебной мотивации студент уже не нуждается в постоянном контроле, у него развивается внутренний самоконтроль и осознанность.

Развитие современной системы высшего образования предполагает реализацию практики обмена студентами в рамках международного сотрудничества, в этом случае, анализ характеристик учебно-познавательной деятельности студентов и их мотивации становится особенно актуальным [1]. Международный характер современного высшего обра-

зования выражается в росте академической подвижности студентов различных стран. Качество полученных знаний оценивается возможностями системы высшей школы, а также особенностями учебной мотивации студентов. Из этого следует, что мотивация процесса обучения в высшей школе является, безусловно, необходимой для эффективной подготовки профессионала высокого уровня.

Изучение учебной мотивации рассматривается и анализируется в целом ряде исследований [1; 2; 5; 6; 7]. Как отмечают М. А. Володина и О. Г. Барина, проблема «мотивационного вакуума» у студентов является особенно актуальной на современном этапе развития высшего образования. Отсюда степень осознания студентом свойств и особенностей собственного «Я», значимых для учебной и профессиональной деятельности, служит показателем успешности его интеллектуального, социального и профессионального развития [2]. Значение этого явления трудно переоценить, особенно если учесть, что учение входит составной частью в будущую профессиональную деятельность, является необходимым этапом познания, условием и основой самосовершенствования.

Целью нашего исследования стало выявление уровней учебной мотивации иностранных студентов и проведение сравнительного анализа уровней мотивационной активности иностранных студентов (страна Туркменистан) при полностью дистанционном обучении (март–июнь 2020 года) и очном обучении (с использованием средств дистанционного обучения) в течение февраля–июня 2021 года. Исследование было проведено на базе Астраханского государственного университета в период 2020–2021 учебного года. В исследовании принимали участие 36 туркменских студентов с разных факультетов, обучающихся по программе бакалавриата. Эмпирическая база настоящего исследования строилась на основе следующих методик: методика «Мотивация обучения в вузе» (Т. И. Ильин); методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой); методика «Мо-



тивация учения студентов вуза» (С. А. Пакулина, М. В. Овчинников).

Гипотеза исследования заключалась в том, что при очной форме обучения (с использованием элементов дистанта), уровень учебной мотивации студентов иностранцев будет выше, чем при полностью дистанционной форме обучения.

Для выявления уровней учебной мотивации мы воспользовались методикой Т. Д. Дубовицкой [5]. Как удалось определить с помощью представленных методик, для иностранных студентов ведущими мотивами на момент обучения являются профессиональные. Можно сказать, что иностранные студенты имеют сильное стремление к получению и развитию профессиональных знаний и профессионально важных личностных качеств. Их мотивация учения во многом ориентирована на будущее, они более дисциплинированы, что является значительным моментом в их профессиональном и личностном становлении [3].

Сравнительный анализ по методике «Мотивация обучения в вузе» (Е. П. Ильина) свидетельствует о том, что при очном обучении студенты показывают более сильные и устойчивые знания, чем при полном переходе на дистанционное обучение. Методика Т. И. Ильиной заключается в следующем: студентам предлагается тест, содержащий 50 вопросов, на которые необходимо ответить да – «+» или нет – «-». В данной методике имеются 3 шкалы оценивания: шкала «Приобретение знаний» – стремление к приобретению знаний, любознательность; шкала «Овладение профессией» – стремление овладеть профессиональными знаниями и навыками; шкала «Получение диплома» – формальный подход к получению знаний, главное – хоть как-то получить диплом.

За ответы на определенные вопросы в каждой из шкал ставится определенное количество баллов и получается результат, который соотносится с максимумом шкалы. Многие студенты отметили, что контакт с преподавателем и общение с ним на занятиях существенно повышает их интерес к учебе,

делает более успешным продвижение по «индивидуальной образовательной траектории». Эта форма общения также побуждает студента узнать новые факты, преодолевать трудности в процессе познания, овладеть знаниями, проявлять познавательную активность (рассуждать, преодолевать препятствия при решении задач). Сравнительный анализ по мотиву самоопределения / овладения профессией, который связан с пониманием значения знаний для будущего, показывает, что сравнение также не в пользу дистанта, так как у иностранных студентов мало возможностей общения на русском языке, очная форма обучения позволяет им в достаточной степени компенсировать этот пробел.

Сравнительный анализ по методике «Диагностики учебной мотивации студентов» (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) показал, что мотив «Профессиональное мастерство» является значимым для иностранных студентов, и в связи с этим было отмечено, что мастерство педагога можно отрабатывать только общаясь с преподавателем на занятиях. Кроме того, в ходе эксперимента было выявлено, что для иностранных студентов характерны мотивы – коммуникативные, избегания, престижа, творческой самореализации, учебно-познавательные и социальные.

Анализ мотивации по методике «Мотивация учения студентов вуза» (С. А. Пакулина, М. В. Овчинников) показал, что при выборе специальности иностранные студенты более ориентированы на внутренние мотивы учения, чтобы получить престижную работу, быть востребованными в своей стране. Мы согласны с мнением Спиридоновой С. Б. и Карпушовой О. А., что «у студентов с высокой готовностью к совместной деятельности и низкой готовностью к автономной деятельности в процессе онлайн-обучения очень выражена ориентация на преподавателя как центральную фигуру образовательного процесса. Они чувствуют себя гораздо комфортнее, когда им не требуется самостоятельно выбирать, что делать. Такие студенты, как правило, ждут, пока их организуют и поставят им задачу, при этом сами не оценивают свою



Таблица 1

Сравнительный анализ уровня мотивации иностранных студентов по очной и дистанционной форме обучения

Форма обучения	Количество студентов принявших участие в исследовании	Количество студентов	%	Профессиональная мотивация	%	Интерес к обучению	%
Очная форма обучения (с элементами дистанта)	36	29	81	28	80	32	90
Полностью дистанционная форма обучения	36	7	19	8	20	4	10

успешность в освоении учебного материала, стремятся идти в среднем темпе «вместе со всеми», которого, по сути, не существует» [12].

В таблице 1 мы показали количество студентов, которые выбрали полностью дистанционную и очную формы обучения. Как видно из сравнительной таблицы, абсолютное большинство студентов отдали предпочтение очной форме.

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась: при очной форме (с элементами дистанционного) обучения уровень мотивации студентов-иностранцев будет выше, чем при полностью дистанционной форме обучения.

Мы полагаем, что преобладание очной формы обучения в подготовке иностранных студентов может значительно поднять их интерес и уровень мотивации к обучению, а также качество знаний и умений. Получение диплома как показателя профессиональной готовности скорее выступает формальным показателем и еще не гарантирует конкурентоспособность выпускника на рынке труда, для иностранных студентов этот факт тоже является актуальным. Полученные в работе данные можно использовать в научно-исследовательской, консультационной и методической работе преподавателя, профессиональной ориентации и при профотборе будущих специалистов. Результаты исследования могут быть учтены в планировании учебного процесса в вузе. Выявленные особенности

мотивации в профессиональной деятельности иностранных студентов позволяют осуществить дифференцированный подход в процессе подготовки к предстоящей профессионально-педагогической деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты сравнительного анализа уровня мотивации и активности иностранных студентов в разных формах обучения. Авторы статьи приходят к выводу, что при очной форме обучения уровень мотивации студентов иностранцев будет выше, чем при полностью дистанционной форме обучения.

Ключевые слова: мотивация обучения, уровни мотивации, индивидуальная образовательная траектория, иностранные студенты, профессиональная мотивация.

SUMMARY

The article deals with a comparative analysis of the level of motivation of the activity of foreign students in different forms of education. The authors of the article assume that with full-time education, the level of motivation of foreign students will be higher than with a fully.

Key words: learning motivation, individual educational trajectory, foreign students, professional motivation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бугрименко А. Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. – 2016. – № 4. – С. 13–18.



2. Володина М. А., Барина О. Г. Особенности учебной мотивации российских и иностранных студентов медицинского вуза // Вестник Алтайского университета. – 2017. – № 4. – С. 12–15.
3. Герасимова А. С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии [Электронный ресурс] // Научные материалы международного форума и школы молодых ученых ИП РАН. – М., 2019. – URL: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunar_o/nauchnye_m/razdel_2_p/gerasimova.html.
4. Гребенюк Е. Н. Формирование учебной мотивации студентов вуза: синергетический подход // Современные тенденции в образовании и науке: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Тамбов, 31 октября 2013 г. – С. 25–29.
5. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологические науки и образование. – 2002. – Т. 2. – № 2. – С. 42–45.
6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2017. – 512 с.
7. Innovations as the sociocultural resource of the society and organization development / T. F. Kryaklina, S. V. Rettikh. – Lorman, MS, USA, 2012. – 212 p.
8. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М., 1990. – 192 с.
9. Вилюнас В. К. Психологические механизмы биологической мотивации. – М., 1986. – 208 с.
10. Меламед Д. А. Социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации студентов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2017. – № 2. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2011/2/2116.phtml>.
11. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования / под ред. Е. Д. Божович. – М., 2005. – 399 с.
12. Регих С. В. Программно-целевой подход к распространению инновационного опыта образовательного учреждения (на примере алтайской академии экономики и права) // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2012. – № 1 (24). – С. 118–120.

13. Спиридонова С. Б., Карпушова О. А. Психологическая готовность студентов к автономной и совместной деятельности в процессе онлайн-обучения // Гуманитарные науки. – 2021. – № 1. – С. 145–150.

14. Хмелева О. Г. Сформированность структуры образа профессии в сознании будущего специалиста как показатель качества его подготовки в вузе // Педагогический университетский вестник Алтай. – 2009. – № 2. – С. 64–65.



А. В. Гусев, Е. И. Хачикян

УДК 37.032

РОЛЬ ТРАДИЦИОННЫХ ПРАЗДНИКОВ В ФОРМИРОВАНИИ РОДИТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВОПРОСАХ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Начало XXI века стало временем активного осмысления таких понятий, как «российская нация», «мы как нация», «единый народ России». Поиск Россией своей национальной идентичности связан с происходящими в мире весьма противоречивыми процессами глобализации, которые неизбежно создают угрозу поражения «идентификационного ядра» нации, хранящего наиболее устойчивые, прочные представления различных этнокультурных общностей о себе самих: своем родном языке, традициях, укладе жизни. Сохранение и укрепление этого «ядра» составляет важнейшую стратегическую задачу страны,



обеспечение ее национальной безопасности [8].

И. А. Ильин писал: «...человек, утративший доступ к духу своего народа, становится безродным изгоем, беспочвенным и бесплодным скитальцем по чужим духовным дорогам, обезличенным интернационалистом. Горе ему и его детям: им грозит опасность превратиться в исторический песок и мусор. Национальное обезличивание есть великая беда и опасность в жизни человека и народа» [4, с. 252].

В решении важнейшей стратегической задачи страны ключевая роль отводится системе школьного образования [5]. Именно оно становится важнейшим институтом социального развития, инструментом реализации стратегии национального развития. Развитие российского образования осуществляется в соответствии с национальным воспитательным идеалом, который раскрывается следующим образом: это высоконравственный творческий компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях своего народа.

Вместе с тем важнейшим явлением современного периода является повышение роли родителей в организации воспитания и обучения. Это выражено в новом уровне значения семейного воспитания, активизации работы по формированию и развитию родительской компетентности, активном вовлечении родителей в деятельность органов общественно-государственного управления образованием. Работа с родителями – эффективный способ формирования воспитательной среды, усиленного педагогического воздействия на ребенка через семью.

Проблема идентичности актуализировалась в человеческом сообществе с наступлением эпохи модерна, сделавшей многие стороны человеческой жизни моментом личного выбора. Принадлежность человека к тем или иным социальным группам перестала задаваться его происхождением. Современный

человек оказался волен выбирать образ и стиль жизни, профессию, место жительства, гражданство и даже пол. Свобода выбора обернулась серьезной проблемой самоидентификации человека с множеством социальных групп, необходимостью и трудностью ответа на вопрос: «Кто Я?»

В научный и бытовой лексикон вошли понятия «идентичность» и «идентификация». Идентификация – это процесс, благодаря которому происходит отождествление человека с той или иной социальной группой; идентичность – это результат и итог процесса идентификации. Современному человеку приходится идентифицироваться со множеством социальных групп; его идентичность имеет множественный характер. Выделяются такие виды идентичности, как профессиональная (учитель, инженер, врач и т. д.), этнокультурная (русский, татарин, баварец, фламандец и т. д.), региональная (сибиряк, дальневосточник и т. д.), политическая (демократ, либерал и т. д.) и др.

Место этнокультурной идентичности в структуре целостной идентичности может определяться по-разному. В одних условиях она оказывается почти невыраженной (индифферентное отношение человека к своей этнической группе) или даже негативной (дезидентификация, отказ от этнической принадлежности), в других – выступает на первый план, доминирует, вытесняя иные идентичности человека. При этом роль родителей, семьи в формировании этнокультурной идентичности ребенка трудно переоценить. Этнокультурная идентичность находится в близкой связи с семейной идентичностью, зависит от языка, традиций и праздников, бытующих в семье.

В целом этнокультурная идентичность складывается под влиянием многих факторов; при этом решающую роль играют не внешние, «вещественные» характеристики, а внутренние: особенности самосознания, самоопределения индивида. Следует иметь в виду, что в реальной жизни этнокультурная идентичность далеко не всегда совпадает с официальной этничностью.



Этнокультурная идентичность – это результат когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем этноса, переживания своего тождества с ним и отделения от других этносов. Характерной особенностью формирования данного вида идентичности является освоение культурной традиции этнической общности и уважение ее исторического прошлого.

В обыденном языке этнокультурную идентичность часто отождествляют с национальной. Дело в том, что в России исторически сложилось понимание нации как этнокультурной общности. Только в постсоветское время в политический и научный лексикон вошло понимание нации как граждан государства, как это имеет место во Франции, Великобритании, США. Понятие «национальная идентичность» в отечественной науке стало употребляться в двух смыслах: как этнокультурная идентичность (в соответствии с историческими традициями России) и как гражданская или государственно-гражданская идентичность (в соответствии с общемировыми тенденциями). По общему мнению отечественных ученых и политологов, современная российская национально-гражданская идентичность представляет собой очень противоречивое явление, совмещающее в себе модернистские и традиционалистские установки [3, с. 218]. Поэтому, когда ставится вопрос о формировании национальной идентичности, за основу берется этнокультурная идентичность. Объектами идентификации в этом случае могут быть исторические личности, национальные герои, литературные персонажи и даже герои народных сказок (особенно в детском возрасте). При этом важным условием является раскрытие в их содержании культурных и гражданских эталонов [9, с. 12].

Процесс формирования идентичности регулируется двумя механизмами, оба из которых связаны с жизнедеятельностью семьи, позицией родителей, традиционным культурным полем, в котором формируется личность ребенка. Первый – отождествление с общностью: усвоение образа жизни, традиций, цен-

ностей и т. д.; итогом является формирование чувства «мы». Второй – обособление данной общности от других общностей, осознание ее специфических особенностей. В результате действия этого механизма эмоционально-чувственное «мы» обогащается рациональным содержанием и становится частью «образа Я».

Задача формирования этнокультурной идентичности подрастающего поколения в контексте общего образования предполагает достижение следующих результатов:

- осознание себя гражданином России, уважающим историю своей страны и несущим ответственность за ее судьбу в современном мире;
- формирование установки на принятие ведущих ценностей своей национальной культуры;
- готовность к диалогу и сотрудничеству с людьми других национальных культур;
- реализация гражданской позиции в поведении и деятельности.

Первостепенной задачей педагогов в рамках просвещения родителей должно быть разъяснение этих ожидаемых результатов. Также важен междисциплинарный подход к решению задачи в рамках общеобразовательных дисциплин, адекватных задаче формирования национальной (этнокультурной) идентичности подрастающего поколения (история, обществоведение, культурология, литература, география, учебные предметы художественно-эстетического цикла) [9, с. 20].

Важнейшей из учебных дисциплин, ориентированной на активацию первого механизма формирования идентичности (отождествления) и обеспечения ее когнитивного и эмоционального компонентов, является «родной язык» и смежная с ней «литература на родном языке».

При этом, к сожалению, вне поля внимания оказывается второй механизм формирования идентичности (обособление) и ее деятельностный компонент. С целью активации второго механизма (обособления) и обеспечения формирования деятельностного компонента этнокультурной идентичности



можно исследовать возможности внеурочной деятельности, включающей блок детско-родительских мероприятий по тематике «Традиционные праздники».

Праздник – это не просто мероприятие, устраиваемое для «отдыха» и «развлечений». Праздник – это сложный, многоуровневый психосоциальный феномен, включающий в себя, помимо всех внешних атрибутов, глубинные слои, уходящие корнями в народные традиции, в культуру, в историческую память. Праздник – это торжество, утверждающее в сознании человека определенные ценности и тем самым формирующее его ментальность. Именно поэтому праздники всегда используются как политический ресурс, как мощный рычаг социальных трансформаций.

Серьезность и значительность феномена праздника давно сделала его предметом научных исследований. Праздники изучаются историками, этнологами, этнографами, психологами, социологами, педагогами [9].

Праздникам принадлежит огромная роль в истории человечества, в жизни каждого народа, каждого человека. До революции 1917 года в России праздники занимали около трети годового времени. Праздничная культура по своему богатству и роли в общественном сознании занимала одно из ведущих мест. Только государственных праздников насчитывалось свыше тридцати! Подавляющее большинство государственных праздников были церковными: Пасха, Рождество, Крещение, Пятница и Суббота масленичной недели, Благовещение, Троица, Успение, Покров... Из гражданских праздников в ранг государственных были возведены лишь Новый год и так называемые «царские дни» – дни восшествия на престол и коронации [7, с. 584].

Огромная роль придавалась праздникам и в советской России. Невероятная изобретательность и масса усилий затрачивались на создание новых праздников, на замену ими – старых. В жизнь входили новые ритмы: праздник Октябрьской революции, Первомай, День Международной женской солидарности, День пионерии, День космонавтики и др.

Настоящий праздник – это чаще всего событие национальное: люди вспоминают какие-то важные события истории своей страны, героических личностей, утверждавших своей жизнью национальные ценности. Эти общие переживания превращают множество разрозненных «я» в единое «мы».

«Мы» вспоминаем события нашей истории. «Мы» чтим наших героев. «Мы» сознаем свой долг перед предками и свои обязательства перед потомками. В таком единении крепнет патриотическое чувство, формируется гражданская и этнокультурная идентичность.

Национальный праздник – это не обязательно национальные костюмы, национальные песни, танцы и т. п. Главное – это национальный дух, традиционные национальные ценности, отзывающиеся в душе чувством Родины, патриотизмом. Праздник – это место погружения ребенка в родную культуру, родной язык, образы героев. Когда в начале XX века, находясь в вынужденной эмиграции, выдающийся русский писатель Иван Шмелёв решил рассказать своему маленькому племяннику о далекой и недоступной Родине, он стал рассказывать о национальных праздниках. Из этих рассказов возникло то, что позднее стало «Летом Господним» [11]. Оказалось, что праздники – это и есть Родина...

Праздник выполняет исключительно важную роль в формировании личности человека. Праздник всегда отражает те или иные ценности и, отражая, утверждает их. При этом праздники не оставляют человека сторонним наблюдателем; они эмоционально и действенно погружают в систему утверждаемых ценностей и идеалов.

Традиционные праздники – это торжество базовых национальных ценностей. Возрождение праздников, утверждающих традиционные ценности русского народа, является одним из важнейших ресурсов гражданско-патриотического воспитания и формирования этнокультурной идентичности подрастающего поколения.

Базовые национальные ценности, хранимые в социально-исторических, культурных,



семейных традициях многонационального народа России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях, должны стать основным содержанием воспитания, – указывается в Федеральных государственных образовательных стандартов [2, с. 18].

Мощный воспитательный потенциал традиционных праздников должен быть активно использован в современной образовательной практике. Полноправными помощниками, единомышленниками образовательной организации в раскрытии этого потенциала призваны быть родители (законные представители) обучающихся. Тема традиционных праздников, подготовки к ним, раскрытия их педагогических аспектов и воспитательной сути должна стать одним из направлений просветительской работы с родителями. Праздники призваны укреплять диалог семьи и школы.

Новизна такого подхода раскрываются в трех аспектах. Во-первых, – в обращении внимания на важность такого механизма формирования идентичности, как обособление, и исследовании условий его активации в рамках школьного образования и родительского просвещения. Во-вторых, – в привлечении внимания к педагогической стороне праздника, его осмыслении как механизма сохранения и передачи традиционных национальных ценностей, вовлечения родителей (законных представителей) в процессы обучения и воспитания. В-третьих, – в раскрытии возможностей внеурочной деятельности, включающей детско-родительские мероприятия, как средства формирования этнокультурной идентичности современных школьников.

АННОТАЦИЯ

В статье отражены результаты проведенных в 2021 году семинаров-совещаний «Языки народов Российской Федерации в системе общего образования». В центре внимания авторов – проблема влияния родных языков и традиционных праздников на формирование этнокультурной идентичности родителей (законных представителей) обучающихся как

одной из базовых основ сохранения «идентификационного ядра» нации в условиях современной глобализации. Актуальность тематики обосновывается тем, что в современной России сохранение этого «идентификационного ядра» нации является важнейшей стратегической задачей. Важнейшую роль в воспитании, формировании мировоззрения детей играют родители. Новизна представленного подхода определяется, во-первых, обращением к такому важному механизму формирования идентичности, как обособление, и исследовании условий его активации в рамках семейного воспитания. Во-вторых, исследованием педагогического потенциала праздника, его осмыслением как механизма сохранения и передачи традиционных национальных ценностей. В-третьих, раскрытием дидактических возможностей внеурочной деятельности, в том числе с привлечением родителей, как средства формирования этнокультурной идентичности современных школьников.

SUMMARY

The article reflects the results of a series of seminars and conferences that are called «Languages of the Russian Federation's nations in the general education system» and that took place in 2021. The authors highlight the influence of native languages and traditional holidays on the formation of ethnocultural identities of the parents (legal representatives) of students which is one of the core bases of preserving the “identificational core” of the nation during contemporary globalization. The relevance of the theme is approved by the fact that preserving the “identificational core” of the nation is one of the most important strategic tasks of modern Russia. The most crucial role in the cultivation and the formation of children's world views is played by their parents. The novelty of the approach is approved, firstly, by the appeal to an important mechanism of forming an identity such as separation, and the study of the conditions of its activation in terms of raising children. Secondly, the analysis of the pedagogical capacity of the holiday phenomenon, and seeing it as a mechanism for the pre-



servation and transmission of traditional national values. Thirdly, the discovery of the didactical potential of non-school activities, some of which include parents' involvement, which works as a means of the formation of the ethnocultural identity of the modern students.

Ключевые слова: родительское просвещение, семейное воспитание, родительские компетенции, русская нация, этнокультурная идентичность, механизмы формирования идентичности, система школьного образования, традиционные праздники, воспитательный потенциал.

Key words: parents' enlightenment, family's upbringing, parents' competence, Russian nation, ethnocultural identity, mechanisms of forming an identity, school system, traditional holidays, educational potential.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воловикова М. И., Тихомирова С. В., Борисова А. М. Психология и праздник: Праздник в жизни человека. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 143 с.
2. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2010. – 23 с.
3. Дробижина Л. М. Национально-гражданская и этническая идентичность: проблемы позитивной совместимости [Электронный ресурс]. – С. 214–228. – URL: <http://www.civisbook.ru/files/>.
4. Ильин И. А. Путь духовного обновления. О национализме. – СПб.: Шпиль, 2004. – 252 с.
5. Национальная доктрина «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/news/6683>.
6. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – URL: <http://old.mon.gov.ru/pro/pnp/>.
7. Русские // Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН. Серия «Народы и культуры». – М.: Наука, 1999. – 828 с.
8. Стратегия развития России на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – URL:

<http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70006124/>.

9. Учебно-методические материалы для педагогов различных ступеней системы общего образования по формированию гражданской идентичности учащихся. – М.: ФИРО, 2012.

10. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребёнка и ситуации его развития. // Вопросы психологии, 2010. – № 3. – С. 90–102.

11. Шмелёв И. Лето Господне. – М.: Молодая гвардия, 1991. – 653 с.





МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ



А. В. Глузман, Е. С. Шурупова,
А. А. Глузман

УДК 811.111

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ И АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Статья написана по результатам семинара «Международное сотрудничество российских и китайских вузов» в рамках Второй международной летней школы китайского языка в Пекинском педагогическом научно-исследовательском институте Люйтун) в августе-сентябре 2019 года

Актуальность рассматриваемой проблемы связана с подготовкой специалистов интегративного профиля, владеющих несколькими языками, в том числе английским и китайским. Английский язык по праву является официальным международным языком. Роль английского языка в современном мире неопределима. Более полутора миллиардов людей на Земле разговаривают и изучают английский язык. Вместе с тем на сегодняшний день экономика Китая является одной из ведущих экономик мира. Китайская Народная Республика (КНР) является мировым лидером по производству большинства видов промышленной продукции, в том числе по производству автомобилей и потребительскому спросу на них. Высокие темпы развития экономики КНР привлекают к себе мировое внимание. Технологический и финансовый рост Китая хорошо известен далеко за его пределами. Экономика Китая занимает второе место после США и сохраняет лидирующее положение по соотношению ВВП и покупательной способности. Высокие темпы развития КНР базируются на принципах дисциплинированности, добросовестности и позитивном отношении к труду [9, с. 11]. В нынешнее время большинство деловых перегово-



ров, встреч и конференций проходят в формате общения на двух языках – китайском и английском. Руководители компаний и бизнес-сообществ стремятся к сотрудничеству, и в связи с этим необходимость подготовки переводчиков, владеющих одновременно английским и китайским языками, является актуальным вопросом отечественной высшей школы.

В Российской Федерации функционирует достаточно вузов, которые предлагают абитуриентам посвятить себя изучению китайского языка. В соответствии с данными Министерства образования и науки РФ, около 20 % высших учебных заведения страны предоставляют абитуриентам программу по китайскому языку. В ведущих организациях высшего образования РФ – Санкт-Петербургском государственном университете, Московском государственном техническом университете, Новосибирском национальном исследовательском государственном университете, Томском национальном исследовательском университете, Нижегородском государственном лингвистическом университете имени Н. А. Добролюбова, Иркутском государственном университете, Казанском (Приволжском), Южном, Уральском, Дальневосточном федеральных университетах, реализуется ряд интегративных программ – предлагаются такие программы, как история Китая, лингвистика, юриспруденция с углубленным изучением китайского языка, региональные исследования Восточной Азии, фундаментальная и прикладная лингвистика. Освоение таких программ позволяет молодым специалистам овладеть китайским языком, осмыслить социокультурные нормы, вехи развития, оказавшие влияние на становление языка и государства, освоить знания по философии, истории, географии, литературе, искусству и культуре, экономических и политических особенностях Китая.

Анализ в системе отечественного высшего образования вопроса обучения китайскому языку стал предметом ряда исследований. Так, в ряде вузов страны накоплен достаточный объем информации о содержа-

нии, структуре и функциях подготовки филологов по специальности «Китайский язык», организации учебного процесса и последипломного повышения квалификации, а также определены пути развития высшего образования в Российской Федерации в контексте подготовки специалистов – филологов в области китайского языка.

Проблемам системы образования в области преподавания китайского языка посвящено достаточное количество научных работ, результаты которых стали предметом исследований ученых педагогов и методистов. Достаточно известны труды по вопросам методики преподавания китайского языка (Н. А. Демина, К. Д. Лозовская и др.) [13]. Среди отечественных исследований особое место занимает кандидатская диссертация И. В. Есаулова об оптимизации содержания обучения китайскому языку на языковых курсах [12]. В сборниках научно-практических конференций, посвященных актуальным вопросам методики преподавания китайского языка (Владивосток, 2010, Казань, 2017), раскрываются основные проблемы и достижения в данной области знаний [6; 7]. Вместе с этим последних системных исследований, посвященных современному состоянию и перспективам развития системы подготовки специалистов в области преподавания китайского языка в вузах Российской Федерации, выполнено недостаточно.

Целью статьи является описание опыта работы и рассмотрение перспектив развития подготовки специалистов-филологов по специальности 45.03.01 «Английский язык, китайский язык» в Республике Крым.

В связи с воссоединением с Российской Федерацией в 2014 году Республика Крым представляет собой стремительно развивающийся регион с экономико-производственной туристической и гостиничной инфраструктурой. С каждым годом увеличивается количество гостей, посещающий этот уникальный исторический и культурный полуостров.

В связи с недостаточным количеством специалистов в области китайского и англ-



лийского языков в Крыму было принято решение об открытии нового направления подготовки филологов по направлению «Английский язык с изучением второго языка, китайский язык» на базе Гуманитарно-педагогической академии (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте. Инициатива открытия данного направления в 2015 году принадлежала доктору педагогических наук, профессору, директору академии А. В. Глузману и С. Б. Мстиславскому – одному из известных Китаеведов, руководителю отдела пассажирских перевозок компании АТС Air Service Ltd, который на протяжении 20 лет занимается развитием туристического сервиса в Заполярье. Открытию данного направления предшествовал мониторинг образовательных услуг в Республике Крым, который и определил важность и необходимость подготовки специалистов со знанием китайского и английского языков на рынке труда. В связи с открытием первых китайских сельскохозяйственных и ресторанных предприятий в различных городах и районах Крыма, а также постоянным притоком туристов из Китая в Симферополе, Севастополе, Керчи, Ялте возникла потребность в качественной подготовке специалистов, сопровождающих гостей из Китая и предоставляющих качественное экскурсионное сопровождение по Крыму.

Материально-технической базой подготовки филологов в области китайского языка стал открывшийся 27 октября 2012 года Ялтинский филиал Института Конфуция Луганского национального педагогического университета им. Т. Г. Шевченко. На торжественной церемонии открытия филиала присутствовала делегация из Китайской Народной Республики, в состав которой входила ректор Чжецзянского педагогического университета У Фенминь, начальник отдела международного сотрудничества Го Гуаншу, начальник канцелярии распространения китайского языка Сю Лихуа, заместитель начальника фонда государственного ресурса Ши Фанбо.

Как известно, Институты Конфуция – это сеть китайских культурно-образовательных

центров по распространению китайского языка за рубежом, создаваемых Китайским государственным комитетом. Основная миссия институтов – способствовать росту понимания Китая и китайской культуры во всем мире, развивать дружеские взаимоотношения Китая с другими странами. Таким образом, в задачи Ялтинского филиала входила организация учебных курсов изучения китайского языка и культуры для студентов университета, проведение научных конференций, посвященных Китаю, и популяризация языка и культуры Китая через различные конкурсы и мероприятия. Организация технического и педагогического обеспечения включала подготовку и издание учебной литературы по китайскому языку, студенческие и преподавательские стажировки в Китае, проведение квалификационного теста по китайскому языку (HSK), консультации по обучению в КНР.

Совместно с коллегами из Китайской Народной Республики аудитории были оснащены лингафонным оборудованием со специальным аудиооборудованием, персональными ноутбуками и интерактивной доской. Для обучающихся университета был создан класс, оснащенный персональными компьютерами, интерактивной доской для письма, дидактическими средствами, направленными на изучение философии, культуры, искусства и национальных традиций Китая. Специальный отдел библиотеки постепенно начал пополняться необходимыми методическими и учебными пособиями для изучения китайского и английского языков: Интегрированный курс китайского языка «Новые горизонты» (2018) Т. Ивченко, Практический курс китайского языка (2019) Хуан Шуин, Т. П. Задоевко, Деловой китайский язык (2019) А. Ф. Кондрашевский, Г. Я. Дашевская. Ежегодно пополнялись информационно-коммуникативные и аудиоресурсы, позволяющие обучающимся использовать электронные источники из библиотек Российской Федерации и Китая.

В апреле 2018 года при содействии Крымского регионального отделения Ассамблеи народов России на базе Гуманитарно-педагогической академии состоялось торжественное открытие Китайского культурно-информационного центра в Крыму. В церемонии



приняли участие руководитель клуба «Друзья в Крыму» Гэ Джили, иностранные студенты из Китая, обучающиеся в Медицинской академии имени С. И. Георгиевского, а также участники Ялтинского международно-экономического форума [1].

Основными задачами деятельности центра стали организационная, научно-методическая и практическая подготовка студентов к работе в учреждениях и заведениях Республики Крым с приезжающими и работающими специалистами из Китая. Для обучающихся были организованы учебно-методические курсы по формированию умений и навыков в сфере гостеприимства, разработке информационных материалов на китайском и английском языках и сувенирных наборов для китайских туристов, а также туристических маршрутов на китайском языке. Центр в последние годы стал информационным источником международных событий и мероприятий, которые проводятся совместно с партнерами из Китая.

С целью привлечения потенциальных абитуриентов на базе Гуманитарно-педагогической академии регулярно проходят мастер-классы для учеников ялтинских школ и обучающихся академии, научно-практические конференции, различные мероприятия. Во время мастер-классов ребята знакомятся с каллиграфией китайского языка, тонкостями китайской культуры, получают разнообразные творческие навыки. Кроме того, школьники практикуют произношение некоторых разговорных фраз [4]. Студенты академии проявили инициативу по созданию в общеобразовательных организациях Ялты клубов по изучению китайского языка, истории и культуры Китая, а также проведению различных событий и мероприятий, посвященных китайским праздникам. Организация и проведение занятий с учащимися средних образовательных учреждений способствовали формированию полифункциональных компетенций, направленных на развитие учебных и прикладных умений и способов деятельности.

Педагогический процесс и воспитательную работу с будущими специалистами в об-

ласти китайского языка осуществляли преподаватели кафедры иностранных языков академии – выпускники педагогических вузов Китая. Обучение осуществлялось носителями китайского языка – гражданами КНР, а также русскоязычным преподавателем, что позволяло студентам овладеть навыками устной и письменной речи, а также грамматическими основами китайского языка, развить аудиторные навыки, способы перевода.

Подготовка и обучение студентов осуществлялась на основе учебного плана, включающего дисциплины специального цикла: практический курс китайского и английского языков, углубленный практический курс китайского языка, лингвострановедение китайского языка, деловой китайский, английский языки, стилистика китайского и английского языков, история китайской и английской литературы, современная китайская литература, теория литературы, лингвокультурология, общее языкознание, история англоязычной литературы. В соответствии с учебным планом в перечень основных компетенций входят некоторые универсальные компетенции, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

В педагогическом процессе подготовки обучающихся по данной специальности реализуются современные образовательные технологии, включающие коммуникативно-информационные и дистанционные образовательные технологии, групповые дискуссии, ролевые и деловые игры, тренинги. Дистанционные технологии в период пандемии позволили организовать удаленную работу с небольшими группами студентов (2-3 человека), тем самым создавая оптимальные условия для повышения уровня подготовки специалистов, способных ориентироваться в возникающих проблемных ситуациях, принимать неординарные решения.

Учебный процесс включает различные виды практик, такие как учебная, научно-исследовательская и производственная, практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, педагогическая и переводческая. Студен-



ты, показавшие высокие результаты обучения, имеют возможность пройти стажировки и обучение в Китайской Народной Республике. За последние годы были организованы две летние языковые практики в г. Вэйхай, г. Цзынань (2018 г.) и г. Пекин (2019 г.) Так, в июле 2018 года состоялась I Международная летняя школа на базе Шаньдунского университета путей сообщения. В программу летней школы входили занятия по русскому и китайскому языку, мастер-классы, спортивные мероприятия, экскурсионные поездки, театральные представления, чайные церемонии. Основной целью стажировки было погружение ялтинских студентов в языковую среду и культуру Поднебесной, живое общение с носителями языка, практика произношения. Таким образом, можно сказать, что главная цель I Международной летней школы китайского языка в Шаньдунском университете путей сообщения была достигнута.

В августе 2019 года организована II Международная летняя школа китайского языка в Пекинском педагогическом научно-исследовательском институте Люйтун с участием обучающихся Гуманитарно-педагогической академии. В программе пребывания студентов в Китае основное место занимали занятия по китайскому языку, культуре Китая, которые проводили носители языка. На протяжении месяца обучающиеся из Крыма были погружены в языковую среду, совершенствовали свои знания в области изучения китайского языка и литературы, налаживали контакты с иностранными студентами. Ежедневно организованные экскурсии являлись важнейшим дополнением к изучаемому материалу, связанному с освоением философии, истории и культуры Поднебесной. Всю полученную информацию позволила закрепить практикой. В ходе учебных занятий и познавательно-культурологических мероприятий обучающиеся собирали уникальные материалы и овладевали опытом для дальнейшего его использования в учебном процессе [3].

В завершении программы для подтверждения усвоенного материала для обучающихся первых, вторых, третьих курсов был про-

веден международный экзамен HSK (*Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì*) – стандартизированный квалификационный экзамен по китайскому языку (путунхуа) для лиц, не являющихся носителями китайского языка: иностранных студентов, зарубежных китайцев и представителей этнических меньшинств, проживающих в КНР. Квалификационный экзамен HSK является единой формой аттестации иностранных учащихся, результаты которого признаются во всем мире.

Во время экзамена каждый студент Гуманитарно-педагогической академии показал свои успехи в изучении китайского языка. По результатам экзамена 10 % обучающихся продемонстрировали знания на уровне HSK 4; 40 % – на уровне HSK 3; 50 % владеют знаниями на уровне HSK 2. Исходя из результатов экзамена, можно сделать вывод, что около половины обучающихся находились на среднем этапе изучения китайского языка. Вместе с тем результатом выполнения программ летних языковых школ в Китае явилось то, что большинство из выпускников-бакалавров продолжили обучение в магистратуре по данной специальности [2].

На протяжении всего периода обучения в вузе обучающиеся принимают активное участие в научной деятельности, представляют свои доклады и сообщения на научно-практических конференциях и публикуют статьи по результатам исследований. Так, в октябре 2020 года на базе Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте состоялась сессия «Советско- (Российско-) Китайское стратегическое партнерство в период Второй мировой войны, Ялтинского мира и становления Ялтинского мира». Мероприятие прошло в рамках Международного научно-дипломатического конгресса, посвященного 75-летию Ялтинской конференции и образования ООН и ЮНЕСКО «Ялтинский мир: исторический опыт и перспективы». На сессии было подписано соглашение о сотрудничестве между Гуманитарно-педагогической академией и Евразийским центром высоких технологий. На заседаниях сек-



ций участники выступали с докладами о проблемах и перспективах развития китайского туризма на полуострове [5].

В 2018-2019 учебном году осуществлен первый выпуск специалистов по данному направлению. За последние годы общее количество обучающихся по двойной специальности составляло 52 человека (2020 г.) и 45 человек (2021 г.). Области применения выпускников и их готовности к профессиональной деятельности являются их работа в качестве учителей китайского языка и английского языка в учреждениях среднего и среднего профессионального образования Крыма, специалистов в лингвистических центрах, гидов-переводчиков туристической сферы Крыма для жителей Китая.

Таким образом, работа по направлению подготовки филологов в области китайского языка и второго – английского языка направлена на достижение поставленных целей и задач. Вместе с тем следует отметить имеющиеся определенные трудности, связанные с политикой санкций в Республике Крым, которые затрудняют процесс сотрудничества с вузами Китая и обмен иностранными студентами, а также запретами об открытии филиала школы Конфуция на базе Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского.

Несмотря на существующие препятствия развития данного направления подготовки можно сформулировать следующие перспективы, которые должны быть реализованы в ближайшее время:

– публикации изданий на китайском языке, информационных материалов и справочников о туристических объектах, культурно-исторических, рекреационных местах Республики Крым для привлечения большего числа туристов на полуостров из Китайской Народной Республики.

– открытие дополнительных курсов китайского и английского языка по подготовке гидов-переводчиков на базе Гуманитарно-педагогической академии Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского в г. Ялте;

– проведение в режиме онлайн мастер-классов, конференций, открытых занятий, вебинаров совместно с преподавателями и студентами вузов КНР;

– подготовка и проведение мероприятий по случаю памятных дат и китайских праздников.

АННОТАЦИЯ

Рассматриваются результаты работы кафедры иностранной филологии по подготовке специалистов по направлению «Английский язык с изучением второго языка, китайский язык». Раскрывается педагогический опыт и перспективы развития данного направления, описаны особенности подготовки специалистов филологов.

Ключевые слова: специалист филолог, педагогический опыт, подготовка кадров, летняя языковая школа, стажировка, практические и лекционные занятия, международный культурно-информационный центр.

SUMMARY

The article is written based on the results of the work of the Department of Philology in the field of philology (English with the study of a second language, Chinese). This article describes the pedagogical experience and prospects for the development of this direction, describes the training of a philologist specialist.

Key words: specialist philologist, pedagogical experience, training, summer language school, internship, practical and lecture classes, international cultural and information center.

ЛИТЕРАТУРА

1. Академия в 2018 году. На базе Гуманитарно-педагогической академии открыли Китайский культурно-информационный центр в Крыму [Электронный ресурс]. – Ялта, 2019. – URL: <http://www.gpa.cfuv.ru/ru/akademiya-v-2018-godu/3465-na-baze-gumanitarno-pedagogicheskoy-akademii-otkryli-kitajskij-kulturno-informatsionnyj-tsentr-v-krymu> (дата обращения: 06.07.2021).

2. Академия в 2019 году. Обучающиеся ГПА подвели итоги поездки в КНР [Электронный ресурс]. – Ялта, 2019. – URL: <http://www.gpa.cfuv.ru/ru/akademiya/novosti/no>



vosti-2019-goda/4221-obuchayushchiesya-gpa-podveli-itogi-poezdki-v-krp (дата обращения: 06.07.2021).

3. Академия в 2019 году. Крымские студенты провели День знаний в столице Китая Пекине [Электронный ресурс]. – Ялта, 2019. – URL: <http://www.gpa.cfuv.ru/ru/akademiya/novosti/novosti-2019-goda?start=126> – (дата обращения: 06.07.2021).

4. Академия в 2021 году. В ГПА был проведен мастер-класс по китайской каллиграфии для учеников 11 класса Ялтинской школы № 7 [Электронный ресурс]. – Ялта, 2021. – URL: <http://www.gpa.cfuv.ru/ru/5132-v-ramkakh-proforientatsionnoj-raboty-s-abiturientami-byl-proveden-master-klass-po-kitajskoj-kalligrafii-dlya-uchenikov-11-klassa-yaltinskoj-shkoly-7> – (дата обращения: 06.07.2021).

5. Академия в 2020 году. На базе ГПА состоялась сессия «Советско- (Российско) Китайское стратегическое партнерство в период Второй мировой войны, Ялтинского мира и становления Ялтинского мира» [Электронный ресурс]. – Ялта, 2020. – URL: <http://www.gpa.cfuv.ru/ru/akademiya/novosti/akademiya-v-2020-godu/4875-na-baze-gpa-sostoyalas-sessiya-covetsko-rossijsko-kitajskoe-strategicheskoe-partnerstvo-v-period-vtoroj-mirovoj-vojny-yaltinskogo-mira-i-stanovleniya-yaltinskogo-mira> – (дата обращения: 06.07.2021).

6. Актуальные вопросы методики преподавания китайского языка: сборник методических материалов. – Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2010. – 35 с.

7. Актуальные вопросы преподавания китайского и других восточных языков в XXI в.: сборник статей и докладов участников I международной научно-практической конференции. – Казань: изд-во «ФЭН» АН РТ, 2017. – 248 с.

8. Глузман А. В., Глузман А. А. Трансформация высшего образования в китайской народной республике: конец XX – начало XXI века // Гуманитарные науки. – 2019. – № 4 (48). – URL: <http://www.gpa.cfuv.ru/attachments/article/4377/2%20A.V.Gluzman,%20A.A.Gluzman.pdf>. – (дата обращения: 05.07.2021).

9. Глузман А. В., Глузман А. А. Университетское образование в Китайской Народной Республике: опыт системного анализа // Гуманитарные науки. – 2020. – № 4 (52). – URL: <http://www.gpa.cfuv.ru/attachments/article/4602/Gluzman%20%20A.V.,%20Gluzman%20A.A.pdf>. – (дата обращения: 06.07.2021).

10. Волков К. В. Современные методики обучения китайскому языку: анализ практического опыта // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 4-2. – С. 96–99.

11. Демина Н. А. Методика преподавания китайского языка. – М.: Восточная литература, 2007. – 88 с.

12. Есаулов И. В. Оптимизация содержания обучения китайскому языку на языковых курсах: дисс. ... канд. пед. наук. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 185 с.

13. Лозовская К. Б. Ду Н. В. Методика преподавания китайского языка: проблемы изучения лекции // Уральское востоковедение: международный альманах. – Екатеринбург: Урал. гос. ун-т, 2015. – Вып. 6. – С. 270–273.



О. А. Рудакова, Ю. В. Шмалько

УДК 159.955.1

РОЛЬ КОГНИТИВНЫХ СХЕМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Современная цивилизация вступила в совершенно новый этап своего развития – информационный (постиндустриальный). Стремительное увеличение объема информа-



ции требует создания инновационных технологий ее восприятия, обработки, хранения и использования. Эти цивилизационные изменения обеспечивают адекватную переориентацию педагогической науки на поиск эффективных форм и методов подготовки будущих специалистов гуманитарных специальностей с учетом требований мирового пространства многоязычной коммуникации [1]. В последние десятилетия ученые направили свои усилия на изучение процессов усвоения информации с точки зрения тройственной структуры «знания-навыки-привычки». Существует несколько методологических позиций в формировании когнитивных схем:

- формирование привычек путем последовательного перехода от знаний к навыкам;
- систематизация навыков и привычек, которые формируются и развиваются по собственным психологическим законам;
- рассмотрение навыков как суммы накопленных знаний и системы привычек;
- демонстрация определенного тождества понятий «навык и привычка» с переходом от простого навыка к сложному.

Несмотря на существование различных методологических позиций относительно изучения процесса овладения информацией, ученые сходятся во мнении, что привычки как автоматизированные действия характеризуются определенным стереотипом и их трудно изменить, в то время как навыки характеризуются гибкостью и продуманностью. При этом навыки и привычки всегда взаимосвязаны со знаниями, поскольку их сила зависит от опоры на теоретические знания [2, с. 120–130]. Именно поэтому в этом процессе может быть уместно учитывать не только навыки и привычки, количество и качество знаний будущих специалистов гуманитарных специальностей, но и набор средств их активного получения и использования в контексте современного информационного пространства, которое обычно требует вариативности и творческого подхода к решению проблем. Основу этого набора составляют когнитивные схемы будущих специалистов гуманитарных специальностей.

Схемами принято называть определенные устоявшиеся механизмы обработки информации, предопределяющие возникновение искажений в процессах внимания, памяти, формирования ценностей и интерпретации символов. Р. Лихи определяет схемы как устоявшиеся образы, которые вследствие преобладают над реальным ходом вещей: «Схемы действительно похожи на линзы, искажающие видение мира» [3, с. 467]. Они определяют восприятие качеств личности и других людей, испытываемых эмоций, реакций окружающих на наши действия и любого другого мыслительного содержания, которое приходится концептуализировать в течение жизни.

Следует отметить, что схемы существуют за пределами нашего сознания, поэтому схематическая обработка информации осуществляется автоматически. По мнению Дж. Келли, информация реконструируется и отфильтровывается в соответствии со схемами.

В когнитивной и образовательной психологии обучение на основе схем является центральным теоретическим подходом. Использование когнитивных схем, процессуальных рамок способствует приобретению новых навыков, которые помогут рассуждать о незнакомых учебных ситуациях и интерпретировать с точки зрения полученных знаний. В основе этого подхода лежит метод обобщения и абстракции, предназначенный для извлечения и сжатия как можно большего количества информации благодаря успешному выполнению задачи.

На сегодняшний день изучаемая нами тема недостаточно раскрыта в научных публикациях. Так, исследованием когнитивных схем как фактором, влияющим на становление будущих специалистов гуманитарных специальностей, занимаются Л. Биденко, Д. Кингсли, Л. Фестингер, Л. Росс, Р. Нисбетт, Р. Лихи, Д. Андерсон, К. Берейтер, Г. Гарднер, П. Кобб, Дж. Миллер, Дж. Брунер, У. Найссер, С. Герберт, А. Ньюэлл, К. Прибрам, Р. Солсо, Дж. Сперлинг. Феномен когнитивных схем в обучении изучается в отечественном научном обществе такими учеными, как С. Да-



нилюк, Ес. Ганаева, Т. Петрунова, Н. Шолохова, А. Винокур, А. Остапенко, А. Лурия, Г. Марголис, Б. Величковский и др.

Теоретическое обоснование феномена когнитивных схем в профессиональной подготовке будущих специалистов гуманитарных специальностей.

В основе исследования заложены методы анализа и обобщения имеющихся в научной литературе данных, а также эмпирические методы исследования, такие как анкетирование.

Схема – это когнитивная структура или концепция, которая помогает организовать и интерпретировать информацию. Данная концепция может быть полезна в обучении, т. к. она позволяет перерабатывать огромный объем информации в короткие сроки. Однако эти ментальные рамки также могут способствовать формированию стереотипов и затруднять запоминание новой информации, которая не соответствует нашим устоявшимся представлениям о мире.

Термин «когнитивные схемы», введенный ученым И. Забродиным, довольно редко встречается в психолого-педагогической литературе, хотя ряд авторов утверждают, что такой навык, как «способность учиться», является одним из ведущих индивидуальных навыков. Ученые сходятся во мнении, что неспособность учиться приводит к результатам обучения, которые ниже тех, которые могли бы быть достигнуты на основе реальных возможностей, или к достижению успеха ценой чрезвычайно тяжелой работы [4, с. 155–158]. Что касается изучения определения понятия «когнитивные схемы», то их близость к когнитивным и гностическим навыкам весьма заметна. Именно Н. Шолохова наиболее красноречиво обрисовала разницу между этими понятиями [5]. Соглашаясь с их частично синонимичными свойствами, она отмечает, что когнитивные схемы охватывают не только компоненты непосредственного процесса обучения, но и обеспечение этого процесса. Вместо этого термин «гностические процессы» характеризует индивидуальный когнитивный аспект процесса обучения.

Согласно определению Е. Ганаева [6, с. 192], когнитивные схемы представляют собой способность индивида самостоятельно приобретать знания. Обладая когнитивными навыками, она включает в себя способность работать с визуализацией и художественным текстом; делать наблюдения и выводы; самостоятельно моделировать и формировать гипотезы; применять знания на практике; ставить эксперимент и на его основе самостоятельно получать знания; объяснять явления и факты на основе имеющихся теоретических знаний; предвидеть последствия следования теоретическим инструкциям.

При усвоении новая информация включается в уже существующие схемы. Как правило, их легче изменить в детстве, но с возрастом они могут становиться все более жесткими и их трудно модифицировать. Схемы часто сохраняются, даже когда людям представляются доказательства, противоречащие их убеждениям. Во многих случаях будущие специалисты гуманитарных специальностей начнут медленно изменять свои схемы только тогда, когда на них обрушится непрерывный поток доказательств, указывающих на необходимость их изменения. Схемы также играют определенную роль в процессе обучения: схемы влияют на то, на что мы обращаем внимание. Будущие специалисты гуманитарных специальностей с большей вероятностью будут обращать внимание на вещи, которые соответствуют их текущим схемам.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что структура когнитивных умений уже стала объектом специального научного исследования. Однако необходимость уточнения структурных составляющих изучаемого явления объясняется необходимостью поиска эффективных направлений его развития.

По мнению Х. Эйхенбаума, С. Занюка, Е. Ильина, С. Данилюка и др., одним из важнейших факторов влияния на любую деятельность является мотивация, т. е. совокупность побуждающих факторов, цель которых состоит в определении активности к действию.



В структуру мотивации должны входить мотивы – побудительные причины поступков индивида. Их роль заключается в создании импульса и ориентации на достижение цели. При этом мотивы всегда находятся в тесной взаимосвязи с целью (внутренним побуждающим мотивом). М. Гинсберг и Р. Влодковский [7] указывают на то, что четкое понимание цели играет решающую роль в осуществлении любой деятельности, включая изучение иностранных языков. Это помогает избежать нереалистичных ожиданий и эффективно планировать свою будущую деятельность, заранее предвидя возможные препятствия и выстраивая систему промежуточных целей. Соглашаясь с этим, С. Занюк и Е. Ильин подчеркивают, что реализация промежуточных целей является сильным мотивирующим фактором.

Помимо мотивации, функционирование когнитивных схем будущих специалистов гуманитарных специальностей также зависит от воли, поскольку успех усвоения и воспроизведения информации зависит от таких качеств лингвистов, как целеустремленность, настойчивость, организованность, инициативность. В противоположность перечисленным качествам – негативные волевые качества (импульсивность, лень, неорганизованность), которые являются антагонистичными вышеупомянутым, препятствуют достижению цели. Проявление воли представлено психическими процессами, среди которых есть восприятие, обработка и воспроизведение необходимой информации, а также мышление и воображение, которые требуют мобилизации волевых усилий индивида [8].

Обобщая всю изложенную выше информацию, отметим, что в структуре познавательных умений будущих специалистов гуманитарных специальностей целесообразно выделить мотивационно-волевой компонент, который состоит из трех взаимосвязанных микрокомпонентов, а именно: мотивов; целей и промежуточных целей; волевых усилий.

Согласно когнитивной модели, ключевой проблемой для людей, склонных к депрес-

сии, проявлению гнева и тревожным расстройствам, являются негативные мысли о себе и окружающих. Это могут быть схемы покинутости, недоверия, эмоциональной депривации, зависимости, социальной изоляции, зависимости, уязвимости, недостаточности самоконтроля, поиска одобрения [9, с. 445–455]. Профессиональные филологи не являются исключением и часто могут сталкиваться с подобными убеждениями в рабочем процессе. Примерами подобных ситуаций могут служить неудовлетворенность собственной работой, редкая возможность карьерного роста, неограниченное количество требующего изучения материала, постоянная обработка и воспроизведение информации.

Для комфортной деятельности студентам необходимо разбираться не только в предмете их исследования, но и собственном психическом состоянии. Техники, которые будут перечислены, взяты из работы Р. Лихи «Техники когнитивной психологии». Выявление схем поможет определить причину и путь борьбы с источником проблемы. Мы исходим из того, что у разных людей бывают различные идиосинкразические схемы, предполагающие тот или иной тип отношения к себе и другим. В результате влияния личностных схем работоспособность падает, что вызывает кризис. Вначале стоит определить реагирование на трудности, на чем сосредоточено внимание конкретного человека. Мысли, которые чаще всего могут выстраивать когнитивные схемы у филологов, мы перечислили выше. Следует выявить повторяющиеся сценарии, формирующие схемы: проблемы с учебой, недостаток общения с носителями изучаемого языка, повседневные трудности, вызывающие гнев и тревогу [10, с. 247–259]. Одной из популярных техник является «Вертикальный спуск». Ее ценность заключается в выявлении глубинных переживаний путем постепенного выявления истинной проблемы. Для студентов подобный «спуск» может выглядеть следующим образом: «Если я не сдам экзамен, это будет провал; экзамены не сдают лишь неудачники; следовательно, я не могу о себе позаботиться;



я могу умереть с голоду». Таким образом, была выявлена первостепенная причина схемы. Чтобы выявить схемы самостоятельно, следует отслеживать автоматические мысли в течение недели, а затем повторять технику вертикального спуска с каждой из них. Также стоит помнить о формировании мотивации для изменения схемы и дальнейшего поддержания результатов.

Исходя из этого, нами была разработана анкета «Выявление схемы». Анкета содержала 36 вопросов, в ходе которой студенты выявляют собственные ценности и страхи. В исследовании приняли участие 660 обучающихся различных специальностей Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте и ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет».

Исходя из анкетных данных, 25,6 % опрошенных обучающихся являются представителями филологических специальностей. Основываясь на результатах анкетирования, можно сделать вывод, что 80 % опрошенных филологов боятся не трудоустроиться. Также стало известно, что высококвалифицированным переводчиком считается тот, кто имеет право юридической подписи. Далеко не все институты располагают такой возможностью, что не может не волновать начинающих специалистов.

Проведя исследование, мы пришли к следующим выводам:

1. Искажение когнитивных схем в таком виде, как оно представлено, является проблемой для будущих филологов, затрудняющей образовательный процесс.

2. Когнитивные схемы приводят к застою в обучении, искажению мышления среди студентов, причиной которого могут являться личностные схемы.

3. Личностные схемы возможно выявить, чему способствует правильное применение одной из предложенных техник – вертикальный спуск.

Таким образом, когнитивные схемы – это препятствия, порождающие проблемы, кото-

рые нарушают процесс общения, обучения и жизнедеятельности в целом. Существующие личностные схемы могут формироваться у представителей любой специальности, но, исходя из отзывов студентов, данная проблема возникает чаще всего у будущих специалистов гуманитарных специальностей.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена актуальной теме – роли когнитивных схем как ключевому элементу профессиональной подготовке будущих специалистов гуманитарных специальностей. Предметом анализа выступают когнитивные схемы, которые представляют собой способность индивида самостоятельно приобретать знания. Авторы ставят целью определить роль таких схем в структуре познавательных умений будущих специалистов гуманитарных специальностей.

Ключевые слова: когнитивные схемы, человек, общество, подготовка будущих специалистов, профессиональная подготовка.

SUMMARY

The article is devoted to the topic of cognitive schemes as a key element of the professional training of philologists. The subject of the analysis is cognitive schemes. The author aims to determine the role of cognitive schemes in students of philological specialties.

Key words: cognitive schemas, human; society, training of future specialists, professional training.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахов И. В. Межкультурная коммуникация в контексте глобализации диалога культур [Электронный ресурс]. – URL: <https://scholar.google.com.ua/c>.
2. Рьжиков С. Н., Демидова Ю. Н. Психология общения. – 2021. – С. 120–130.
3. Лихи Р. Техники когнитивной психотерапии. – СПб.: Питер, 2020. – С. 467.
4. Петрунова Т. В. Особенности эмоционального компонента процесса усвоения иностранных языков // Вестник Поморского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». – 2007. – № 9. – С. 155–158.



5. Шолохова М. А. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.rs.vpu.ru/filedirectory/3468/Obrazovanie_uzbekistan.pdf (дата обращения: 05.08.21).

6. Ганаева Е. А., Масловская С. В. Гуманитарное проектирование системы непрерывного образования руководителей образовательных организаций. – Оренбург: Экспресс-печать, 2017. – С. 192.

7. Intrinsic Motivation as the Foundation for Culturally Responsive Social-Emotional and Academic Learning in Teacher Education [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.jstor.org/stable/26841576>.

8. Голубева Э. Б. Способность и индивидуальность. – М.: Прометей, 1993. – 305 с.

9. Нолан С. А., Робертс Дж., Готлиб Я. Х. Нейроизм и стиль размышления как предикторы изменения депрессивной симптоматики // Когнитивная терапия и исследования. – 1998. – № 22. – С. 445–455.

10. Rumination reconsidered: A psychometric analysis. *Cognitive Therapy and Research* // Treynor W., Gonzalez R., & Nolen-Hoeksema S. – 2003. – № 27. – pp. 247–259.



В. А. Вишневецкий, И. А. Букреев

УДК 336.717.06

ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОГО ДЕЛОВОГО ПРОСТРАНСТВА В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья выполнена в рамках гранта Президента Российской Федерации, предоставляемого молодым ученым, МК-2349. 2020.6

Современные методы обучения предполагают использование средств массовой информации, в частности компьютерных сетей, web-сайтов, электронных учебников, видеопрограмм. Интерактивность обучения способствует обмену информацией и организации совместной деятельности всех участников образовательного процесса.

В процессе подготовки специалистов в области финансов и банковского дела существует сложность формирования некоторых знаний, которые эффективно могут быть получены только практическим путем. В сложившихся образовательных условиях, определяющих необходимость практической деятельности обучающегося в получении знаний по определенным дисциплинам, существует проблема эффективности ее осуществления при системе распределения на предприятия и организации. Решением данной проблемы является формирование единого делового пространства – цифровой учебный банк (ЦУБ), позволяющего взаимодействовать организациям и учебным заведениям на взаимовыгодных условиях.

Цель – теоретическое обоснование концепции делового пространства цифрового учебного банка как взаимовыгодного сотрудничества образовательной организации и коммерческой структуры.

В хозяйственной деятельности субъектов возникают определенные интересы и потреб-



Рис. 1. Формирование знаний разными формами обучения по осуществлению финансовых операций

ности, в реализации и удовлетворении которых принимает участие банковская система. Специфику проведения банковских операций трудно передать лишь в теоретическом курсе. Без практики у обучающихся может сформироваться неправильная конструкция операции или не сформироваться вообще. В результате чего им будет неясна системность операций в деятельности банка и роли участников процессов операций, которые в корректном виде отображены на рис 1.

Процессы хозяйственных операций в банке могут быть еще более-менее понятны из аудиторных форм обучения, но понимание методик финансовых расчетов и формирование банковских продуктов, функционала сотрудников и отделов банка, иерархической

структуры банка и процедуры всего документального сопровождения не может быть эффективным без визуального сопровождения и непосредственного участия обучающегося в этих операциях.

Приобретение этих знаний в практико-ориентированных формах обучения происходит через четкое понимание хозяйственного смысла и необходимости документального сопровождения тех или иных банковских операций. Знание теоретического материала во многом упрощает процесс осуществления банковских операций на практике, что актуализирует использование в образовательном процессе практико-ориентированных форм обучения при подготовке специалистов в сфере финансов и банковской деятельности.



В процессе прохождения практики в кредитно-финансовых организациях для каждого практиканта требуются руководитель и наставник. Действующие институциональные условия создают современные реалии практической подготовки обучающегося, которые можно выразить так:

– наставник, который находится непосредственно в кредитно-финансовом учреждении (на месте практики), не всегда в меру своей загруженности и при отсутствии должной мотивации имеет желание заниматься практикантами (управленческая составляющая);

– руководитель, который находится в образовательной организации, не всегда имеет возможность эффективно консультировать по причине своей практической отдаленности от динамично развивающихся банковских технологий (кадровая составляющая);

– не каждое предприятие и организация способны обеспечить необходимые условия для работы практикантов по выполнению конкретных профессиональных обязанностей, связанных с их будущей профессией. В ряде случаев практиканты привлекаются к выполнению видов деятельности, имеющих мало общего с задачами практики. Следует, что существующая проблема в практической подготовке структурно вызвана институциональными причинами управленческого, кадрового и инфраструктурного характера.

Решением проблемы практико-ориентированной подготовки, вызванной институциональными причинами, является разработка оптимальных обучающих систем с использованием технологического подхода, т.е. применение понятия «технология» к сфере образования и к педагогическим процессам. Педагогические технологии включают в себя разработку и применение средств, инструментария, аппаратуры, учебного оборудования с целью обучения.

Технологии в сфере образования и в педагогическом процессе представляют собой определенную последовательность действий с использованием ресурсной базы в целях передачи знаний обучающимся, формирова-

ния и развития у них навыков и умений. Технологический подход в данном вопросе выступает как выражение достигнутого педагогического опыта и уровня технического развития через внедрение инноваций в сферу образования и педагогические процессы (рисунок 2).

Рисунок разработан авторами на основе источников, указанных в списке использованной литературы [1; 2; 3; 4; 5; 6].

В качестве одной из таких технологий, учитывающих специфику знаний студентов, полученных в результате практико-ориентированной подготовки, является цифровой учебный банк, посредством которого результаты обучения преобразуются в компетенции и практический опыт будущего специалиста. ЦУБ дает возможность ознакомиться со всеми уровнями организации банковской системы и тем самым снизить долю низкоквалифицированного труда в профессиональной деятельности будущего специалиста.

Организация учебного банка позволяет студентам максимально приблизиться к реальной работе в кредитной организации, повышает качество подготовки специалистов, способствует трудоустройству и сокращает срок адаптации выпускников на рабочем месте. Применение активных методов обучения стимулирует познавательную активность студентов и формирует важные практические навыки в разрешении задач [2; 3; 4; 5].

Использование широкого спектра эффективных цифровых технологий обучения экономическим дисциплинам в профессиональном образовании позволяет педагогу достигать высоких результатов обучения учащихся. Основу обучения должны составлять современные методы мышления и деятельности. Необходимо включить специалиста на этапе обучения в разработку новых эффективных технологий, адаптировать его к условиям конкретной производственной среды, сделать его способным самостоятельно осуществлять выбор управленческих решений. Преимущества применения эффективных цифровых технологий обучения экономическим дисциплинам в профессиональном образовании заклю-

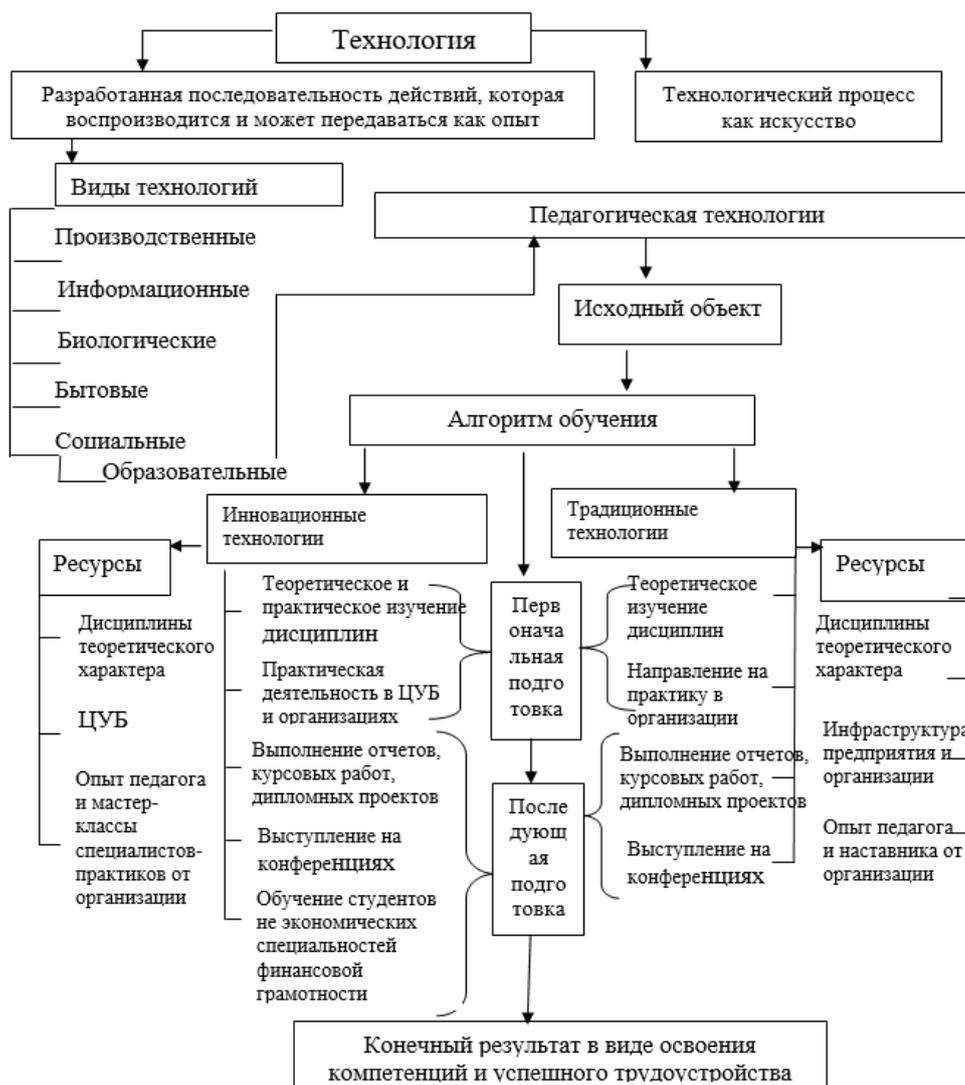


Рис. 2. Технология ЦУБ и ее место в образовательном процессе

чаются в том, что функции педагога и студента меняются, педагог становится консультантом, а ученикам предоставляется большая независимость в выборе способов изучения учебного материала [6; 7; 8; 9].

Партнерство на основе ЦУБ позволяет держать в тесной связи обучение в образовательном учреждении и современные требования к специалисту, предъявляемые организациями. В перспективе на основе ресурсной базы ЦУБ есть возможность развития техно-

логии взаимодействия с учебными предприятиями гостиничного хозяйства и санаторно-курортного комплекса.

Новые практико-ориентированные формы обучения, используемые в вузах при подготовке специалистов в области финансов и банковского дела, дают возможность их применения и за пределами этой области. Так, в более простой технологической форме они могут быть применимы в воспитании финансово грамотного населения. В их числе, в



Рис. 3. Зонирование пространства ЦУБ.

первую очередь, для апробации могут выступить обучающиеся других специальностей вуза, а после – желающие за его пределами [11].

Реализация этой технологии в более простой форме может использоваться при формировании блока финансовой грамотности населения. В отношении этого блока уже в качестве обучающихся могут использоваться будущие специалисты в области финансов и банковского дела, которые будут осуществлять более сложные технологические процедуры, максимально приближенные к реальным условиям работы банка. Технология воспитания финансово грамотного населения является продолжением технологического блока подготовки специалистов в области финансов и банковского дела.

Так, технология «Цифровой учебный банк» направлена, в первую очередь, на подготовку квалифицированных специалистов в соответствии с корпоративными требованиями банковских структур, для чего используются

преимущественно 2-4 зоны пространства учебного банка. Кроме того, происходит формирование и развитие цифровой и финансовой грамотности населения, что связано и с расширением круга клиентов банка. В рамках этого направления подготовки происходит освоение умений перевода средств, оплаты счетов и подачи заявки на получение кредитных карт. ЦУБ представляет собой пространство в виде четырех основных зон (рис. 3):

1. «Зона 24 часа». Рабочее место клиента – рабочее место, оборудованное для самостоятельного совершения операций клиентами.

2. «Зона встречи клиента» (welcome desk). В данной части учебной аудитории обучающиеся ориентируют клиента в офисе ЦУБ и направляют к нужному специалисту с учетом его потребностей.

3. «Зона обслуживания клиентов». Включает рабочие места сотрудников (обучающихся), готовых принять входящий поток клиентов, быстро и качественно произвести операции по формированию выписок, пла-



тежных документов, переводов и др. Возможно подключение и оформление несложных продуктов, не требующих длительных консультаций клиента и временных затрат на оформление операции.

4. «Зона продажи банковских продуктов». Место в аудитории ЦУБ, где сотрудник-обучающийся может уделить больше времени клиенту, проконсультировать его по всем программам и услугам банка, оформить предоставление более сложных продуктов – кредитных, депозитных, инвестиционных.

В результате взаимодействия на базе единого делового пространства ЦУБ ожидается подготовка квалифицированных специалистов в соответствии с корпоративными требованиями кредитно-финансовых учреждений, а также подготовка будущих специалистов, которые уже имеют опыт выполнения банковских операций после окончания вуза. Формирование цифровой и финансовой грамотности населения приведет к расширению круга потребителей финансовых услуг, стимулированию роста потребления банковских продуктов среди населения посредством развития финансовой и цифровой грамотности, а также поддержку и укрепление имиджа партнеров делового пространства среди населения за счет взаимодействия вуза с большим числом потребителей образовательных услуг.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме эффективной и соответствующей современным требованиям практико-ориентированной подготовки студентов экономических специальностей. Решением данной проблемы является формирование единого делового пространства, позволяющего взаимодействовать организациям и учебным заведениям на взаимовыгодных условиях. В качестве такого пространства, необходимого для формирования и развития общих и профессиональных компетенций, выступает цифровой учебный банк как инновация в подготовке студентов экономических специальностей к профессиональной деятельности. Предлагаемая технология позволит студентам получать качественный прак-

тический опыт, быть информированными о требованиях к профессиональным качествам работника.

Ключевые слова: цифровой учебный банк, педагогическая технология, цифровая и финансовая грамотность.

SUMMARY

The article is devoted to the problem of effective practice-oriented training of students of economic specialties that meets modern requirements. The solution to this problem is the formation of a single business space that allows organizations and educational institutions to interact on mutually beneficial terms. The digital educational bank acts as such a space necessary for the formation and development of general and professional competencies as an innovation in preparing students of economic specialties for professional activities. The proposed technology will allow students to obtain high-quality practical experience, to be informed about the requirements for the professional qualities of an employee.

Key words: digital educational bank, pedagogical technology, digital and financial literacy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бордовская Н. В., Кошкина Е. А., Бочкина Н. А. Образовательные технологии в современной высшей школе (анализ отечественных и зарубежных исследований и практик) // Образование и наука. – 2020. – 22 (6). – С. 37–175.
2. Виссема Йохан Г. Университеты третьего поколения: Управление университетом в переходный период. – М.: Олимп-Бизнес, 2016. – 320 с.
3. Крепс Т. В. Применение современных образовательных технологий при преподавании экономических дисциплин // Научный вестник Южного института менеджмента. – 2018. – № 4. – С. 124–131.
4. Бунтовский С. Ю. Инновационные методы обучения в высшей школе // Качество современных образовательных услуг – основа конкурентоспособности вуза: сборник статей по материалам межфакультетской учебно-методической конференции. – Краснодар, КубГАУ, 2016. – С. 325–327.



5. Bukreev I. A. Methodological Techniques for Evaluating the Efficiency of Private Investment in Education // *Digest Finance*. – 2019. – Vol. 24. – Iss. 1. – Pp. 53–63.

6. Самигуллина Г. Р. Применение эффективных цифровых технологий обучения экономическим дисциплинам в профессиональном образовании // *Современные технологии управления* [Электронный ресурс]. – № 3 (93). – URL: <https://sovman.ru/article/9304/>.

7. Озерникова Т. Г., Пензина О. Н. О применении профессиональных стандартов при проектировании образовательных программ в вузе // *Baikal Research Journal*. – 2018. – Т. 9. – № 1. – С. 11–29.

8. Красноярова О. В. Новые медиаплатформы: принципы функционирования и классификация // *Вопросы теории и практики журналистики*. – 2016. – Т. 5. – № 1. – С. 45–57.

9. Тюриков А. Г., Кунижева Д. А. Финансово грамотное поведение как ключевой критерий повышения финансовой грамотности // *Власть*. – 2020. – Т. 28. – № 1. – С. 164–170.

10. Букреев И. А. Проблемы формирования будущего специалиста, соответствующего требованиям рынка // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2017. – № 56-2. – С. 39–51.

11. Артемьева С. С., Митрохин В. В. Оценка финансовой грамотности российской и зарубежной молодежи и рекомендации по ее повышению // *Интеграция образования*. – 2018. – Т. 22. – № 1. – С. 46–59.



Н. С. Сухонина

УДК: 376.1

ДИАГНОСТИКА МУЗЫКАЛЬНО-СТИЛЕВЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ СТУДЕНТОВ- ДЕФЕКТОЛОГОВ

Каждое музыкальное направление объединяет вокруг себя людей не столько со схожими вкусами, сколько с подобными мировоззренческими, эстетическими, этическими принципами. Тот или иной музыкальный жанр передает определенную субкультуру со своей философией жизни, а также идеологическими установками. В связи с этим стоит упомянуть, что музыка несет колоссальную воспитательную функцию и помогает процессу становления личности человека в целом.

Сегодня музыкальную индустрию с ее большим манипулятивным потенциалом используют как могущественное средство психологического воздействия. В связи с тем, что музыка всегда являлась одной из самых распространенных форм досуга молодежи, именно данная возрастная категория в большей степени попадает под влияние тех или иных музыкально-стилевых установок, наряду теперь уже с пребыванием в социальных сетях.

В современном мире укрепило свои позиции такое культурное явление, как массовая музыка или музыка «третьего пласта», названная так впервые отечественным ученым В. Д. Коненом еще в конце XX века [1]. Именно такой вид музыки служил развлекательным целям общества и был призван украшать досуг. Таким образом, понятие массовой музыки закрепилось в культуре прошлого столетия и плавно, не сдавая позиций, перешло в нынешнее. Так, сегодня успешно в музыкальной индустрии сохраняется нацеленность на развлекательность и игру.

Появившиеся в конце XX века музыкальные стили обогатились новыми характе-



ристиками и упрочили свои позиции. В своем исследовании феномена массовой музыки Е. Б. Коспюк отмечает наличие таких музыкально-стилевых установок, характерных для культуры постмодерна, как глэм-рок, хэви-металл, диско, панк, хип-хоп, и особым проявлением массового в культуре XX века исследователь считает появление рок-музыки [2]. В доказательство к этому можно привести такое значимое в музыкальном мире ежегодное событие, как песенный конкурс «Евровидение», который в нынешнем 2021 году ознаменовался победой итальянской рок-группы «Maneskin».

Музыкальная культура всегда транслирует определенные ценностные установки, идеологию, стиль и формы поведения. Падение нравственных ценностей и общей культуры человечества нашли свое отражение и в музыкальном искусстве, что привело к примитивизации и упрощенности музыкальных произведений, отсутствию мелодизма, наличию ненормативной лексики в песенном жанре.

Умение разбираться с музыкальными стилевыми установками, осознанно делать выбор в пользу восприятия того или иного музыкального жанра является одной из первостепенных задач современного образования.

Цель статьи – диагностировать музыкально-стилевые предпочтения современной студенческой молодежи на примере обучающихся дефектологического профиля подготовки ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова».

С этой целью было проведено анкетирование студентов факультета психологии и педагогического образования специальности «Специальное (дефектологическое) образование». Выборку составили 59 обучающихся первого, третьего и четвертого курсов, а также студенты-магистранты очной формы обучения в возрасте от 18 до 44 лет. Подавляющее большинство респондентов имело возрастную цenz от 18 до 23 лет.

В качестве маркеров выбора музыкального жанра были использованы 5 категорий: «Не слушаю», «Слушаю редко», «Иногда

слушаю», «Слушаю часто», «Слушаю всегда». Первая категория отрицательно относилась к тому или иному жанру. Вторая и третья категории показали нейтральное отношение к музыкальному стилю, и только последние две – четвертая и пятая категории – указывали на положительный выбор музыкального жанра, причем пятая категория свидетельствовала о явном его предпочтении.

Сама по себе музыкально-стилевая система формируется в контексте социокультурного мира со свойственным ему особым типом культуры. Данная система постоянно трансформируется и адаптируется к изменяющимся условиям окружающей среды [6]. Вопросы стиля как музыкально-эстетическая категория изучались в работах С. С. Скребкова, А. Н. Сохор, М. К. Михайлова и др. [3; 4; 5]. Сформировавшееся в эпоху Возрождения понятие стиля в музыке в последующем видоизменялось, приближаясь то к понятию жанра, то являясь отличительным характером композиции или исполнительства [6]. На сегодняшний день существует много дефиниций категории музыкального стиля. Однако данное исследование не ставит перед собой цель выявить наиболее актуальное определение данного понятия.

Современное музыкальное искусство обладает большим разнообразием музыкальных стилей и жанров, а с появлением новых технологий в области музыкальной индустрии этот показатель значительно увеличивается в виде различных поджанров в музыке. Тем не менее существуют доминирующие стили в музыкальном мире, и именно они были отобраны и включены в данное исследование.

Таким образом, в анкетировании был использован 21 музыкальный стиль (см. табл. 1). Были учтены современные музыкальные тенденции, а также жанры, относящиеся к разряду классики.

Приведенные в таблице данные свидетельствуют о явном предпочтении студентами такого музыкального стиля, как популярная музыка, количество выборов которой значительно превышало нейтральное или отрицательное отношение. Популярная музыка



Таблица 1

Диагностика музыкально-стилевых предпочтений студентов-дефектологов

№	Название музыкального стиля	Не слушаю	Слушаю редко	Иногда слушаю	Слушаю часто	Слушаю всегда
1	2	3	4	5	6	7
		%				
1	Классическая музыка	22,04	37,29	27,12	10,17	3,38
2	Классическая музыка в современной обработке	23,74	20,34	40,68	13,55	1,69
3	Духовная музыка	50,86	32,20	11,86	5,08	0
4	Народная музыка	38,98	27,11	16,94	11,89	5,08
5	Популярная музыка (Поп-музыка)	1,6	8,48	20,35	45,76	23,81
6	Фолк-музыка	62,71	20,34	13,56	3,39	0
7	Кантри	66,10	15,25	11,87	6,78	0
8	Латиноамериканская музыка	45,76	25,42	18,65	6,78	3,39
9	Блюз	55,93	25,41	16,96	1,7	0
10	Джаз	42,50	31,63	23,17	1,7	0
11	Шансон	62,71	21,34	14,25	1,7	0
12	Бардовская песня	72,88	15,17	5,8	6,15	0
13	Рок-музыка	42,37	21,34	21,06	8,47	6,76
14	Рок-н-ролл	45,76	27,12	18,65	3,39	5,08
15	Электронная музыка	50,84	20,34	18,65	6,78	3,39
16	Рэп	22,03	19,95	35,60	13,56	11,86
17	Хип-хоп (RnB)	32,20	11,86	37,30	11,86	6,78
18	Регги	69,50	15,25	6,78	8,47	0
19	Клубная музыка	30,51	12,25	23,73	23,73	6,78
20	Музыка из кинофильмов	5,08	16,97	32,20	37,28	8,47
21	Музыка для релаксации	11,86	25,42	37,30	13,56	11,86

по сумме предпочтений из двух категорий ($\Sigma=45,76+23,81$) занимает лидирующее положение, значительно опережая музыку из кинофильмов (37,28 %). Такие музыкальные стили, как классика в современной обработке (40,68 %), рэп (35,60 %), хип-хоп (RnB) (37,30 %), музыка для релаксации (37,30 %), были выбраны респондентами в категории «Иногда слушаю», что свидетельствует о нейтральном отношении к ним.

В связи с вышеизложенным можно сделать следующие выводы:

1. Студенческая молодежь выбирает популярную музыку для ежедневного слушания как наиболее понятную и легкую для восприятия. Это и определяет ее значительный отрыв от других музыкально-стилевых предпочтений.

2. Такие направления, как рэп, хип-хоп, классика в современной обработке, музыка для релаксации, хоть и являются достаточно

популярными среди молодежи, но количество поклонников данных музыкальных направлений в последнее десятилетие значительно сократилось. Это связано, в первую очередь, с большим наложением музыкальных стилей в рамках популярной музыки.

3. Музыка хоть и занимает пока еще лидирующие позиции в сфере досуга обучающихся, но постепенно отходит на второй план, уступая место самостоятельным съемкам коротких видеофрагментов для канала Tik-Tok, You Tube.

Исходя из данных в таблице, следует также отметить, что наибольший процент ответов касался категории «не слушаю» как отрицательного отношения к музыкальному жанру. Так, среди явных музыкальных «аутсайдеров» среди студентов-дефектологов можно отметить духовную музыку (50,86 %), музыку в стиле фолк (62,71 %), кантри (66,10 %), латиноамериканскую музыку (45,76 %), блюз



(55,93 %), джаз (42,50 %), шансон (62,71 %), бардовскую песню (72,88 %), рок-музыку (42,37 %) и рок-н-ролл (45,76 %), а также электронную музыку (50,84 %) и регги (69,50 %).

Основной причиной таких низких позиций среди вышеперечисленных музыкальных жанров является их тотальное незнание.

Ниже на рисунке 1 приводится последовательность ранжирования от часто предпочитаемых в качестве слушания музыкальных направлений к менее значимым и слушаемым.



Рис. 1. Наиболее предпочитаемые музыкальные стили у студентов-дефектологов

Из приведенных на рисунке 2 данных видно, что в рейтинге отрицательного выбора лидирует бардовская песня, которая имеет самый высокий показатель антивыбора (72,88 %). Восемь музыкальных направлений (бардовская песня, регги, кантри, фолк-музыка, шансон, блюз, духовная музыка, джаз) имеют нулевые показатели положительного выбора. В это же время, несмотря на высокий уровень отрицательного отношения к стилю, ряд жанров все же имеют своих сторонников среди обучающейся молодежи. В их числе электронная музыка – 3,39 %, латиноамериканская музыка – 3,39 %, рок-н-ролл – 5,08 %, рок-музыка – 6,76 %.

Целью данного исследования не было выявление корреляций между половозраст-

ными различиями, так или иначе влияющими на музыкально-стилевые предпочтения. Однако следует отметить, что некоторые дифференциации в выборе того или иного стиля все же наблюдались в данной выборке респондентов.

Так, популярную музыку в качестве наиболее предпочтительного жанра выбрали 80 % первокурсников, 75 % студентов третьего курса, 68,96 % студентов четвертого года обучения и 54,54 % из числа опрошенных респондентов в этой категории были магистранты. Несмотря на незначительные цифровые показатели между группами студентов, налицо тенденция к снижению популярности данного музыкального жанра по мере взросления респондентов.

Данные по наиболее предпочитаемым музыкальным стилям между студентами разных курсов говорят о следующем: на втором месте по популярности выбора после поп-музыки стоит музыка из кинофильмов: положительный выбор сделали 46,66 % первокурсников, 37,93 % студентов третьего курса, 75 % выпускников-бакалавров и 45,45 % магистрантов. Далее в списке наиболее популярных жанров среди студентов-дефектологов идут клубная музыка, рэп и музыка для релаксации. Большинство любителей клубной музыки и одновременно музыки для релаксации зафиксировано среди студентов четвертого курса (50 % в обоих музыкальных жанрах), в то время как наибольшее число приверженцев рэпа можно было зафиксировать среди первокурсников (33,33 %). Не сильно отстают по данным позициям и студенты третьего курса, которые отдали за данный жанр 31,3 % своих голосов.

Особое положение занимает в этом списке музыкальных жанров классическая музыка. В данном исследовании было намеренное разделение указанного стиля на классическую музыку в современной обработке и собственно классику. Такая дифференциация обоснована большей доступностью и популяризацией классической музыки среди молодежи. Следует отметить, что само по себе восприятие классического музыкального жанра требует определенной музыкальной под-



готовки и базовых начальных знаний в области музыки. Ниже на рисунке 3 мы приводим показатели выбора – как положительного, так и отрицательного – непосредственно классической музыки среди данной выборки респондентов согласно их групповым различиям. В связи с этим показатели выбора были разделены на три категории: положительное отношение, нейтральное и отрицательное отношение.

Приведенные данные свидетельствуют о преобладающей нейтральной позиции по отношению к обоим видам классической музыки среди респондентов. Однако следует заметить, что у студентов 4 курса отсутствует положительный показатель выбора данного жанра. В связи с этим можно обосновать данную позицию предположением относительно сугубо личных вкусовых предпочтений данной возрастной группы или отсутствием начального музыкального образования, что и подтвердили результаты анкетирования.

Всем без исключения респондентам были заданы два вопроса:

1. Владаете ли вы музыкальной грамотой?
2. Обучались ли вы профессионально музыке?

Под начальным музыкальным образованием подразумевались детские музыкальные школы, школы искусств, дворцы детского и юношеского творчества. Результаты были следующими: имели начальное профессиональное образование 20 % магистрантов, 28,57 % первокурсников, 25 % студентов третьего курса и 0 % выпускников бакалавриата.

В качестве углубления знаний музыкального характера был задан вопрос: «Можете ли вы охарактеризовать один из перечисленных выше стилей?». Здесь подразумевалась способность обучающихся дифференцировать виды стилей, называть исполнителей того или иного направления, знать происхождение данного стиля и его историю. 73,4 % первокурсников дали отрицательный ответ на данный вопрос и только 26,6 % – положительный. 62,07 % студен-

тов третьего курса также смогли ответить положительно и только 37,93 % дали отрицательные ответы. 75,5 % четверокурсников выразили затруднение по данному вопросу и 25 % из числа опрошенных заявили о возможности положительно ответить на вопрос. В отношении магистрантов были получены следующие результаты: большая часть респондентов положительно ответила на вопрос (63,66 %), и только 36,34 % выразили затруднение.

В рамках данного исследования также выяснялись факторы, которые определяют выбор того или иного музыкального стиля. С этой целью ставились следующие два вопроса:

1. «Что влияет на выбор вами музыкального стиля?»;
2. «Могут ли влиять предпочтения ваших родителей на ваши музыкальные предпочтения?».

В ходе ответа на первый вопрос респондентам было предложено три варианта ответов:

- мода (модное современное направление в данный момент);
- мое окружение (друзья);
- мне лично нравится этот музыкальный стиль.

Практически все магистранты были единогласны в своих ответах – 90 % выбрали третий вариант ответа и только 10 % – второй вариант. Мода никоим образом не влияет на выбор стиля в данной группе респондентов. Несколько иная ситуация наблюдается у студентов 4 курса. Там мнения разделились: у половины группы модное современное направление в данный момент является определяющим фактором в отношении выбора музыкального стиля, 25 % полагаются на мнение собственного окружения в этом вопросе и 25 % ставят в приоритет собственные вкусы и предпочтения.

Достаточно устойчивы были в своих позициях и студенты первого курса, которые также ориентировались на личные вкусы. Доля таких респондентов составила 66,67 %, оставшиеся 26,66 % все же полагались на мнение своих близких и друзей и только

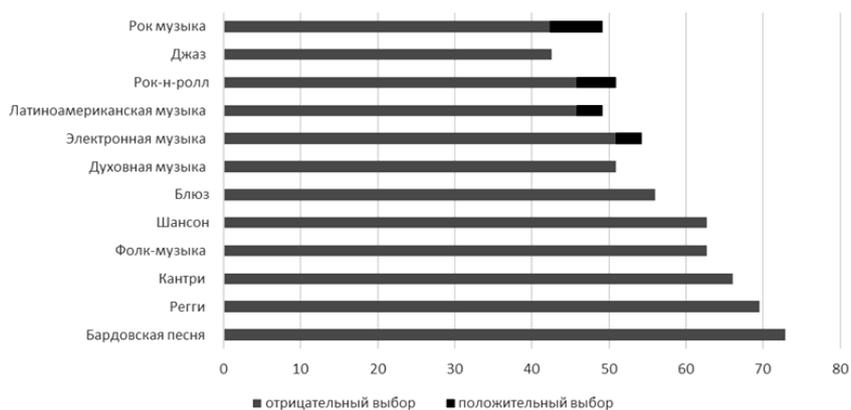


Рис. 2. Рейтинг отрицательного выбора музыкального стиля студентами-дефектологами

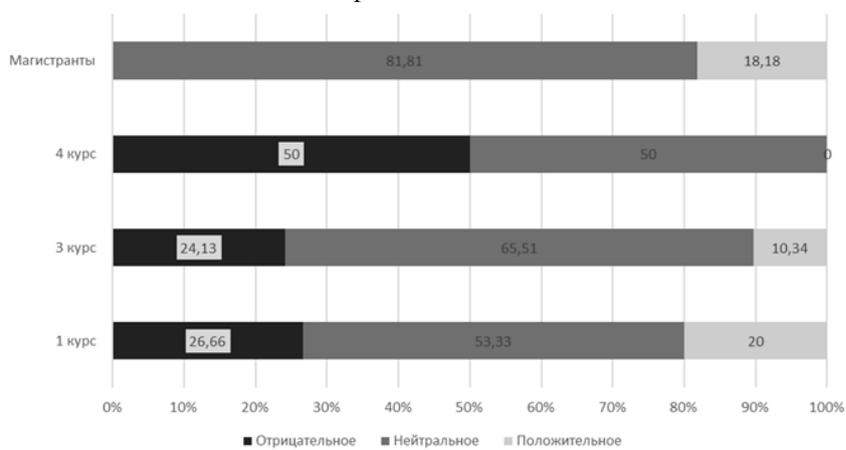


Рис. 3. Отношение студентов к выбору классической музыки

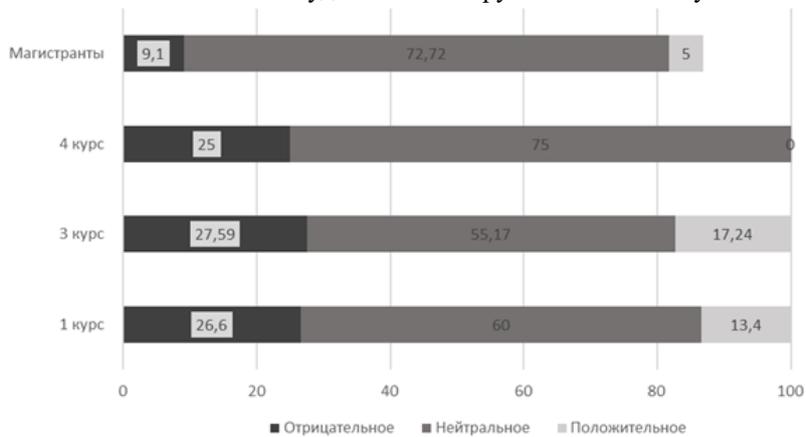


Рис. 4. Отношение студентов к выбору классической музыки в современной обработке



6,67 % ориентировались на моду в этом вопросе.

Подавляющее большинство третьекурсников (93,10 %) единолично ответили, что самостоятельно несут ответственность за выбор собственного стиля; 3,45 % все же ориентируются на мнение окружающих и 3,45 % верны модным тенденциям.

Особый интерес в данном исследовании представляла корреляция между старшим поколением и его влиянием на стилевые предпочтения молодежи.

С этой целью респондентам предлагался второй вопрос («Могут ли влиять предпочтения ваших родителей на ваши музыкальные предпочтения?»). Только 9,10 % магистрантов и 13,3 % первокурсников разделили свои предпочтения с родителями. Студенты третьего и четвертого курсов имели нулевые показатели по данному аспекту. Большинство респондентов отмечали схожесть предпочтений. В таком ключе ответили 73,3 % третьекурсников, 75 % обучающихся четвертого курса, 54,4 % магистрантов и 46,4 % первокурсников. Имели различные вкусы, отличные от старшего поколения, 20,7 % третьекурсников, 25 % выпускников-бакалавров, 36,3 % магистрантов и 40 % первокурсников.

Данное диагностическое исследование показало, что при выборе музыкального стиля студенты руководствуются, прежде всего, развлекательным компонентом музыки. Само восприятие музыки носит сугубо досуговый и расслабляющий характер. У подавляющего большинства опрошенных респондентов никогда не возникало желания целенаправленного слушания музыки как отдельного самостоятельного вида деятельности. Классическая музыка не выбирается большинством в силу сложности ее музыкального языка, тотальной неподготовленности студентов к ее восприятию, обусловленной низким уровнем их музыкального развития.

Исследование музыкальных предпочтений студентов-дефектологов позволяет отслеживать их эстетические идеалы, а также социальную идентичность, которые в силу возрастных особенностей данной группы на-

ходятся еще в стадии активного формирования. Расширение музыкального кругозора, знакомство с историей музыкального искусства позволят в дальнейшем обучающимся несколько глубже понимать роль музыки в своей собственной жизни и делать осознанный выбор в пользу высококультурных музыкальных произведений для непосредственного активного и пассивного восприятия, что в дальнейшем будет оказывать благоприятное влияние на формирование их музыкальной культуры и мышления.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена вопросам музыкально-стилевых предпочтений студентов-дефектологов. Музыкальные стили транслируют определенную субкультуру со своей философией жизни и идеологическими установками. Умение разбираться с музыкальными стилевыми установками, осознанно делать выбор в пользу восприятия музыкального жанра является одной из первостепенных задач современного образования. Представленные данные позволяют оценить современный музыкальный выбор студенческой молодежи, что, в свою очередь, позволит влиять на дальнейший осознанный выбор в пользу высококультурных музыкальных произведений для непосредственного восприятия самими студентами, что впоследствии благоприятным образом будет влиять на формирование их музыкальной культуры и мышления.

Ключевые слова: музыкально-стилевые предпочтения, студенты-дефектологи, музыкальный стиль, музыкальная культура, массовая музыка.

SUMMARY

The article is devoted to the issues of musical and stylistic preferences of students-defectologists. Musical styles broadcast a certain subculture with its own philosophy of life and ideological attitudes. The ability to understand musical style settings, to consciously make a choice in favor of the perception of the musical genre is one of the primary tasks of modern education. The presented data allow us to evaluate the modern musical choice of students, which, in turn, will allow us to influence the



further conscious choice in favor of highly cultured musical works for direct perception by students themselves, which will subsequently favorably influence the formation of musical culture and thinking of them.

Key words: musical and style preferences, students-defectologists, musical style, musical culture, mass music.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конен В. Д. Третий пласт: новые массовые жанры в музыке XX века. – М.: Музыка, 1994. – 160 с.
2. Костюк Е. Б. Массовая музыка как явление культуры XX века // Вестник СПбГИК. – № 3 (44). – 2020. – С. 63–67.
3. Михайлов М. К. Эпюды о стиле в музыке. – М.: Музыка, 1990. – 288 с.
4. Скребков С. С. Художественные принципы музыкальных стилей. – М.: Музыка, 1973. – 446 с.
5. Сохор А. Н. Эстетическая природа жанра в музыке. – М.: Музыка, 1968. – 105 с.
6. Тихомирова Н. Ф. Музыкальный стиль как сложноорганизованная система // Культура и цивилизация. – № 2 (10). – 2019. – С. 51–57.



Г. И. Давыдова, А. Н. Деткин

УДК 37.063

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С РАБОТОДАТЕЛЕМ КАК СПОСОБ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРИМЕНЕНИЯ ВЫПУСКНИКОМ СФОРМИРОВАННЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Уровень развития профессиональных компетенций выпускников образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по основным и дополнительным профессиональным образовательным программам, не всегда соответствует требованиям работодателей, принимающих выпускников на работу. Так, в апреле-мае 2020 года Региональным центром содействия трудоустройству и развития карьеры студентов и выпускников ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» было проведено анкетирование работодателей, которое показало, что лишь 37,5 % работодателей считают компетенции выпускников, сформированными при освоении образовательных программ [2]. При этом уровнем практической подготовки выпускников оказались полностью удовлетворены 28,1 % работодателей, и лишь 31,3 % работодателей полностью удовлетворены способностями выпускников к самоорганизации и саморазвитию. С проблемой несоответствия ожидаемого и фактически имеющегося уровня развития профессиональных компетенций сталкиваются и сами работающие по специальности выпускники [4], и образовательные организации [11].

Образовательные организации, делая акцент на качество образования, применяют



требования унификации и стандартизации образовательных результатов, контрольные мероприятия, измеряющие достижение запланированных результатов на различных этапах образовательного процесса, в том числе на этапе реализации основных и дополнительных профессиональных образовательных программ [1; 5; 6]. Тем не менее учитывая вышеприведенные данные исследований, существующие на сегодняшний день подходы не всегда гарантируют достаточный уровень развития профессиональных компетенций выпускников.

Вопросам повышения самоэффективности молодых специалистов, трудоустройству, поиску места работы посвящено большое количество современных исследований [10; 13; 15; 17]. При этом для повышения уровня развития компетенций молодых специалистов стало популярным обращение к услугам организаций дополнительного профессионального образования (далее – *организаций*), способ участия которых в процессе развития профессиональных компетенций выпускника может рассматриваться как *педагогическое сопровождение*. Исследование эффективности такого педагогического сопровождения выпускников показало, что даже однократное целенаправленное взаимодействие (далее – *однократный контакт*) образовательной организации с выпускником может значительно оптимизировать интенсификацию применения выпускником профессиональных компетенций в процессе трудовой деятельности [12].

В настоящем исследовании мы рассматриваем влияние взаимодействия образовательной организации с непосредственным работодателем выпускника на качество работы и интенсивность применения молодым специалистом профессиональных компетенций и навыков, полученных в ходе обучения. Взаимодействие с работодателем выпускника реализуется в форме делового общения, которое мы, следуя определению [3; 8], понимаем как процесс взаимодействия, в котором происходит обмен деятельностью, информацией и опытом, предполагающим достижение определенного результата, решение конкретной проблемы.

Мы предположили, что взаимодействие организации дополнительного образования с работодателем выпускника в форме делового общения может стать фактором, стимулирующим нужное направление применения выпускником имеющихся профессиональных компетенций. Для проверки данного предположения была решена задача разработки и применения методики взаимодействия организации с работодателями выпускников краткосрочных дополнительных профессиональных образовательных программ, а также проведен статистический анализ корреляции использования выпускниками профессиональных компетенций и наличия факта взаимодействия образовательной организации с работодателями выпускников.

С января по ноябрь 2020 года мы провели обучение 260 специалистов, работающих в 16 медицинских организациях Республики Крым. Обучение было направлено на формирование навыков работы в специально предназначенном для данной категории сотрудников разделе медицинской информационной системы, а также мотивации обучающихся к применению полученных навыков сразу после окончания обучения.

Процесс обучения состоял из одного занятия длительностью 1,5-2 академических часа. Занятия проводились индивидуально с каждым обучающимся на его рабочем месте (все рабочие места были оснащены компьютерной техникой, необходимой для использования полученных навыков), либо в группах по 4-6 человек. Обучение проводилось по 19 различным темам. Для проведения занятий по каждой теме использовалась единая для всех обучающихся образовательная программа. Через месяц после проведения занятий проводился анализ применения обучающимися навыков, полученных в ходе обучения.

Данные о применении выпускниками компетенций и навыков, сформированных в ходе обучения

Средства информационной системы, используемой обучающимися, позволяли получить сведения об использовании системы каждым пользователем. Мы выделили 8 показателей применения сформированных в хо-



де обучения навыков, которые являются общими для всех групп обучающихся.

1. Количество авторизаций в системе за месяц. Количество авторизаций, равное количеству рабочих дней, косвенно показывает регулярное применение полученных при обучении навыков. Вместе с тем информационная система требует повторной авторизации в случаях, когда пользователь не совершал никаких действий в течение определенного периода, поэтому мы можем говорить о фрагментарном применении навыков тогда, когда количество авторизаций больше количества рабочих дней.

2. Количество времени, проведенного в системе за месяц. Время, равное или большее продолжительности рабочего времени сотрудника, является показателем повседневной востребованности специалистом полученных навыков.

3. Количество введенных в систему учетных документов. Показатель демонстрирует интенсивность применения минимально допустимого объема навыков работы в информационной системе.

4. Количество добавленных документов на основе шаблонов. Документы на основе шаблонов являются основными документами, которые требуется получить от работы обученного специалиста. Добавление протокола исследования требует от специалиста приложения больших усилий, чем просто добавление формализованного учетного документа. Это наиболее важный показатель в нашем исследовании.

5. Количество использованных шаблонов документов. Применение различных шаблонов документов демонстрирует готовность специалиста к поиску подходящих шаблонов и их применению. Показатель является косвенным, так как ограничен тем фактом, что для ряда специальностей достаточно применение одного шаблона документов.

6. Количество добавленных шаблонов документов. Показатель демонстрирует готовность обученного сотрудника активно развивать вариативность применения навыков, создавая новые шаблоны документов в со-

ответствии с профессиональными потребностями.

7. Количество созданных или обработанных электронных направлений. Рост числа электронных направлений косвенно говорит о готовности специалиста взаимодействовать с коллегами в вопросах использования информационной системы и полученных в ходе обучения навыков.

8. Количество документов, добавленных на основе направления, полученного в бумажном виде. Наличие документов, введенных на основе рукописного направления, говорит о высокой мотивации специалиста к применению навыков, полученных в ходе обучения.

Таким образом, в исследовании были получены 8 зависимых переменных.

Характеристика взаимодействия образовательной организации с работодателями выпускников

Независимой переменной в нашем исследовании выступает взаимодействие представителя образовательной организации с работодателем выпускника. В исследовании мы применили алгоритм взаимодействия с работодателем в форме делового общения по заданной программе, включающей несколько этапов:

- первичное информирование о применении выпускниками компетенций и навыков, сформированных в процессе обучения;
- выяснение причин неиспользования отдельных компетенций и навыков с точки зрения работодателя;
- предоставление работодателю рекомендаций по интенсификации применения выпускником важнейших навыков в профессиональной деятельности;
- консультирование работодателя по возникающим вопросам.

Взаимодействие с работодателями было начато спустя один месяц после окончания обучения. Мероприятия первого и второго этапов были выполнены во всех случаях взаимодействия с работодателем, третий и четвертый этапы реализовывались в случае



Таблица 1

Применение навыков в группе выпускников, с работодателями которых образовательная организация осуществляла взаимодействие

Наименование переменной	В течение первого месяца после окончания обучения			В течение второго месяца после окончания обучения (после начала взаимодействия с работодателем)			% изм. сред.
	Сред.	Стд. отклон.	Макс.	Сред.	Стд. отклон.	Макс.	
Кол-во авторизаций в системе	8,1	11,3	24	14,6	17,6	52	+81,3
Кол-во времени, проведенного в системе	1974,7	2833,8	6828	2907,6	3010,2	7296	+47,2
Кол-во введенных учетных документов	49,7	74,9	344	71,1	90,0	340	+43,2
Кол-во добавленных документов на основе шаблонов	34,3	61,5	304	41,9	66,2	335	+22,2
Кол-во использованных шаблонов документов	0,9	1,1	4	0,9	1,0	4	+1,4
Кол-во добавленных шаблонов документов	0,03	0,2	2	0,02	0,1	1	-20
Кол-во созданных или обработанных электронных направлений	43,2	49,5	342	45,2	52,2	339	+4,7
Кол-во документов, добавленных на основе направления, полученного в бумажном виде	2,9	7,5	45	2,8	9,1	68	-1,2

активной заинтересованности работодателя. Взаимодействие инициировано образовательной организацией, участниками диалога выступили представитель образовательной организации и представитель работодателя выпускника. Общение производилось с помощью телефонной связи и электронной почты. Привлечение иных лиц (например, самого выпускника) не применялось.

Было осуществлено взаимодействие с 50 % работодателей (8 организаций), в которых трудятся 146 выпускников (56 %). Отбор

работодателей для взаимодействия произведен в случайном порядке. 114 трудящихся выпускников (и оставшихся 8 работодателей) составили контрольную группу. Взаимодействие с работодателями этих выпускников не производилось.

Таким образом, мы получили возможность проанализировать влияние рабочего общения выпускников с работодателем на уровень применения ими полученных в ходе обучения навыков в сравнении с контрольной группой.



Влияние контакта с работодателем выпускника на применение выпускниками навыков

В таблице 1 отражено изменение контрольных переменных в течение месяца до и после взаимодействия с работодателем.

В графе «% изм. сред.» указано изменение среднего значения показателя после того, как образовательная организация осуществила взаимодействие с работодателем выпускника. В исследовании принят уровень значимости критерия, равный 0,1 [6]. Изменения, соответствующие выбранному критерию, в экспериментальной группе наблюдаются по 5 показателям: количество автори-

заций в системе в месяц; количество времени, проведенного в системе за месяц; количество введенных в систему учетных документов; количество добавленных документов на основе шаблонов; количество добавленных шаблонов документов.

В таблице 2 приведено изменение контрольных переменных за те же периоды в контрольной группе выпускников, взаимодействие с работодателями которых не осуществлялось.

Исходя из того, что максимальным изменением показателя в контрольной группе выпускников является рост количества добавленных шаблонов документов на 9,8 %,

Таблица 2

Применение навыков в группе выпускников, с работодателями которых образовательная организация не осуществляла взаимодействие

Наименование переменной	В течение первого месяца после окончания обучения			В течение второго месяца после окончания обучения			% изм. сред.
	Сред.	Стд. отклон.	Макс.	Сред.	Стд. отклон.	Макс.	
Кол-во авторизаций в системе	62,5	41,5	120	65,5	39,0	120	+4,9
Кол-во времени, проведенного в системе	10380,4	7325,4	19440	11132,3	7043,5	19736	+7,2
Кол-во введенных учетных документов	52,7	74,2	449	53,7	68,4	478	+1,9
Кол-во добавленных документов на основе шаблонов	32,5	60,1	401	35,6	51,5	390	+9,6
Кол-во использованных шаблонов документов	1,0	1,2	4	1,1	1,1	4	+8,0
Кол-во добавленных шаблонов документов	0,4	3,0	32	0,4	2,4	23	+9,8
Кол-во созданных или обработанных электронных направлений	41,4	56,1	447	40,4	58,9	477	-2,5
Кол-во документов, добавленных на основе направления, полученного в бумажном виде	6,1	16,2	89	6,5	24,9	212	+7,7



мы можем сделать вывод об отсутствии существенных изменений в использовании сформированных навыков выпускниками контрольной группы.

Первоначальное состояние показателей в обеих группах выпускников свидетельствует о невысоком уровне использования полученных в ходе обучения навыков. Одной из причин таких значений, по-видимому, является отсутствие принуждения к их использованию со стороны органов управления здравоохранением. Для нашего исследования сложившаяся ситуация является показательной, так как позволила продемонстрировать влияние взаимодействия с работодателем выпускников на применение требуемых навыков в относительно чистом виде.

Анализ показателей, приведенных в таблицах 1 и 2, показывает, что взаимодействие выпускника с работодателем привело к интенсификации применения отдельных полученных в ходе обучения навыков.

Так, в группе выпускников, с работодателями которых взаимодействовала образовательная организация, рост количества авторизаций составил 81,3 %. В контрольной группе обученных показатель вырос на 4,9 %.

Количество времени, проведенного в системе за месяц, выросло в группе всех обученных, работодатели которых взаимодействовали с образовательной организацией на 47,2 %. В контрольной группе рост составил 7,2 %.

Количество введенных в информационную систему учетных документов выросло на 43,2 % в экспериментальной группе и на 1,9 % – в контрольной группе.

Ключевой показатель – количество добавленных документов на основе шаблонов – вырос не так существенно – на 22,2 % в экспериментальной, и на 9,6 % – в контрольной группе.

Снижение количества добавленных шаблонов документов в экспериментальной группе вызвано малыми абсолютными значениями показателей – до контакта с рабо-

тодателем выпускники добавили 5 шаблонов документов, после взаимодействия – 4. Данное изменение не может быть рассмотрено как достоверное ввиду ограничений доступных статистических методов, в т. ч. Q-критерия Розенбаума, U-критерия Манна-Уитни [9, с. 35].

По показателям «Количество использованных шаблонов документов», «Количество созданных или обработанных электронных направлений», «Количество документов, добавленных на основе направления, полученного в бумажном виде» изменения не являлись статистически значимыми, исходя из принятого уровня значимости 0.1 [6]. Навыки, связанные с данными показателями, либо не являются повседневно востребованными, либо предполагают наличие высокой мотивации работника к усовершенствованию способов своей работы.

Влияние иных факторов на применение выпускниками навыков

На уровень применения выпускниками сформированных в ходе обучения навыков могут влиять различные факторы. Помимо фактора взаимодействия образовательной организации с работодателем выпускника мы проанализировали влияние на зависимые переменные ряда таких факторов, как социально-экономические показатели, показатели оснащенности рабочего места, распространенность применения тех же навыков у коллег выпускника, наличие административных требований к применению навыков, полученных в ходе обучения.

Предполагалось, что данные факторы могут прямо или косвенно повлиять на уровень применения навыков, полученных в ходе обучения. Эти факторы составили контрольные переменные в нашем исследовании.

Всего использовалось 9 контрольных переменных:

1. Профессиональная группа (врач, средний медицинский персонал).
2. Уровень образования (основное общее образование, среднее общее образование, среднее профессиональное образование, высшее



образование – бакалавриат, высшее образование – специалитет, магистратура, высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации).

3. Совмещение оказания медицинской помощи с работой на административных должностях (да, нет).

4. Возрастная группа (до 30 лет, от 31 до 45, от 45 до 60, старше 60 лет).

5. Пол (мужской, женский).

6. Число имеющих активных пользователей в подразделении организации, где работает выпускник (менее 10 %, от 10 % до 20 %, от 20 % до 40 %, от 40 % до 60 %, более 60 %).

7. Наличие на предприятии локальных нормативных актов, предписывающих применение навыков (да, нет).

8. Наличие муниципальных нормативных актов, предписывающих применение навыков (да, нет).

9. Наличие региональных и федеральных нормативных актов, предписывающих применение навыков (да, нет).

Контрольные переменные позволили нам оценить, имело ли место влияние иных факторов на применение выпускниками сформированных в процессе обучения навыков. Наиболее значимыми факторами, на наш взгляд, являются уровень образования, характер выполняемой работы, наличие активно работающих в информационной системе коллег и наличие локальных нормативных актов, прямо обязывающих применять те или иные навыки. При существенном отличии этих показателей в экспериментальной и контрольных группах выпускников оценка уровня влияния взаимодействия с работодателем не была бы корректной.

В таблице 3 приведены использованные контрольные переменные и их показатели по состоянию на момент взаимодействия с ра-

Таблица 3

Контрольные переменные в группе выпускников, с работодателями которых произведено взаимодействие

Наименование переменной	В течение первого месяца после окончания обучения			В течение второго месяца после окончания обучения			% изм. сред.
	Сред.	Стд. отклон.	Макс.	Сред.	Стд. отклон.	Макс.	
Кол-во авторизаций в системе	62,5	41,5	120	65,5	39,0	120	+4,9
Кол-во времени, проведенного в системе	10380,4	7325,4	19440	11132,3	7043,5	19736	+7,2
Кол-во введенных учетных документов	52,7	74,2	449	53,7	68,4	478	+1,9
Кол-во добавленных документов на основе шаблонов	32,5	60,1	401	35,6	51,5	390	+9,6
Кол-во использованных шаблонов документов	1,0	1,2	4	1,1	1,1	4	+8,0
Кол-во добавленных шаблонов документов	0,4	3,0	32	0,4	2,4	23	+9,8
Кол-во созданных или обработанных электронных направлений	41,4	56,1	447	40,4	58,9	477	-2,5
Кол-во документов, добавленных на основе направления, полученного в бумажном виде	6,1	16,2	89	6,5	24,9	212	+7,7



ботодателем выпускника. В нашей ситуации некоторые контрольные переменные, такие как наличие различного уровня нормативно-правовых актов, имеют равное значение для всех выпускников и не приведены в таблицах.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что большинство обучающихся в экспериментальной группе являются врачами, имеют высшее образование, имеют средний возраст от 45 до 50 лет и работают в подразделениях, где информационная система используется менее, чем 30 % сотрудников. Административные должности занимают лишь отдельные выпускники.

В таблице 4 приведены те же сведения для контрольной группы выпускников.

Контрольная группа выпускников также в основном состоит из врачей с высшим образованием со средним возрастом от 45 до 50 лет. Коллективы данных выпускников используют в своей работе информационную систему не в полном объеме, ее активно применяют лишь 30 % сотрудников. Отличие от экспериментальной группы по показателю совмещения оказания медицинской помощи с работой на административных должностях вызвано крайне малым количеством административных работников в обеих группах. В экспериментальной группе таких работников лишь 2, в контрольной – 5.

Таким образом, контрольные переменные, использованные в нашем исследовании, не имеют значимых отличий для эксперимен-

Таблица 4

Контрольные переменные в группе выпускников, с работодателями которых взаимодействие не осуществлялось

Наименование переменной	В течение первого месяца после окончания обучения			В течение второго месяца после окончания обучения			% изм. сред.
	Сред.	Стд. отклон.	Макс.	Сред.	Стд. отклон.	Макс.	
Кол-во авторизаций в системе	62,5	41,5	120	65,5	39,0	120	+4,9
Кол-во времени, проведенного в системе	10380,4	7325,4	19440	11132,3	7043,5	19736	+7,2
Кол-во введенных учетных документов	52,7	74,2	449	53,7	68,4	478	+1,9
Кол-во добавленных документов на основе шаблонов	32,5	60,1	401	35,6	51,5	390	+9,6
Кол-во использованных шаблонов документов	1,0	1,2	4	1,1	1,1	4	+8,0
Кол-во добавленных шаблонов документов	0,4	3,0	32	0,4	2,4	23	+9,8
Кол-во созданных или обработанных электронных направлений	41,4	56,1	447	40,4	58,9	477	-2,5
Кол-во документов, добавленных на основе направления, полученного в бумажном виде	6,1	16,2	89	6,5	24,9	212	+7,7



тальной и контрольной групп выпускников. Характер выполняемой работы, уровень образования, средний возраст, гендерный состав и уровень внедрения информационной системы в подразделениях выпускников аналогичны. Исходя из этого, мы можем говорить о независимости полученных результатов от влияния факторов, которые потенциально могли бы оказать влияние на уровень применения полученных в ходе обучения навыков.

Результаты исследования показали, что педагогическое сопровождение выпускника в форме взаимодействия образовательной организации с работодателем является эффективным способом формирования рефлексивных компетенций за счет образования зоны ближайшего развития в процессе непосредственного взаимодействия руководителя с выпускником на рабочем месте. Взаимодействие образовательной организации с работодателем выпускника вызывает более активное применение выпускниками сформированных в ходе обучения компетенций и навыков

Тем самым получила подтверждение выдвинутая гипотеза о положительном влиянии взаимодействия образовательной организации с работодателем выпускника на качество применения выпускником компетенций, сформированных в ходе обучения.

При этом стоит отметить, что влияние такого взаимодействия существенно лишь в применении навыков, не требующих от выпускника значительного увеличения затрачиваемого рабочего времени и высокого уровня мотивации. В нашем случае рост наблюдался в четырех из восьми рассматриваемых показателей. Навыки, применение которых в сложившихся условиях требует наличия высокой внутренней мотивации специалиста (использование шаблонов документов, создание и обработка электронных направлений, добавление документов на основе направления, полученного в бумажном виде), не стали применяться более активно. В этом мы видим существенное ограничение круга ситуаций, когда взаимодействие образовательной организации с текущим работодателем выпускника целесообразно и может быть применено.

Также исследование имеет ряд методологических ограничений, которые стоит принимать во внимание. Одно из таких ограничений – относительно небольшая выборка работодателей, принимавших участие в эксперименте [14, 16].

Второе ограничение заключается в том, что исследование проводилось на примере выпускников таких образовательных программ, где ожидаемым результатом являлось активное применение сформированных в ходе обучения компетенций и навыков.

Третье ограничение связано с краткосрочным характером примененного взаимодействия.

Учитывая приведенные ограничения, мы можем рекомендовать образовательным организациям применять метод взаимодействия выпускников с работодателями в тех ситуациях, когда известен факт недостижения выпускником тех образовательных результатов, на которые рассчитывал сам выпускник, его работодатель или образовательная организация. При этом взаимодействие с работодателем в таких ситуациях, на наш взгляд, должно являться составной частью системы педагогического сопровождения выпускника наряду с деловым общением образовательной организации с самим выпускником [12] и иными методами.

Взаимодействие образовательной организации с работодателем как часть системы педагогического сопровождения выпускника нуждается в дальнейшем исследовании. Требуется изучение влияния регулярного взаимодействия с работодателем выпускника, изучение эффективности одновременного взаимодействия образовательной организации с выпускником и его работодателем, изучение эффективности взаимодействия с работодателями в разных типах образовательных организаций и при реализации образовательных программ различного уровня.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты исследования эффективности взаимодействия образовательной организации с работодателем выпускника с целью интенсификации при-



менения выпускником профессиональных компетенций и навыков, полученных в ходе обучения. Исследование проведено на примере организации, обучающей пользователей специализированного программного обеспечения в сфере здравоохранения.

Ключевые слова: взаимодействие с работодателями, качество обучения, применение компетенций, профессиональное образование, непрерывное образование.

SUMMARY

The article presents the results of a study of the effectiveness of interaction between an educational organization and the graduate's employer in order to intensify the use of professional competencies and skills acquired during training by the graduate. The study was conducted on the example of the organization of additional professional education, training users of specialized software, and employers in the field of healthcare.

Key words: interaction with employers, quality of education, application of competencies, professional education, lifelong learning

ЛИТЕРАТУРА

1. Алтухов А. И., Сквзников М. А., Шехонин А. А. Особенности разработки ФГОС уровня и непрерывного высшего образования [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. – 2020. – № 3. – С. 74–84.
2. Анкетирование работодателей (апрель-май 2020 г.) [Электронный ресурс]. – URL: <http://rcst.cfuv.ru/sites/default/files/Анализ%20анкетирования%20работодателей1.pdf>.
3. Бороздина Г.В. Психология делового общения: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2020. – 320 с.
4. Давыдова Г.И. Технологии рефлексивного управления как профилактика эмоционального выгорания специалиста // Вестник экономической безопасности. – № 4. – 2019. – С. 382–385.
5. Коршунова О. В., Ракипова М. Ш. Оценка образовательных достижений студентов вузов в контексте праксеологического подхода // Психологическая наука и образование. – 2020. – № 1 (43). – С. 24–38.
6. Орлов А. И. Реальные и номинальные уровни значимости при проверке статисти-

ческих гипотез [Электронный ресурс] // Научный журнал КубГАУ. – 2015. – № 114. – URL: <http://ej.kubagro.ru/2015/10/pdf/03.pdf>.

7. Сахарчук Е. И., Байкина Е. А. Функциональная характеристика системы оценочных средств в условиях реализации модульных образовательных программ вуза // Высшее образование в России. – 2020. – № 6. – С. 83–91.

8. Скибицкая И. Ю., Скибицкий Э. Г. Деловое общение: учебник и практикум для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 247 с.

9. Стариченко Б. Е. Обработка и представление данных педагогических исследований с помощью компьютера. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2004. – 218 с.

10. Худенева М. Г. Проблемы взаимодействия молодых педагогов с родителями // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 4. – С. 134–139.

11. Чередниченко Г. А. Положение на рынке труда выпускников системы высшего и среднего профессионального образования // Вопросы образования. – 2020. – № 1. – С. 256–282.

12. Detkin A., Kobelskiy A., Borzova A. Business Communication with a Graduate as a Pedagogical Tool in the Process of Training Software Users // SHS Web of Conf. – 2020. – № 87. – P. 329–334.

13. Succi Ch, Canovi M. Soft Skills to Enhance Graduate Employability: Comparing Students and Employers' Perceptions // Studies in Higher Education. – 2020. – № 45 (9) – P. 1834–1847.

14. Coroneo L, Iacone F. Comparing predictive accuracy in small samples using fixed-smoothing asymptotics // J Appl Econ. – 2020. – № 35 – P. 391–409.

15. Kathpalia S.S., Ong K.K.W., Leong A.P. Communication Needs of Science Graduate Students // RELC Journal. – 2020. – № 51 (2) – P. 227–243.

16. Michael J. Kolen Equating with Small Samples (Commentary) // Applied Measurement in Education. – 2020. – № 33 (1) – P. 77–82.

17. Petruzzello G., Mariani M. G., Chiesa R. and Guglielmi D. Self-Efficacy and Job Search Success for New Graduates // Personnel Review. – 2020. – P. 225–243.



**Ж. Х. Кендирбекова,
Б. Ж. Абдрашева, Д. Ж. Мукашева**

УДК 364.2+37

ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ РОЛЕЙ У ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Происходящие социально-экономические изменения в жизни нашего общества значительно повлияли на процесс воспитания подрастающего поколения. Формирование всесторонне и гармонично развитой личности является не только объективной потребностью, но и продолжает оставаться основной целью, неким идеалом результата воспитания. Огромная роль в этом принадлежит семье – жизненному пространству, которое оказывает серьезное влияние на процесс выстраивания жизненных ценностей личности, на понимание собственной значимости и одновременно важности, на умение структурировать эффективные социальные контакты, в том числе относительно собственной семейной среды. Под эффективностью мы понимаем реальную успешность личности, отражаемую в прочности социального статуса в контексте профессии, интересующих коммуникационных связей, прочности семейных отношений (как супружеских, так и родительских).

В современном обществе институт семьи претерпевает серьезные проблемы. Одна из них – увеличение количества детей-сирот. Основная причина – оставление родителями своих детей. По данным Министерства образования и науки Республики Казахстан, на сегодняшний день в стране проживает 5 миллионов детей, в их числе 26 006 – это дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей. Из общего количества детей-сирот 20 375 детей (78 %) находится под опекой, попечительством, на патронатном воспитании в приемных семьях казахстанских граждан.

Тем не менее, 5 631 ребенок (21 %) воспитывается в 137 учреждениях, предназначенных для детей-сирот [1].

Несмотря на процесс деинституционализации, продолжающийся рост числа детей, оставшихся без попечения родителей, снижает возможность уменьшения количества учреждений для детей-сирот – детских домов, школ-интернатов, приютов и т. д. В то же время многочисленные исследования педагогов и психологов (Л. Г. Ионин, А. С. Белкин, Ю. Г. Грачев и др.) показывают, что помещение ребенка в учреждение такого типа не соответствует основным потребностям его социализации, приводя к нарушениям нормального социального развития. Результатом жизни ребенка в детском доме зачастую является его неподготовленность к самостоятельной жизни, неспособность создать собственную крепкую семью, определить четкие жизненные ориентиры.

Реальный состав агентов (субъектов) социализации воспитанников детских домов ограничен кругом педагогов и других таких же воспитанников. Парадоксально, но семейное окружение, с точки зрения эффективности вступления личности в открытое социальное пространство, наиболее важно, несмотря на возможные отрицательные последствия его влияния, отражающегося в негативных образцах поведения, освоенных в ранний период социализации во время их пребывания в неблагополучной родительской семье. Очень часто наблюдается дисгармония когнитивных, психологических, социально-психологических и функциональных процессов, задержка или отсутствие решения некоторых естественно-культурных, социокультурных, социально-психологических задач на определенных этапах развития. Несомненно, это не означает, что ребенок может и должен воспитываться в неблагоприятных с точки зрения его социальной безопасности условиях семейного окружения. Но обозначенная проблема актуализирует поиск альтернативного решения, максимально содействующего формированию адекватного восприятия не только образа семьи, его определенного идеала.



ла, но и своей эффективности в реализации этого образа в своем жизненном сценарии.

Социальная политика реорганизации детских домов в их классическом понимании определила новые альтернативы: от развития детского дома семейного типа до активизации системы усыновления и патроната, передачи детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в замещающие или кровные семьи. В рамках нашего исследования мы остановились на воспитательных возможностях в условиях детского дома семейного типа, где в настоящее время ведется социально-педагогическая работа по привитию воспитанникам семейных ценностей. Однако ее комплексная реализация, которая отражала бы работу по обеспечению процесса освоения детьми семейных социальных ролей для подготовки к жизни непосредственно в замещающей семье, а также создания собственной семьи в будущем представлена слабо либо отсутствует. Вместе с тем проблема состоит в неумении ребенка адаптироваться к замещающей семье; в получении дополнительного отрицательного опыта в случае усыновления, его закрепления в соответствующих негативных стереотипах (в том числе на опыте других детей-сирот); возможных возвратах детей в детский дом. Она во многом обусловлена неразработанностью методов ее ранней диагностики и, что особенно важно, – профилактики. В связи с этим социально-педагогическая работа по обеспечению освоения детьми, оставшимися без попечения родителей, семейных социальных ролей приобретает особое значение для педагогической теории и практики.

Сегодня проблема социальных ролей находится на некоторой периферии исследовательского интереса. Однако особенно актуально обратиться к этой теме сейчас, когда структура общества в глобальном масштабе претерпевает серьезные изменения. Процессы и явления, происходящие в современном обществе, – глобализация, эскалация этнических конфликтов, экономический кризис, появление и развитие новых технологий – позволяют взглянуть на проблему формирова-

ния семейных социальных ролей в новом ракурсе.

Осваивая ту или иную социальную роль, ребенок-сирота сталкивается с определенными проблемами, которые мы называем трудностями социализации:

- нет возможности усвоения социального опыта родителей, либо опыт носит асоциальный или антисоциальный характер;

- в условиях детского дома ребенок занимает особую ролевую позицию – позицию сироты, которая не имеет поддержки и одобрения в обществе;

- опыт раннего детства ребенка-сироты несет на себе отпечаток материнской депривации и формирует одно из серьезных явлений сиротства – утрату базового доверия к миру, что проявляется в агрессии, подозрительности, неспособности к автономной жизни;

- процесс саморегуляции, коррелирующий с постепенной заменой внешнего контроля поведения внутренним самоконтролем, сложен. Последнее определяется спецификой организации жизни ребенка в детском доме, где функция контроля полностью сохраняется воспитателями.

Особенно необходимыми представляются диагностика уровня освоения семейных социальных ролей воспитанниками детских домов и разработка программы социально-педагогической работы в данном направлении. Подобный поиск способствует решению важных социальных задач: пониманию воспитанником разнообразия семейных социальных ролей; формированию навыков построения и использования типовых и специфических механизмов поведения в различных социально-ролевых ситуациях; осознанию собственной позиции в семейных взаимоотношениях. Целенаправленная и профессионально институционализированная помощь в организации процесса освоения семейных социальных ролей воспитанниками в условиях детского дома позволит им позитивно воспринимать собственный социально-ролевой набор и быть готовым к его изменениям; выстраивать конструктивные взаимоотношения



с окружающими; достойно представлять себя в новых условиях жизнедеятельности, кровной или приемной семье.

Проблема развития готовности к овладению семейными социальными ролями у детей в детских домах многогранна, и среди специалистов, способных решить вышеозначенные задачи, выделяется социальный педагог, поскольку в спектр его профессиональных функций включена социальная и педагогическая помощь и поддержка социального развития воспитанника с учетом его возраста, особенностей личностного развития, социальных навыков и межличностного общения в детском коллективе. При этом причины социального диссонанса и проблемы овладения социальными ролями возникают не самостоятельно, а как следствие негативного влияния любого из факторов, составляющих в целом поле деятельности социального педагога в детском доме.

Экспериментальной базой исследования стали Коммунальное государственное учреждение «Детский дом «Асем» и Коммунальное государственное учреждение «Детский дом «Кулыншак» г. Караганда. Выборка представлена 60 воспитанниками.

По результатам диагностирующего опроса экспериментальную группу исследования составили 30 воспитанников школьного возраста (7–15 лет) Детского дома «Асем». В контрольную группу вошли 30 воспитанников школьного возраста (7–15 лет) Детского дома «Кулыншак». В исследовании также приняли участие воспитатели, психологи-педагоги и представители администрации данных учреждений.

Для комплексной диагностики и оценки результатов опытно-экспериментальной работы были использованы следующие процедуры и методики: анкета Г. И. Плясовой; методика «Ценностные ориентации» М. Рокича; методика «Семейные ценности» (М. С. Константинова, М. В. Мартынова); анкета «Роли мужчины и женщины»; социограмма «Мой близкий круг»; сочинение-эссе на тему «Детский дом – моя семья»; сочинение-эссе на тему «Моя будущая семья».

Данные наших исследований позволяют сделать вывод о доминирующем месте образа семьи в картине мира детей, оставшихся без попечения родителей, его определяющей роли в содержании и структуре перспективы будущего. Отношение к настоящей и будущей семье идеализировано, что обусловлено действием защитных механизмов в ситуации объективного семейного неблагополучия. Обнаружена фрагментарность и ригидность образа обычной семьи и при этом – большая целостность и гибкость образа идеальной семьи. Образ обычной семьи обладает большей степенью реалистичности, в его содержании превалирует социальная направленность; демонстрируемое положительное отношение к настоящей семье у детей-сирот сочетается с избеганием упоминания семейных ролей в структуре самоидентификации в настоящем. Образ идеальной семьи обладает меньшей степенью реалистичности, его содержание включает социальные и психологические характеристики, абсолютно позитивное отношение проявляется к идеальной, будущей семье и будущим супружеским и родительским ролям. Представления об обычной семье соотносятся с дифференцированными связями, признанием иерархии и макродинамики, в то время как представления об идеальной семье включают в себя симбиотические связи, отрицание иерархии и макродинамики семьи.

Поиск путей разрешения противоречий в процессе социально-педагогической работы по формированию устойчивых представлений и освоению семейных социальных ролей воспитанниками детских домов привели нас к выводам о необходимости разработки программы формирования исследуемого феномена.

Теоретической основой программы стала модель В. Н. Ослона, согласно которой подготовка воспитанника детского дома к семейной жизни может быть представлена в виде пирамиды, основой которой является восстановление способности ребенка к привязанности на сенсорном уровне и готовность выполнять семейные роли, а общим значимым ре-



зультатом выступает социальный уровень [2]. Мы также опирались на методологические подходы к сущности структурирования социально-педагогического процесса, отраженные в работах Г. О. Абдикеровой, Л. Н. Касымовой, Н. М. Кудро, Б. Т. Косынбаева, М. М. Хан. В качестве основных показателей определены потребностно-мотивационные, познавательные, деятельностно-практические, эмоциональные.

Структурно программа состоит из четырех блоков, последовательно отражающих степень формирования и компенсации расстройств депривации в развитии у детей (Дж. Матеичик): сенсорные, когнитивные, эмоциональные, социальные. Подготовка ребенка к жизни в семье требует изменений на каждом из этих уровней.

Сенсорный блок связан с восстановлением самых глубоких, самых ранних нарушений в развитии ребенка, которые затрудняют его взаимодействие с окружающими и первыми проявляются в приемной семье, что приводит к серьезным конфликтам и неприятностям.

Когнитивный блок связан с особенностями интеллектуальной обработки ребенком информации. Цель, на которую направлена психологическая помощь, – это также знания ребенка о семье, ее функциях, правилах, семейных ролях и т. п.

При подготовке к жизни в семье психолого-педагогическое влияние на уровне эмоционального блока должно быть направлено на формирование у детей адекватного социального восприятия и развитие у них эмоционального сопереживания.

Социальный блок отражает преодоление проблем социализации и депривации у детей-сирот.

Реализация программы осуществлялась через следующие этапы.

Предварительный этап включает в себя первичную диагностику психологической и практической готовности детей к приемной семье, а также тщательную индивидуальную диагностику проблемы приобретения семейных социальных ролей и заполнение групп

для предстоящей развивающей работы. Цель этапа: эмоционально сплотить участников группы. Основное содержание составляют психотехнические упражнения, направленные на снятие напряжения и сплочение.

Основной этап предполагает проведение с детьми комплекса занятий с периодичностью 1 раз в неделю в течение полугода. Цель этапа для детей – познакомиться с разными социальными ролями семьи, «примерить» их относительно своего возраста, определить свой образ семьи в перспективе.

Заключительный этап включает повторную диагностику для отслеживания уровня развития социальных ролей.

Отдельные результаты контрольного этапа показали эффективность предлагаемых в программе мер социально-педагогической работы. Так, на основе итогов применения опросника «Семейные ценности» были получены следующие результаты (таблица 1).

Принимая во внимание динамику изменения показателей общего уровня развития представлений о семейных ценностях, отметим, что показатель «высокий уровень» показывает положительный прирост на 14,8 % (когнитивный критерий).

В целом обнаруживается следующая положительная динамика изменений относительно результатов социально-педагогического воздействия на процесс овладения семейными социальными ролями детьми, оставшимися без попечения родителей, в контексте формирования представлений о семейных ценностях как своеобразной мотивационной основе внутрисемейного ролевого взаимодействия (рисунок 1).

Результаты реализации программы позволяют предположить, что она может применяться как для работы с детьми, имеющими конкретные перспективы быть принятыми в семью, так и с другими воспитанниками учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей. Во втором случае программа больше фокусируется на формировании позитивных представлений о семейной жизни и готовности создать семью в будущем. Мы также считаем, что частичной компен-



Таблица 1

Сформированность представлений о семейных ценностях у детей, оставшихся без попечения родителей на контрольном этапе

Параметры диагностики	Уровень сформированности представлений о семейных ценностях в экспериментальной группе (%)					
	Низкий		Средний		Высокий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Любовь (Л)	20	23	42	48,3	25	28,7
Продолжение рода (ПР)	30	3,5	41	47,1	16	18,4
Почитание родителей (ПРО)	29	33,3	44	50,6	14	16,1
Забота о младших (ЗМ)	27	31	34	39,1	26	29,9
Забота о старших (ЗС)	24	27,6	45	51,7	18	20,7
Культура быта (КБ)	32	36,8	39	44,8	16	18,4
Средний показатель уровня сформированности представлений о семейных ценностях		31		46,9		22,1

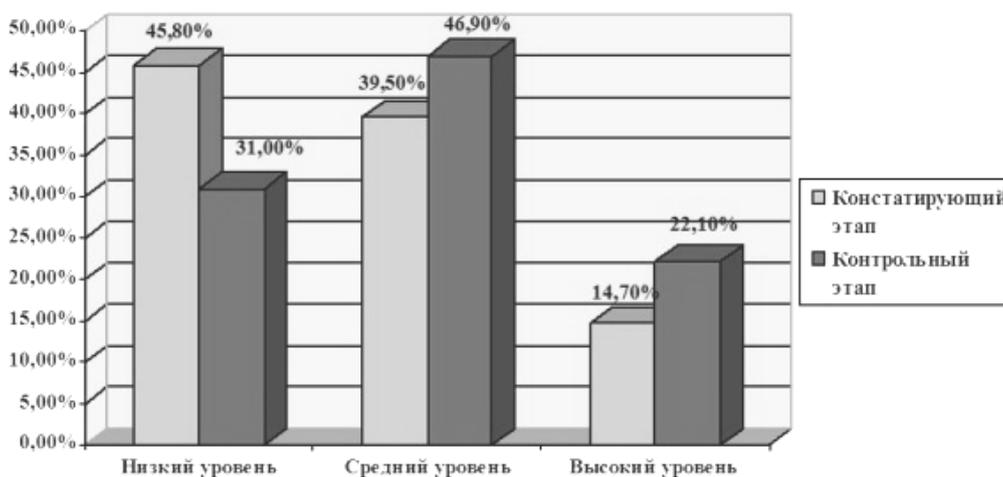


Рис. 1. Динамика сформированности представлений о семейных ценностях у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

сацией социальной депривации можно достичь, если организовать семейные группы в детском доме, либо квартирные группы, где будут проживать дети, приходящиеся друг другу родственниками. Это объясняется тем, что атмосфера в этих группах оказывает положительное влияние с точки зрения компенсации последствий лишения разной направленности. Именно через группы, организованные по типу семьи, реализуется возможность формирования у воспитанников готовности к жизни в замещающей семье.

АННОТАЦИЯ

Современные проблемы семейной социализации особенно остро отражаются в среде детей, оставшихся без попечения родителей: непонимание образа семьи, сущности семейных социальных ролей, как следствие – непрочность семейных взаимоотношений в самостоятельной жизни. Статья посвящена изучению проблемы организации работы с детьми, оставшимися без попечения родителей, по овладению ими устойчивыми семейными социальными ролями. Обоснована актуаль-



ность и представлено содержание социально-педагогической работы в данном направлении, приведены конкретные результаты практической работы.

Ключевые слова: дети, оставшиеся без попечения родителей; социально-педагогическая работа; семейные социальные роли; социальный педагог.

SUMMARY

Modern problems of family socialization are particularly acute among children left without parental care: a lack of understanding of the image of the family, the essence of family social roles, as a result – the fragility of family relationships in their independent life. The article is devoted to the study of the problem of organizing work with children left without parental care, to ensure their mastery of stable family social roles. The relevance and content of social-pedagogical work in this direction are justified and the specific results of practical work are presented.

Key words: children left without parental care; social-pedagogical work; family social roles, social pedagogue.

ЛИТЕРАТУРА

1. Комитет по статистике [Электронный ресурс]. – URL: <http://stat.gov.kz>.

2. Ослон В. Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. – М.: Генезис, 2006. – 368 с.



А. В. Люликова

УДК 377.031

ОРГАНИЗАЦИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ: ОПЫТ ГРАНТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Организация краеведческой работы в образовательных организациях высшего образования связана с реализацией компетентного подхода и в частности с формированием одной из общекультурных или универсальных компетенций, предусматривающей способность обучающихся использовать социогуманитарные знания для формирования мировоззрения и гражданской позиции. Основные образовательные профессиональные программы, ориентирующиеся на Федеральный образовательный стандарт по направлению бакалавриата «Образование и педагогические науки», ставят перед образовательными организациями задачи по подготовке специалиста, готового к осуществлению «обучения и воспитания в сфере образования в соответствии с требованиями образовательных стандартов» [4].

В соответствии с ФГОС ВО выпускник программы бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» должен быть готов к проведению культурно-просветительской деятельности, включающей «изучение и формирование потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности», а также разработку и реализацию «культурно-просветительских программ для различных социальных групп» [4].

Общекультурные компетенции позволяют будущему бакалавру педагогики организовать свою профессиональную деятельность с учетом региональной специфики той или иной образовательной организации.



В статье будет предпринята попытка рассмотреть основные подходы к организации краеведческой работы в общеобразовательных организациях среднего образования Республики Крым.

Формы проведения краеведческой деятельности достаточно изучены отечественными педагогами и краеведами. О необходимости знать историю и культуру своего края писали в свое время основоположники отечественной педагогики Н. Х. Вессель, А. Я. Герд, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский и др.

Как правило, краеведческая деятельность в общеобразовательных организациях среднего образования выносятся на внеклассные мероприятия и ведется во внеурочное время.

Сотрудничество историко-литературных и краеведческих музеев со школами уже на протяжении нескольких десятилетий выступает чуть ли ни основной эффективной формой проведения краеведческой работы с обучающимися. Следует признать, что в работе школ краеведческая деятельность не всегда успешно согласуется с содержанием учебных планов дисциплин. Вероятно, поэтому вопрос о том, как актуализировать материал о родном крае для обучающихся с учетом их возрастных особенностей и поддерживать интерес к этническому и культурному наследию региона, в последнее время все чаще привлекает внимание методистов и учителей.

Ключевыми сегодня являются вопросы сохранения исторической памяти, популяризации культурного и исторического наследия среди жителей регионов, а также обучающихся как средней, так и высшей школы. Задачи по расширению краеведческих знаний могут быть решены в результате организации и проведения мероприятий культурно-гуманитарной направленности. О приоритетности этого направления свидетельствуют конкурсы, которые объявляются научными и другими фондами для привлечения обучающихся к реализации проектов с целью сохранения и популяризации культурной памяти регионов.

«Сохранение исторической памяти» – одно из направлений конкурсов, проводимых

Фондом президентских грантов среди некоммерческих организаций [5]. Основные задачи конкурса этого направления заключаются в следующем:

– содействовать увековечиванию памяти выдающихся людей и знаковых событий в истории региона и страны в целом;

– поддерживать краеведческую работу в регионах, выставок и экспозиций, проектов по исторической реконструкции;

– осуществлять деятельность по формированию патриотической и гражданской позиции обучающейся молодежи [5].

Достижению задач в рамках данного тематического направления может способствовать активная краеведческая работа в образовательных организациях разных уровней образования с очевидным приоритетом на общеобразовательных организациях среднего образования.

Приоритетным направлением грантовой деятельности научного фонда «Русский мир» является культурно-гуманитарное направление, в частности «проведение комплекса мероприятий, направленных на сохранение исторической памяти» [1]. Заявленные фондом научные мероприятия, такие, например, как круглые столы, симпозиумы, конференции и форумы, призваны актуализировать значимые события в истории и культуре России для обучающейся молодежи.

Вовлечение обучающихся университетов в проектную деятельность способствует активизации их научно-исследовательских навыков, необходимых в рамках образовательного процесса. Отметим, что именно студенческая молодежь является целевой аудиторией большинства конкурсов, организуемых научными фондами.

Один из всероссийских конкурсов, задействующий обучающихся как средней, так и высшей школы, – «Моя страна – моя Россия». По словам организаторов, конкурс представляет собой «просветительский проект» [2], в котором могут принять участие инициативные жители страны в возрасте от 14 до 35 лет. Цель конкурса «Моя страна – моя Россия» – «привлечение молодежи к участию



в социально-экономическом развитии российских регионов», а также «содействие развитию социальных лифтов, поддержки проектов и инициатив, создающих возможности для личностной и профессиональной самореализации молодых граждан в различных сферах деятельности» [2].

Содержание конкурса определено самим его названием, в котором заложен «глубокий эмоциональный патриотичный посыл», объединяющий вокруг себя «сообщество неравнодушных экспертов, организаторов, молодых людей, которые мотивированы к ответственному участию в развитии России и ее регионов» [2].

Всероссийский просветительский проект проходит ежегодно начиная с 2016 года. В 2021 году одна из заявленных номинаций «Моя гордость. Моя малая Родина» включала проекты, рассчитанные на вовлечение местных жителей в процессы развития регионов, городов и малых населенных пунктов. Кроме того, номинация содержит проекты, направленные на «сохранение культурно-исторического наследия городов, в том числе малых городов и исторических поселений» [2].

Перечисленные в статье грантовые направления фондов свидетельствуют о том, что именно сохранение исторического и культурного наследия регионов относится к одному из приоритетных направлений для современного образования. Краеведческая работа в связи с этим является чуть ли не обязательным и единственным условием для реализации задач по сохранению исторического прошлого и популяризации культурного наследия различных регионов страны.

Показателен опыт реализации проекта «Культурная память Большой Ялты: популяризация литературного наследия города» в Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте. Проект культурно-гуманитарной направленности реализуется с целью привлечения внимания широкой общественности и обучающейся молодежи Ялты к литературным страницам города. В рамках сотрудничества

Гуманитарно-педагогической академии с музеями Большой Ялты проводятся просветительские и образовательные мероприятия.

Проект разработан в соответствии с междисциплинарным подходом, что позволяет избежать одностороннего освещения краеведческого материала. Междисциплинарность в краеведческой проектной деятельности позволяет задействовать исторический, социокультурный, литературный и другие контексты. Как отмечает Л. Н. Синельникова, «междисциплинарный подход, сохраняя дисциплинарное ядро каждой учебной дисциплины, повышает уровень понимания роли и назначения гуманитарного знания, расширяет возможности его практического применения, увеличивает познавательные регистры обучения» [3, с. 103]. В свою очередь, «междисциплинарная стратегия повышает степень активности обучающихся: создаются естественные условия для диалога, дискуссионного взаимодействия всех участников учебного процесса [3, с. 103].

Представляется, что популяризация литературного наследия является необходимым условием повышения культурного уровня населения и создания благоприятного имиджа города. В изменившейся геополитической ситуации актуализация культурного наследия поликультурного региона является важной составляющей культурно-просветительской и воспитательной работы для обучающихся городских школ и студентов в соответствии с основными положениями Стратегии социально-экономического развития Республики Крым.

Проект является эффективной формой взаимодействия Гуманитарно-педагогической академии с музеями Большой Ялты для совместного проведения ряда просветительских и образовательных мероприятий. Результаты проекта, представленные в виде видеолекций, могут быть использованы как учебный материал при разработке курсов по краеведению в образовательных организациях среднего и высшего образования.

Перспективным представляется дальнейшее развитие проекта в направлении сохра-



нения культурной памяти Республики Крым как поликультурного региона.

Таким образом, перед образовательными организациями всех уровней образования стоят задачи по формированию краеведческой компетенции обучающихся, которая является основой для формирования их гражданской позиции. Привлечение обучающихся к созданию проектов и реализации грантовой деятельности, которая, как отмечалось в статье, актуализирует в качестве приоритетного направления комплекс мероприятий по сохранению исторической памяти, напрямую формирует научно-исследовательский и проектный навыки.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается грантовая деятельность как одна из возможных форм по формированию краеведческой компетенции обучающихся средней и высшей школы. Отмечается, что привлечение обучающихся университетов к реализации проектной деятельности способствует активизации их научно-исследовательских навыков, необходимых в рамках образовательного процесса и дальнейшего профессионального становления.

Ключевые слова: проект, грантовая деятельность, научный фонд, краеведческая работа, сохранение исторической памяти.

SUMMARY

The article examines grant activities as one of the possible forms for the formation of local history competence of students in secondary and higher schools. It is noted that the involvement of university students in the implementation of project activities promotes the activation of their research skills, which are necessary in the educational process and further professional development.

Key words: project, grant activities, scientific fund, local history work, preservation of historical memory.

ЛИТЕРАТУРА

1. Информационный портал фонда «Русский мир» [Электронный ресурс]. – URL: <https://russkiymir.ru/grants/>.

2. Официальный сайт. Всероссийский просветительский проект «Моя страна – моя Россия» [Электронный ресурс]. – URL: <https://mojastrana.ru/>.

3. Синельникова Л. Н. Междисциплинарность как базовая стратегия современного образовательного процесса // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2016. – № 3 (35). – С. 101–109.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>.

5. Фонд президентских грантов [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--80afcdba1ict6afooklqi5o.xn--p1ai/public/contest/index>.





**ИНКЛЮЗИВНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА:
ТЕОРИЯ, ОПЫТ,
ПЕРСПЕКТИВЫ**



Л. С. Самсоненко

УДК 159.9.07

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ
К РЕАЛИЗАЦИИ
ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Современная социокультурная ситуация в российском обществе характеризуется становлением нового понимания потребностей личности с ограниченными возможностями здоровья и особенностями развития к адаптации в социуме: развиваются идеи комфортной интеграции людей с особенностями развития в противовес их сепарации, созданию особых условий для жизни и деятельности.

Одним из аспектов такой интеграции становится активное внедрение в практику современной школы инклюзивного образования. Реализация инклюзивного образования требует целого комплекса преобразований в системе обучения: разработку нормативных основ, подготовку методических материалов, обучение педагогов и тьютеров, создание доступной среды и т. д. С. В. Алёхина ведущим условием для реализации процесса инклюзии называет «изменения профессиональных и нравственных установок педагогов» [1, с. 16], связанных с развитием психологической готовности учителей к участию в инклюзивном образовании. Такой тип обучения требует от педагогов развития особых компетенций, позволяющих выстраивать толерантное и эмпатийное взаимодействие с детьми с особыми образовательными потребностями, эффективно включать их в процесс обучения, а также умения сформировать детский коллектив, позитивно настроенный к таким обучающимся [5; 10; 11]. На сегодняшний день в науке и практике вопросы готовности педагогов к деятельности в условиях инклюзии только начинают раскрываться.



Цель статьи: представить профессиональному сообществу результаты изучения особенностей сформированности психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования. Актуальность исследования обусловлена противоречиями между высокой значимостью инклюзивного образования для общества и недостаточной готовностью педагогов к его осуществлению; между представлениями о значимости психологической готовности к реализации инклюзивного образования у педагогов и дефицитом данных об ее особенностях в психолого-педагогических исследованиях.

Значимость развития готовности к реализации инклюзии закрепляется и нормативными документами. Так, согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [6] и Профессиональному стандарту педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель)) от 18.10.2013 г. № 544н [3], одной из ключевых компетенций педагога является готовность и способность работать с воспитанниками и обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Рассмотрение подходов к пониманию психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию показывает отсутствие единства взглядов в определении данного феномена и его структурных компонентов. Анализируя понимание данной категории в разных исследованиях, мы предлагаем обобщить несколько подходов к данному феномену.

Н. А. Пронина определяет понятие психологическая готовность к инклюзивному образованию как «совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с этими учениками <...> а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности» [4, с. 288], включая в структуру знания, способы и приемы работы, мотивацию.

С. В. Алёхина дает такое определение психологической готовности к инклюзивному образованию: это «сложное, целостное, личностное образование, представляющее совокупность социальных, нравственных, психологических и профессиональных качеств и способностей, позволяющих на высоком мотивационном уровне обеспечивать возможность результативной деятельности по включению ребенка с ОВЗ в условия общего образования» [1, с. 20], включающее в структуру эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии, готовность включать их в деятельность на уроке, удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

О. В. Данилова определяет психологическую готовность как «субъектное качество личности» [2, с. 110], рассматривая в структуре мотивационную, личностную, когнитивную готовность.

А. И. Смоляр, Т. Н. Черномырдина понимают под психологической готовностью к инклюзивному образованию «интегральное личностное образование, действующее постоянно, обеспечивающее успешность деятельности, проявляющееся в стремлении и способности будущих педагогов в процессе деятельности осуществлять воспитание и развитие обучающихся в условиях инклюзивного образования» [6, с. 75], содержащее когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоциональный, операциональный, креативный компоненты.

Несмотря на многообразие взглядов, можно выделить несколько общих характеристик психологической готовности к инклюзивному образованию в разных подходах:

- это сложное личностное образование;
- включение в содержание готовности мотивационного и когнитивного (знаниевого) компонентов;
- определяющая роль психологической готовности в успешности реализации инклюзивного образования.

Одним из наиболее разработанных подходов к содержательным характеристикам готовности к реализации деятельности в условиях инклюзии является позиция В. В. Хит-



рюк [8], где вводится понятие «инклюзивная готовность». Инклюзивная готовность определяется данным автором как «сложное интегральное субъектное качество личности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях». В. В. Хитрюк [8] выделяет следующие компоненты инклюзивной готовности:

– когнитивный, определяющий понимание и осмысление сущности инклюзии, ее принципов и факторов, влияющих на успешность реализации, а также знания об особенностях развития различных категорий обучающихся и специфике организации инклюзивного обучения;

– эмоциональный, предполагающий позитивное отношение и принятие идей инклюзии и участников инклюзивного пространства;

– конативный, включающий мотивы к деятельности в условиях инклюзии, принятие ценностей инклюзивного обучения;

– коммуникативный, определяющий умения педагогов использовать эффективные приемы коммуникации и организовывать общение в условиях инклюзивного обучения;

– рефлексивный, предполагающий способность педагогов к анализу элементов профессиональной деятельности в условиях инклюзии, а в частности: процесс общения, образовательные результаты, приемы и техники обучения и воспитания.

Содержательное наполнение данных компонентов определяет общий уровень сформированности психологической готовности педагога к реализации инклюзивного образования (низкий, средний или высокий).

Кроме того, преимуществом подхода В. В. Хитрюк является разработанность диагностического инструментария для исследования особенностей инклюзивной готовности. Данную методику диагностики психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования мы и использовали в рамках нашего исследования [8; 9].

В качестве гипотезы в нашем исследовании было выдвинуто предположение, что

психологическая готовность педагогов к реализации инклюзивного образования будет иметь свои особенности в зависимости от стажа профессиональной педагогической деятельности.

В исследовании принимали участие 76 педагогов средних общеобразовательных школ города Оренбурга и Оренбургской области. Из них 14 мужчин и 62 женщины. По стажу работы участники распределились следующим образом: 0-5 лет – 15 человек, 6-15 лет – 25 человек, 16 и более лет – 36 человек.

Проанализировав первичные данные по методике В. В. Хитрюк, И. Н. Симасовой, мы получили, что по всем компонентам и общему показателю готовности педагогов к реализации инклюзивного образования полученные значения попадают в диапазон среднего (репродуктивного) уровня. Можно сказать, что в целом участники исследования обладают достаточными представлениями об инклюзии, однако не осознают отдельные моменты, не всегда могут интегрировать знание в непосредственно профессиональную деятельность; у участников преобладает нейтральное и негативное отношение к реализации инклюзии в образовании; большинство испытуемых не мотивированы на реализацию инклюзивного образования, освоение его основ, однако в целом готовы действовать по заданным шаблонам, решая поставленные перед ними задачи; педагоги обладают достаточным набором приемов и средств для осуществления коммуникации в условиях инклюзии при недостаточном эмоциональном принятии такого взаимодействия; большинство педагогов не склонны к глубокому самоанализу собственной деятельности в условиях реализации инклюзии.

Кроме того, среднее значение по общему показателю готовности педагогов к реализации инклюзивного образования также лежит в диапазоне среднего (репродуктивного) уровня. Это может свидетельствовать о недостаточной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования, т. е. средний (репродуктивный) уровень предполагает «механическое», исключительно функциональное восприятие задач инклюзивного образования,



Таблица 1

Средние показатели компонентов готовности к реализации инклюзивного образования у педагогов с разным стажем

Стаж	Значение структурных компонентов				
	Когнитивный	Эмоциональный	Конативный	Рефлексивный	Коммуникативный
0-5 лет	1,1	-0,8	1,7	0,9	4,1
6-15 лет	1,8	-0,9	3,9	2,8	3,8
более 16 лет	2,8	-1,8	3,4	2,6	3,5

Таблица 2

Уровни общей готовности к реализации инклюзивного образования у педагогов с разным стажем

Стаж	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
	Количество человек (%)		
0-5 лет	13,3 %	40 %	46,7 %
6-15 лет	20 %	52 %	28 %
более 16 лет	30,6 %	36,1 %	33,3 %

без личностной включенности. Деятельность в данном случае может выполняться с неприятием самой сути инклюзии, что будет приводить к эмоциональному выгоранию, профессиональным деформациям.

Далее нами анализировались особенности готовности к реализации инклюзивного образования у педагогов с разным стажем профессиональной педагогической деятельности. В нашей выборке были выделены три группы педагогов: 0–5 лет стажа, 6–15 лет стажа, 16 и более лет стажа. Рассмотрим средние показатели по компонентам готовности к реализации инклюзивного образования в данных группах (таблица 1).

Из таблицы видно, что по всем компонентам готовности к реализации инклюзивного образования у педагогов с разным стажем выявляются различные результаты. При этом все рассматриваемые показатели в группах лежат в диапазоне среднего (репродуктивного) уровня. Так, по когнитивному компоненту готовности к реализации инклюзивного образования у педагогов со стажем профессиональной деятельности 16 и более лет выявляются наиболее высокие показатели в выборке. Это означает, что педагоги с большим опытом работы чаще являются бо-

лее осведомленными в области инклюзивного образования, чем их коллеги с меньшим стажем. Такие результаты могут объясняться опытом профессионально-педагогической деятельности, так как даже вне реализации идей инклюзии педагоги так или иначе в ходе своей работы сталкиваются с необходимостью взаимодействия с разными детьми, имеют опыт индивидуального подхода в работе, что способствует освоению знаний об инклюзивном образовании.

У педагогов со стажем 6-15 лет выявляются наиболее высокие показатели по конативному и рефлексивному компонентам. Это свидетельствует о том, что педагоги с таким стажем более, чем их коллеги с большим или меньшим стажем, готовы к реализации на практике задач инклюзивного образования, а также к анализу собственной деятельности с точки зрения решения задач инклюзии. Такие результаты могут объясняться тем, что педагоги, в сравнении с менее опытными коллегами, являются более опытными в методическом и психолого-педагогическом аспектах работы с разными детьми, имеют опыт организации индивидуального подхода, способны анализировать свою деятельность по различным аспектам и параметрам. В



сравнении же с более опытными коллегами, педагоги со стажем 6-15 лет являются более гибкими в плане реализации новых задач.

У молодых педагогов со стажем 0-5 лет выявляются наиболее высокие в выборке показатели по эмоциональному и коммуникативному компонентам готовности к реализации инклюзивного образования. Это означает, что молодые педагоги, в сравнении с более старшими коллегами, склонны к более выраженному эмоциональному принятию идей инклюзии, стремятся включаться во взаимодействие и организовывать коммуникации в инклюзивном образовательном пространстве. Такие результаты могут объясняться тем, что молодые педагоги нередко склонны идеализировать любые гуманистические идеи, с энтузиазмом приниматься за их воплощение в жизнь.

По общему уровню готовности к реализации инклюзивного образования педагоги с разным стажем распределились следующим образом (таблица 2).

Итак, высокий уровень готовности к реализации инклюзивного образования чаще всего выявляется у педагогов из групп 16 и более лет стажа (30,6 %) и реже всего – у молодых педагогов с 0-5 лет стажа (13,3 %). Средний уровень достаточно часто встречается во всех группах, однако больше характерен для педагогов с 6–15 лет стажа (52 %). Низкий уровень чаще отмечается в группе молодых педагогов с 0–5 лет стажа (46,7 %). Такие результаты могут объясняться тем, что по мере накопления опыта профессиональной педагогической деятельности может формироваться более высокий уровень готовности к реализации инклюзивного образования, т. к. этому способствует опыт работы с разными детьми, решение задач индивидуального подхода к ученикам, большая осведомленность в области инклюзии, особенностей работы с детьми с ограниченными возможностями.

Обнаруженные различия мы проверили с помощью расчетов непараметрического критерия различий U-Манна-Уитни, показавшего статистически значимые различия:

1. В группе педагогов со стажем профессиональной деятельности 0-5 лет по показателям эмоционального и коммуникативного компонентов готовности к реализации инклюзивного образования в сравнении с другими группами (со статистической значимостью 0,05 и 0,01); при этом, в сравнении с другими группами, показатели конативного и рефлексивного компонентов являются более низкими (со статистической значимостью 0,05 и 0,01); в сравнении с группой 16 и более лет стажа, показатель когнитивного компонента и общий показатель готовности к реализации инклюзивного образования являются более низкими (со статистической значимостью 0,05);

2. В группе педагогов со стажем профессиональной педагогической деятельности 6-15 лет выявляются более высокие показатели конативного и рефлексивного компонентов готовности к реализации инклюзивного образования, в сравнении с другими группами (со статистической значимостью 0,05 и 0,01);

3. В группе педагогов со стажем профессиональной педагогической деятельности 16 и более лет выявляются более высокие показатели по когнитивному компоненту и общей готовности, в сравнении с группой педагогов со стажем 0–5 лет (со статистической значимостью 0,05 и 0,05), при этом показатели конативного и рефлексивного компонента являются более низкими, в сравнении с группой 6–15 лет стажа (со статистической значимостью 0,05), а показатели эмоционального и коммуникативного компонентов – в сравнении с группой 0–5 лет стажа (со статистической значимостью 0,01).

Итак, результаты исследования свидетельствуют о недостаточной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования, т. к. преобладающий в выборке средний (репродуктивный) уровень предполагает «механическое», исключительно функциональное восприятие задач инклюзивного образования, без личностной включенности. Деятельность в данном случае может выполняться с неприятием самой сути инклюзии, что будет приводить к эмоциональному вы-



горанию, профессиональным деформациям. Также выявлено, что на разных этапах профессиональной педагогической деятельности у педагогов выявляются свои особенности готовности к реализации инклюзивного образования: от готовности эмоционального и коммуникативного характера в начале профессиональной деятельности через преобладание поведенческого и рефлексивного компонентов к общей готовности по мере нарастания стажа профессиональной педагогической деятельности.

Следовательно, необходимым представляется целенаправленное развитие психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования.

С целью развития психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования нами была разработана развивающая программа.

Задачи программы:

- развитие ценностного восприятия идей инклюзивного образования (эмоциональный компонент);
- развитие представлений об инклюзивном образовании (когнитивный компонент);
- развитие педагогической рефлексии и способности к осознанной саморегуляции поведения и деятельности (конативный и рефлексивный компоненты);
- развитие умения разрешать спорные и конфликтные ситуации в педагогическом взаимодействии (коммуникативный компонент);
- развитие способности анализировать коммуникации в профессиональной деятельности, способностей к самораскрытию в общении и эффективному осуществлению конструктивного диалога (коммуникативный компонент);
- расширение сфер компетентности и наращивание готовности к реализации инклюзивного образования.

В программу были включены темы и упражнения, направленные на проработку отдельных компонентов готовности к реализации инклюзивного образования посредством моделирования и проектирования.

Например, занятия, посвященные развитию когнитивного, конативного и рефлексивного компонентов включают педагогическое моделирование проблемных ситуаций на уроке с помощью анализа отрывков из кинофильмов (используются отрывки из к/ф «Перед классом»), оценку собственной наблюдательности, педагогическое моделирование проблемных ситуаций по взаимодействию с детьми с ОВЗ, при этом возможно разделение тренинговой группы на участников ситуации и наблюдателей с последующим письменным анализом по заданной схеме. Также занятия включают рефлексии трудностей педагогической деятельности в условиях инклюзии.

Занятие, направленное на развитие коммуникативного компонента, включает ролевою игру «Самопрезентация», педагогическое моделирование коммуникативных педагогических ситуаций (коммуникация с учащимися с ОВЗ, с их родителями, с коллегами) с их вариативным разрешением, рефлексия трудностей педагогической коммуникации в условиях инклюзии.

После каждого занятия предполагается заполнение «Дневника готовности к реализации инклюзивного образования».

Таким образом, наше исследование позволяет внести определенный вклад в изучение проблемы сформированности психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования. В частности, результаты исследования дополняют данные о недостаточном уровне готовности к реализации инклюзивного образования у педагогов. В нашей работе высокий (профессиональный) уровень готовности педагогов к реализации инклюзивного образования был выявлен у наименьшего числа испытуемых – 23,7 %. У наибольшего числа испытуемых (42,1 %) был получен средний (репродуктивный) уровень готовности к реализации инклюзивного образования. При таком уровне педагоги в целом понимают и владеют информацией об инклюзивном образовании, его смысле, целях и задачах, однако эмоционально могут воспринимать идеи инклюзии нейтрально или негативно, лишь ситуативно



готовы выступать участниками и организовывать взаимодействие в условиях инклюзивного образования, а также могут ситуативно анализировать свою деятельность с точки зрения достижения целей инклюзии. Низкий (элементарный) уровень готовности педагогов к реализации инклюзивного образования выявлен у значительного числа испытуемых – 34,2 %. При таком уровне педагоги могут неверно понимать смысл и цели инклюзивного образования, эмоционально не принимают идеи инклюзии, не готовы организовывать коммуникации в инклюзивной среде, анализировать свою деятельность с точки зрения реализации целей и задач инклюзивного образования. В целом можно говорить о том, что педагоги с низким уровнем не готовы к реализации инклюзивного образования.

Наше исследование уточняет структурно-содержательные особенности психологической готовности у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности. В исследовании было установлено, что в группе молодых педагогов со стажем профессиональной педагогической деятельности от 0 до 5 лет выявляются статистически значимо более высокие показатели эмоционального и коммуникативного компонентов готовности к реализации инклюзивного образования в сравнении с другими группами, при этом в сравнении с другими группами показатели конативного и рефлексивного компонентов являются более низкими; в сравнении с группой 16 и более лет стажа показатель когнитивного компонента и общий показатель готовности к реализации инклюзивного образования являются более низкими. В группе педагогов со стажем профессиональной педагогической деятельности 6–15 лет выявляются более высокие показатели конативного и рефлексивного компонентов готовности к реализации инклюзивного образования в сравнении с другими группами. В группе педагогов со стажем профессиональной педагогической деятельности 16 и более лет выявляются более высокие показатели по когнитивному компоненту и общей готовности в срав-

нении с группой педагогов со стажем 0–5 лет, при этом показатели конативного и рефлексивного компонента являются более низкими в сравнении с группой 6–15 лет стажа, а показатели эмоционального и коммуникативного компонентов – в сравнении с группой 0–5 лет стажа.

На основании результатов проведенного исследования была составлена программа развития психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования, предполагающая проработку отдельных компонентов (когнитивный, эмоциональный, конативный, коммуникативный и рефлексивный) посредством моделирования и проектирования.

Результаты исследования и разработанная развивающая программа могут быть использованы специалистами для организации системы психолого-педагогического сопровождения и помощи педагогам с разным стажем работы в условиях инклюзивного образования.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен анализ теоретических подходов к структуре и содержанию понятия «психологическая готовность к реализации инклюзивного образования». Описывается эмпирическое исследование особенностей развития структурных компонентов психологической готовности к реализации инклюзивного образования у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности. Предлагается содержание развивающей программы для педагогов, направленной на проработку отдельных компонентов (когнитивный, эмоциональный, конативный, коммуникативный и рефлексивный) психологической готовности к инклюзивному образованию.

Ключевые слова: инклюзия, образование, обучение, педагогическая деятельность, структура готовности к инклюзивному образованию, когнитивный компонент, эмоциональный компонент.

SUMMARY

The article presents an analysis of theoretical approaches to the structure and content of



the concept of «psychological readiness for the implementation of inclusive education». The article describes an empirical study of the features of the development of structural components of psychological readiness for the implementation of inclusive education among teachers with different professional experience. The content of the educational program for teachers is proposed, aimed at developing individual components (cognitive, emotional, conative, communicative and reflexive) of psychological readiness for inclusive education.

Key words: inclusion, education, training, pedagogical activity, structure of readiness for inclusive education, cognitive component, emotional component.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С. В. К вопросу психологической готовности учителя к включающему образованию // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2016. – С. 16–20.
2. Данилова О. В. Психологическая готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии: теоретические основы концепта // Вестник Марийского государственного университета. – 2018. – Т. 12. – № 4. – С. 107–113.
3. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н» [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>.
4. Пронина Н. А. Подготовка будущих учителей к работе в инклюзивной среде на примере дисциплин психологического цикла [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2014. – № 7 (66). – С. 287–289. – URL: <https://moluch.ru/archive/66/10962>.
5. Семаго Н. Я. Об условиях реализации инклюзивного образования // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Международной научно-практической конференции. – М., 2013. – С. 214–218.
6. Смоляр А. И., Черномырдина Т. Н. Исследование мотивационно-ценностных аспектов психологической готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2019. – Т. 5. – № 3. – С. 72–84.
7. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.
8. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дисс. ... д-ра пед. наук. – Калининград, 2015. – 390 с.
9. Хитрюк В. В., Симаева И. Н. Методика диагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1 (28). – С. 104–108.
10. Kwon H., Ota M. The Current Issues of the Teacher Training System and Diversity Education in Higher Education Institutions // Journal of Inclusive Education. – 2008. – 5. – P. 61–76.
11. Siddik A. B., Kawai N. Preparing primary level teachers for inclusive education in Bangladesh // Asian journal of Inclusive Education. – 2018. – № 6. – P. 49–71.





**И. А. Алексеев, А. А. Вебер,
А. А. Копорулин**

УДК 376.37

**РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО
ПРИЛОЖЕНИЯ
ДЛЯ ВОССТАНОВЛЕНИЯ
РЕЧЕВОЙ ФУНКЦИИ
У ПАЦИЕНТОВ
С АФАЗИЕЙ В РАМКАХ
РЕАЛИЗАЦИИ
МЕЖПРОФИЛЬНОГО
УЧЕБНОГО ПРОЕКТА
СТУДЕНТАМИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

Поступательный рост рынка логопедических услуг в России не только для детей, но и для взрослого населения обуславливает особую востребованность такой профессиональной компетенции логопеда, как его умение работать с лицами, у которых диагностированы органические повреждения корковых структур головного мозга различного генеза, повлекшие за собой развитие такой речевой патологии, как афазия. Л. С. Волкова определяет афазию как полное или частичное отсутствие (распад) речи при сохранении слуха, обусловленное поражением коры больших полушарий головного мозга [1]. При этой патологии наблюдается системное нарушение всех видов речевой деятельности, сложность и глубина которого определяется локализацией и объемом поражения речевых зон мозга. Это обуславливает многообразие видов и форм проявления афазий и, как следствие, особую сложность диагностики и коррекции речевых нарушений.

В основу современной классификации афазий положен нейропсихологический подход А. Р. Лурия, в соответствии с которым выделяют следующие типы:

- моторная афазия эфферентного типа;
- моторная афазия эфферентного типа;

- динамическая афазия;
- сенсорная (акустико-гностическая) афазия;
- акустико-мнестическая афазия;
- семантическая афазия.

Одной из наиболее распространенных причин возникновения афазий являются нарушения мозгового кровообращения (инсульты) – 30 % случаев, при этом, по данным Л. Г. Столяровой, самым распространенным типом является моторная афазия (51,4 % – эфферентная моторная афазия, 16,5 % – афферентная моторная афазия) [2]. Среди других причин выделяют черепно-мозговые травмы, воспалительные инфекции головного мозга, опухоли мозга, возрастные деменции, хирургические операции на мозге и др. Таким образом, в настоящее время особую актуальность приобретает восстановление речи у пациентов именно с моторными формами афазии.

Вместе с этим в ведущих российских и зарубежных научных журналах публикуется все больше статей, в которых приводятся обоснования необходимости автоматизации деятельности специалистов различного профиля, в том числе деятельности логопеда посредством применения специализированного программного обеспечения. Таким образом, в число профессионально значимых компетенций логопеда, помимо прочих, нужно добавить умение использовать специализированные приложения в работе над коррекцией речевых нарушений. При этом логопед должен сам уметь разрабатывать электронные инструменты, используя для этого неспецифическое программное обеспечение (текстовые процессоры, средства создания мультимедийных презентаций, системы аудио и видео монтажа и др.). Кроме этого, в современных реалиях логопед зачастую сам является участником команды, разрабатывающей специализированное логопедическое программное обеспечение (он может являться консультантом, тестером, специалистом по внедрению и т. д.). Это также предъявляет требования к квалификации человека как специалиста, способного быть членом профессионального науч-



ного коллектива или коллектива разработчиков специализированных логопедических приложений.

Результаты анализа психолого-педагогической литературы позволяют утверждать, что в современной педагогической науке недостаточно разработаны механизмы разработки проектов, требующих участия широкого спектра специалистов из разных областей знания. Это приводит к необходимости разрешения сложившегося в настоящее время противоречия между необходимостью формирования у будущих логопедов компетенций, обеспечивающих возможность их деятельности в коллективе разнопрофильных специалистов, участвующих в проекте по разработке какого-либо специализированного логопедического продукта, и недостаточной разработанностью научно обоснованных механизмов для формирования таких компетенций в условиях вуза.

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что для современной системы высшего образования одной из ключевых задач является подготовка специалистов, которые обладают не только высокой профессиональной компетенцией, умением самостоятельно приобретать новые знания, креативно мыслить, и иметь способность к инновационной деятельности, но и способных коллективно разрабатывать актуальные прикладные и научные проекты в рамках своей будущей профессиональной деятельности. Подготовка таких специалистов представляется достижимой только посредством реализации проектных методов обучения, предусматривающих междисциплинарное взаимодействие обучаемых в процессе разработки продукта, востребованного на современном рынке [3].

Основоположница исследования и организации проектной деятельности обучающихся в отечественной педагогике Е. С. Полат определяет метод проектов как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [4]. При

этом продукт разработки может быть успешно коммерциализирован. Научно-теоретическую и практическую базу метода проектов составили работы таких ученых, как И. Е. Брунникова, Т. А. Воронина, А. У. Зеленко, Е. С. Полат, А. И. Савенков, С. Т. Шацкий, Л. К. Шлегер и др.

Таким образом, представляется актуальной разработка такого учебного проекта, в результате которого было бы создано электронное приложение, способное автоматизировать работу логопеда при работе с лицами, страдающими моторными формами афазии.

Необходимо подчеркнуть, что на современном рынке информационных технологий в России и за рубежом существует достаточно большое количество производителей программных и программно-аппаратных логопедических средств, производимых такими компаниями, как «Мерсибо», «Амалтея», «Дельфа», «Глобус А», «Логопункт», «Демосфен» и др. Все они предлагают средства коррекции звукопроизношения, заикания, речевого дыхания, связности речи и др., ориентированные в основном на детский возраст, а включенные в них упражнения не всегда целесообразно использовать при работе с лицами, страдающими афазиями. В результате анализа рынка специализированных логопедических электронных средств были выявлены следующие приложения: «Логопедия и Терапия при Афазии инсульта», «Афазия. Стоп» (в разработке), «Афазиям. Нет». Эти приложения содержат наборы логопедических упражнений, при этом в них отсутствует функция автоматического анализа состояния речи клиента, динамики ее восстановления и автоматического подбора наиболее целесообразных тренировочных упражнений на определенной стадии речевой реабилитации, что делает обязательным постоянный контроль со стороны логопеда за ходом коррекционно-логопедической работы.

Для разработки приложения, позволяющего максимально автоматизировать логопедическую работу по устранению речевых нарушений при афазии, в рамках деятельности научной лаборатории «Технологии диагно-



Таблица 1

Содержание коррекционной программы логопедической работы по преодолению моторной афазии эфферентного типа (сокращенный вариант)

Стадия	Направление работы	Содержание работы (задания, упражнения)
Стадия грубых расстройств	Преодоление расстройств понимания ситуативной и бытовой речи	Показ картинных и реальных изображений наиболее употребляемых предметов и простых действий по их названиям, категориальным и прочим признакам. Классификация слов по темам с опорой на предметную картинку; Ответы утвердительным или отрицательным жестом на простые ситуативные вопросы; Вопросы по предметному рисунку о том, для чего предмет предназначен, что с ним можно или надо сделать, чтобы, допустим, съесть (надо вымыть, сварить и т. п.), каковы свойства предмета и т. д.; Закончить однотипную фразу различными словами
	Растормаживание произносительной стороны речи	Сопряженное, отраженное и самостоятельное произнесение автоматизированных речевых рядов; Сопряженное и отраженное произнесение простых слов и фраз; Затормаживание речевого эмбола путем введения его в слово
	Стимулирование простых коммуникативных видов речи	Ответы на вопросы одним-двумя словами в простом ситуативном диалоге; Моделирование ситуаций, способствующих вызову коммуникативно значимых слов (да, нет, хочу, буду и т. д.); Ответы на ситуативные вопросы и составление простых фраз с помощью пиктограммы и жеста с сопряженным проговариванием простых слов и фраз
	Стимулирование глобального чтения и письма	Раскладывание подписей под картинками (предметными и сюжетными); Письмо наиболее привычных слов идеограмм, списывание простых текстов; Сопряженное чтение простых диалогов; Показать, где написано слово, а где предложение; Большой, повторяя слог, складывает его из букв разрезной азбуки. Затем из освоенных слогов составляется простое слово типа ру-ка, во-да, мо-ло-ко и т. д. с опорой на ритмически отхлопываемую слоговую структуру слова, а также на схемы слова
Стадия расстройств средней степени выраженности	Преодоление расстройств произносительной стороны речи	Выработка плавного переключения одного орально-артикуляционного уклада на другой; Выработка артикуляторных переключений в пределах слога; Выработка артикуляторных переключений в пределах слова: слияние слогов в слова с простой, а в дальнейшем – со сложной звуковой структурой; Экстериоризация звуко-ритмической стороны слова – деление слов на слоги. Самостоятельное чтение (или сопряженное произнесение) обрабатываемых слов с отхлопыванием (отстукиванием) каждого слога. Слова подбираются с постепенным усложнением звуковой и слоговой структуры (односложные слова, двусложные с открытыми слогами, трехсложные слова с



		открытыми слогами, четырехсложные с открытыми слогами, двухсложные слова с одним закрытым слогом и т. д.); Выделение ударения в слове. Самостоятельное чтение (или сопряженное произнесение) троек слов с перемещающимся ударением. Выделение ударного слога более звучным хлопком
	Восстановление фразовой речи	Преодоление аграмматизма на уровне синтаксической схемы фразы: составление «ядерных» фраз моделей типа S (субъект) + P (предикат); S+ P+ O (объект) с привлечением внешних опор – фишек и их постепенным «сворачиванием»; выделение предикативного центра фразы; экстерниоризация его смысловых связей; Ритмизированное произнесение словосочетаний с использованием метронома. Самостоятельное чтение (или сопряженное произнесение) словосочетаний-рифм в удобном для пациента ритме под метрономом; Отстукивание ритма простой фразы. Самостоятельное чтение (или сопряженное произнесение) простых фраз с выделением логического ударения; Закрепление произношения в стихах. Чтение стихов с использованием метода дирижирования; Преодоление аграмматизма на формально-грамматическом уровне: улавливание грамматических искажений – флективных, предложных и т. д. с целью оживления чувства языка; дифференциация значений единственного и множественного числа, родовых значений, значений настоящего, прошедшего и будущего времени глагола; восполнение в словах пропущенных грамматических элементов; составление фраз по сюжетным картинкам; ответы на вопросы простой фразой, оформленной грамматически; пересказ простого текста; стимуляция к использованию побудительных и вопросительных предложений, различных предложных конструкций
Стадия легких расстройств	Восстановление способности к анализу звуко-ритмической стороны слова	Дифференциация слов по длине и слоговому составу; Выделение ударного слога, например: кошка, лопата, табурет; Подбор слов, идентичных по звуко-ритмической структуре; Выделение идентичных элементов в словах: слогов, морфем и, в особенности, окончаний (подчеркивание их, выписывание и т. д.); Выбрать слово из предложенных по смыслу
	Восстановление способности к звуко-буквенному анализу состава слова	Деление слов на слоги с опорой на различные графические схемы; Выделение любого по счету звука в слове; Пересчет и перечисление слов по буквам (устно), например: стол, зуб, конверт; Заполнение пропусков в словах; Письмо слов из букв, данных вразбивку
	Восстановление навыка слияния букв в слоги, слогов в слова	Слияние слогов в слова «Половинки»; «Соберите слова». Из слогов, записанных в разном порядке, составьте слова: та, во, ро; ве, ка, шал; ту, ар, тро;



		Выберите нужный слог из перечисленных, заполните пропуски в словах: (по; ле; ро; ши) са_ги; ко_со; до_га; ма_на; Сложите по заданным слогам; Сложите слова. Дан картинный материал: вол, осы, пол, схема предлога ПОД, ушки, корм, мак
	Восстановление навыка развернутой письменной речи	Письмо слов различной звуковой структуры с опорой на предметную картинку и без нее: а) под диктовку, б) при назывании предмета или действия; Письмо предложений: а) по памяти, б) под диктовку, в) в виде письменного высказывания по сюжетной картинке в целях коммуникации с окружающими; Письменные изложения и сочинения

стики и коррекции психоречевого развития ребенка» при ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» в соответствии с уже предложенной ранее моделью организации разработки программного продукта, имеющего перспективы коммерциализации, была создана междисциплинарная команда разработчиков, включающая в себя как студентов, обучающихся по профилю «Логопедия», так и студентов – будущих программистов, а также преподавателей, дизайнеров, художников, специалистов по продвижению программных продуктов на рынке для реализации проекта «Neurofase» [5].

«Neurofase» – это программное средство, обеспечивающее логопеда необходимым инструментарием для автоматизации рутинных и однотипных операций по устранению речевых нарушений у пациентов с афазией. Оно предоставляет следующие возможности:

- анализ состояния речевой функции пациента;
- подбор комплекса упражнений для клиента с афазией и проведение инструктажа по их выполнению;
- корректировка содержания логопедических упражнений в зависимости от индивидуальных особенностей речи клиента и динамики ее коррекции;
- обеспечение средствами программы видео и аудио-связи с логопедом для получения консультации и инструкций работы с приложением.

Проект был реализован в соответствии со следующими этапами:

I. Этап изучения предметной области и проектирования системы. На этом этапе заказчиком проекта разработано техническое задание, включающее в себя техническое описание будущего приложения для определения инструментов разработки и написания программного кода. Художником команды были созданы изображения объектов, необходимые для включения в упражнения для восстановления речи у афазиков. Логопедом лаборатории «Технологии диагностики и коррекции психоречевого развития ребенка» разработана и апробирована программа логопедической работы по преодолению моторной афазии эфферентного типа (таблица 1).

II. Этап разработки модулей программы. Программистами совместно с логопедами разработан пользовательский интерфейс программы, алгоритмы реализации представленных в коррекционной программе упражнений и переведены в электронный вид графические ресурсы, предъявляемые пациенту с афазией. Дизайнером разработан внешний вид интерфейса, учитывающий особенности моторики и когнитивной сферы больных с локальными поражениями речевых зон мозга. На рисунке 1 представлен интерфейс одного из упражнений в программе «Neurofase».

III. Этап тестирования и отладки заявленного функционала программы. На данном этапе осуществлено тестирование программы «Neurofase», исправление ошибок, доработка, а также ее внедрение в работу логопеда на базе научной лаборатории. Программа была апробирована в работе с пациентом, пере-

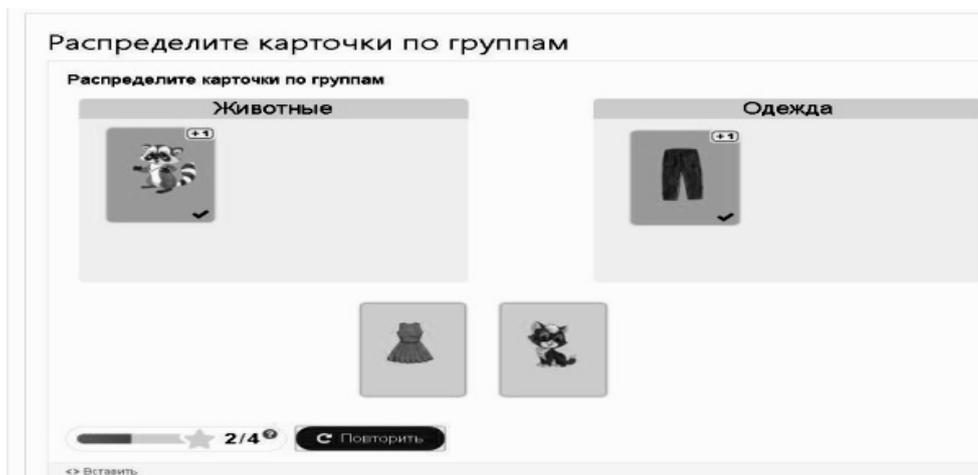


Рис. 1. Упражнение на классификацию предметов в программе «Neurofase»

несшим ишемический инсульт в бассейне левой средней мозговой артерии с последствиями в виде умеренного правостороннего гемипареза, гемигипестезии, моторной афазии.

Таким образом, для эффективной реализации проекта по разработке специализированного приложения для речевой реабилитации клиентов с афазией необходимо соблюдение ряда нижеприведенных условий.

Выбор актуального проекта с перспективами коммерциализации и несомненной практической значимостью.

Наличие в составе команды проекта специалистов, способных реализовать все компоненты программного средства (разработка алгоритмов программы, реализация и оформление пользовательского интерфейса, отрисовка мультимедиа контента, используемого в программе, разработка упражнений для речевой реабилитации пользователя и др.).

Организация эффективного взаимодействия участников учебного проекта в условиях педагогического вуза (ранее нами была предложена модель такого взаимодействия) [5].

Обеспечение механизмов продвижения программного продукта на рынке в сфере информационных технологий, а также его внедрения в практику профильных специалистов.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что разработка внутривузовских и меж-

вузовских грантовых проектов даже с небольшой капитализацией, направленных на разработку специализированного программного обеспечения, предназначенного для логопедической работы с участием студентов, обучающихся по профилям «Логопедия» и «Программирование вычислительной техники и автоматизированных систем», в рамках реализации образовательных программ вуза могут выступать дополнительным эффективным средством формирования профессиональных компетенций у этих студентов.

АННОТАЦИЯ

В статье обоснована актуальность и описан процесс создания компьютерной программы для речевой реабилитации пациентов с локальными поражениями мозга, приведшими к развитию такого системного нарушения речи, как афазия. Доказана целесообразность разработки подобных проектов в рамках грантовой деятельности педагогических вузов при реализации проектных методов обучения. При этом предложены механизмы организации взаимодействия специалистов различного профиля в рамках реализации проекта и показана роль логопеда в команде разработчиков.

Ключевые слова: метод проектов, разработка программного средства, взаимодействие разработчиков, логопедия, лица с речевыми нарушениями, афазия, программа



восстановления речи, инсульт, программист, модели команды разработчиков.

SUMMARY

The article substantiates the relevance and describes the process of creating a computer program for speech rehabilitation of patients with local brain lesions, which led to the development of such a systemic speech disorder as aphasia. The expediency of developing such projects within the framework of grant activities of pedagogical universities in the implementation of project teaching methods has been proved. At the same time, mechanisms for organizing the interaction of specialists of various profiles within the framework of the project are proposed and the role of a speech therapist in the development team is shown.

Key words: project method, software development, developer interaction, speech therapy, speech impaired persons, aphasia, speech recovery program, stroke, programmer, development team models.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова Г. А. Энциклопедический словарь логопеда. – СПб.: ООО «Издательство Детство-Пресс», 2014. – 256 с.
2. Иванова М. В. [и др.] Логопедическая диагностика и реабилитация пациентов с нарушениями речи, голоса и глотания в остром периоде: Клинические рекомендации для логопедов [Электронный ресурс]. – М., 2016. – URL: https://rehabrus.ru/Docs/2020/2016_Logopedicheskaya%20diagnostika%20i%20reabilitaciya_osriy%20period_2016_3.pdf.
3. Бтемирова Р. И. Метод проектов в условиях современного высшего образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24488>.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е. С. Полат [и др.]. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.
5. Алексеев И. А., Вебер А. А., Копорунин А. А. Междисциплинарное взаимодей-

ствие специалистов в области дефектологии и информационных технологий в ходе разработки прикладного программного обеспечения для организации логопедической помощи детям с речевыми нарушениями // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. № 68. – Ч. 2. – С. 7-11.





**ТЕОРЕТИКО-
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ
ПРАКТИКИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**



Н. Ю. Коленкова

УДК 159.99

**ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ
ПРЕДИКТОРЫ ПРИНЯТИЯ
НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ
В СОВРЕМЕННЫХ
ИССЛЕДОВАНИЯХ
ПРОБЛЕМЫ ВЫБОРА**

На протяжении жизни человек осуществляет множество выборов в разных сферах. Как правило, рассматривая вопрос выбора, исследователи говорят о его проблеме (например, «проблема выбора профессии», «проблема выбора спутника жизни», «проблема выбора института» и т. п.). Очевидно, что само явление проблематики совершаемых человеком выборов существует, так как в процессе выбора человек оказывается перед дилеммой: моральной, социальной, когнитивной и др. В свою очередь, данного рода дилемма становится результатом столкновения человека с ситуацией неопределенности и того, как он к неопределенности относится: понимает, принимает, отвергает, избегает, преобразует. Проникновение высокотехнологичных процессов во многие сферы современной жизни упрощает существование человека и вместе с тем создает условия, расширяющие содержание индивидуального выбора, чем вызывает необходимость управления, противостояния, принятия или отторжения неопределенности. По данной причине проблематика неопределенности активно изучается экономикой, философией, психологией, медициной, физиологией и другими науками.

Цель настоящей статьи – провести анализ результатов психологического изучения эмоциональной стороны принятия неопределенности, выявить предпочтительные направления дальнейших изысканий. Авторы данной работы полагают, что принятие неопределенности связано с эмоциональными регу-



ляторами личности, в частности, с эмоциональной направленностью личности (ЭНЛ) в виде потребности человека в определенных переживаниях своих отношений к действительности.

Принятие решений в условиях неопределенности является одним из аспектов изучения когнитивных и личностных особенностей человека в процессе выбора. Проблематика принятия самой неопределенности чаще всего рассматривается в контексте личностных регуляторов принятия решений. Российские исследования Т. В. Корниловой, С. Д. Смирнова, И. А. Чигриновой, М. А. Новиковой, Н. А. Чумаковой, С. А. Корнилова, Е. В. Краснова объясняют принятие неопределенности как личностный регулятор, обнаруживающий себя в готовности к риску, креативности, связанный с самооценкой интеллекта, самоэффективностью, познавательными стратегиями субъекта и другими психологическими феноменами интеллектуально-личностного потенциала, проявляющийся как опосредствующий фактор влияния уровня нравственного самосознания на эмоциональный интеллект, как связующее поле взаимодействия интеллектуальных и личностных предпосылок регуляции выбора. В зарубежной психологии проблематика неопределенности раскрывается в категориях осведомленности человека, принимающего решения, недостаточности/избыточности знания (С. Лонгфорд), внутренней потребности следить за опасностью (Д. Сигел), субъективной неопределенности или неуверенности (Д. Канеман), неизвестных рисков (Г. Гигеренцер), неизвестности распределения исходов (Ф. Найт), непредсказуемости и «хрупкости/антихрупкости» (Н. Талеб) и др.

Не ставя перед нашим исследованием задачу детального исторического очерка о становлении понятия принятия неопределенности, обратимся к ключевым подходам в объяснении данного психологического феномена. Следует отметить, что конструкт принятия неопределенности в психологической науке активно рассматривается в контексте разных явлений: толерантности к двусмы-

сленности (tolerance towards ambiguity), толерантности к неопределенности (tolerance of uncertainty). При этом именно толерантность к неопределенности является более широким, так как в отличие от толерантности к двусмысленности не имеет двухвариантности или конкретности выходов и оставляет некий неизвестный вариант, а также ориентацию восприятия в будущее. Однако именно с понятием толерантности к двусмысленности (tolerance towards ambiguity) и не противоположным, но тем не менее противопоставляемым ему – интолерантности к неопределенности (intolerance of ambiguity) – мы впервые встречаемся в работах Э. Френкель-Брунsvик, которая характеризует их как качества, принадлежащие когнитивной сфере, и при этом оказывающие существенное влияние на аффективную сторону личности. В целом, по мнению Э. Френкель-Брунsvик, толерантность к неоднозначности проявляется в целой совокупности личностных установок и поведенческих реакций, с помощью которых можно предсказать особенности поведения личности в неоднозначных ситуациях: быстрый и адекватный выбор в новой ситуации и закрытость для знакомых стимулов, способность придерживаться выбранного направления в неопределенной ситуации, сопротивление флуктуирующим стимулам, отрицание эмоциональной амбивалентности и интолерантность к когнитивной неопределенности [12; 13]. Здесь следует акцентировать внимание на том, что исследования Э. Френкель-Брунsvик проводились на конкретном авторитарном типе личности и были связаны с анализом особенностей эмоциональных и когнитивных реакций именно данного личностного типа.

Конструкт «толерантность к неопределенности», используемый в современной психологии, значительно расширился по сравнению с исследованиями Э. Френкель-Брунsvик и стал сводиться к описанию более общей реакции на неопределенность бытия у личности *любого* типа. Подобное расширение связано с именем С. Баднера и анализом данного феномена с точки зрения диспозицио-



нального подхода. С. Баднер рассматривает толерантность и интолерантность к неопределенности как полярные качества амбивалентной способности человека воспринимать неопределенные ситуации. При этом толерантность расценивается как личностная черта, проявляющаяся как «тенденция воспринимать неопределенные ситуации как желательные», а интолерантность – как «тенденция воспринимать их как источник угрозы» [9].

Другие направления исследований толерантности к неопределенности не столь критичны в противопоставлении толерантности и интолерантности, а рассматривают их как меру переживания человеком чувства угрозы, вызванного ситуациями неуверенности и неопределенности (кросс-культурные исследования Г. Хофстеде [14]). Толерантность к неопределенности, по мнению Г. Хофстеде, является одним из измерений культуры, которое показывает, насколько сильно представители той или иной культуры предпринимают попытки избежать влияние необъяснимых, неясных, неструктурированных воздействий, что, в свою очередь, создает комфорт или дискомфорт от данного рода влияний.

С феноменом ожиданий связаны интерпретация и исследование толерантности к неопределенности представителей дискурсивного подхода, где анализируемый нами конструкт фактически можно соотнести с уверенностью в будущем, чувством защищенности и безопасности, от степени которых зависят свобода или ограничения действий и поступков людей в повседневной жизни. Ожидания негативного воздействия неопределенности создают ситуацию «ложной ясности», что происходит при исключении из поля сознания информации, которая не соответствует ожиданиям человека. В итоге «ложной ясности» человек создает неполную картину внутреннего и внешнего мира, формирует искаженные представления о собственном Я. Избежать «ложной ясности» можно, создавая так называемые минимально обязательные ожидания, которые предотвращают неоднозначное восприятие действи-

тельно и позволяют человеку принять неясную информацию, а не избегать ее [6].

В российской психологии наибольшую ясность в понимание толерантности к неопределенности вносит концепция функционально-уровневой регуляции интеллектуальных решений Т. В. Корниловой. Толерантность к неопределенности, как отмечает Т. В. Корнилова, связана «не только с ситуациями принятия решений, но и более общими проблемами индивидуально-личностной регуляции решений и действий в условиях неопределенности, с присущими человеку способами разрешения ситуаций неопределенности, стремлением к ним или их избеганием» [3, с. 38]. Далее Т. В. Корнилова дает характеристику толерантности к неопределенности как «интеллектуально-личностного свойства, означающего принятие человеком неопределенности, новизны или противоречивости условий своих действий и решений» [3, с. 38]. Это качество, характеризующее устойчивость человека к условиям неопределенности, изменчивости, противоречивости информации, проявляется в том, как именно субъектом выстраивается объективная неопределенность (речь идет об активности субъекта), как субъект различает то, что относится к субъективной, а что – к объективной неопределенности (условия различения неопределенности), как субъект движется в условиях неопределенности в соответствии с принадлежащей ему системой ценностей и оценкой последствия своего движения (готовность действовать в условиях неопределенности). В итоге Т. В. Корнилова формулирует определение толерантности к неопределенности «как отражение генерализованного личностного свойства, означающего стремление к изменениям, новизне и оригинальности, готовность идти непроторенными путями и предпочитать более сложные задачи, иметь возможность самостоятельности и выхода за рамки принятых ограничений» [4], а интолерантность «как непринятие неопределенности, стремление к ясности в суждениях, решениях и действиях, предположение о главенствующей роли правил и принципов,



дихотомическое разделение правильных и неправильных способов, мнений и ценностей» [4]. Концепция Т. В. Корниловой доказывает «единство функционирования интеллектуально-личностного потенциала человека и динамическую целостность психологической регуляции его выборов и решений, реализуемую включением в динамические регулятивные системы как интеллектуальных, так и личностных составляющих» [2, с. 67], где в качестве основного модератора взаимодействия интеллектуальных и личностных составляющих выступают процессы принятия неопределенности.

Концепция Т. В. Корниловой подводит нас к мысли о том, что толерантность к неопределенности, являющаяся характеристикой в психологической регуляции выбора, может быть тем или иным образом связана с эмоциональной направленностью личности, представляющей собой врожденную и прижизненно развивающуюся потребность человека в эмоциональном насыщении, развертывающуюся только внутри и в связи с деятельностью и проявляющуюся «в ориентации личности на определенное качество отношений-переживаний» [1, с. 21]. Учитывая, что толерантность и интолерантность к неопределенности, по мнению Т. В. Корниловой, «отражают разное отношение человека к условиям неопределенности» [5, с. 22], то есть в своей структуре имеют «отношенческий» аспект, который изначально связан с определенным рождением переживаниями, мы полагаем, что то, как человек принимает или не принимает неопределенность, может зависеть от его общей эмоциональной направленности личности, то есть направленности на эмоции разного типа.

При этом следует отметить, что в зарубежной литературе проведено достаточно исследований, которые посвящены взаимосвязи неопределенности и эмоциональной сферы личности (эмоций, аффекта), где в большей степени выявляются особенности ситуации неопределенности (ее вероятность, сложность, неоднозначность), стимулирующие лю-

дей реагировать на ситуацию тем или иным способом.

Так, «модальная модель» эмоций («Modal Model») [8] объясняет процесс порождения эмоций характеристиками ситуации и имеющегося у человека опыта. Если контекстные особенности воспринимаемой ситуации изменяются, то может поменяться и эмоциональная реакция человека на эту ситуацию, особенно если это повторяющаяся ситуация.

С точки зрения теории оценки эмоций («Appraisal theories of emotion») [16], эмоции тесно связаны с оценкой важных для выживания и благополучия организма характеристик внешней среды, к которой приспосабливается человек, что, в свою очередь, и определяет их зависимость от определенности или неопределенности ситуации. Как адаптивные процессы эмоции в большей степени зависят от воспринимаемой неопределенности, чем от определенности. При этом разные промежуточные оценки, разный опыт оценивания у двух людей может вызывать разные эмоции.

Модель оценочного пространства («The evaluative space model») [10] демонстрирует зависимость физиологических реакций, вытекающих из аффективных, в ситуации неопределенности. Согласно данной модели аффект становится индикатором быстрого принятия решений в неопределенных ситуациях, когда осознанное решение неэффективно и может спровоцировать неблагоприятные для человека последствия.

В классических исследованиях [11; 15] мы наблюдаем, как аффективная сторона личности может изменить восприятие вероятности или риска неопределенных событий: при принятии решения в неоднозначных условиях человек ориентируется на имеющиеся в его опыте чувства, содержащие информацию о риске.

Особый интерес в рамках нашего исследования представляет работа коллектива североамериканских ученых «The Relationship Between Uncertainty and Affect» (Э. К. Андерсон, П. К. Дж. Хан, Р. Н. Карлтон, М. Ди-



фенбах.), в которой авторы предприняли попытку осознания взаимовлияния неопределенности и аффекта (понимается исследователями как «сознательное последовательное переживание, состояние, которое полностью проявляется в сознании человека» [7]) и особенностей стратегий преодоления неопределенности. Исследователи доказали, что способность моделировать различные результаты может быть ключевым звеном между неопределенностью и аффектом. По мнению авторов, самостоятельные действия человека или сторонняя помощь могут способствовать регулировать эмоциональные переживания перед лицом неопределенности. Учитывая тот факт, что люди имеют склонность имитировать, прежде всего, негативные результаты, которые имеют тенденцию вызывать негативные эмоции, человек должен овладевать стратегиями регулирования эмоций, основанными на управлении мысленным моделированием возможных будущих результатов. Зная, что такие важные модераторы принятия неопределенности как ситуационный контекст, а также индивидуальные личностные особенности являются предикторами негативных реакций, у человека может формироваться совершенно новый опыт взаимодействия с ситуациями сложности, двусмысленности и неоднозначности [7; 11; 15].

Приведенные выше результаты исследований по большей части показывают, как неопределенность вызывает аффективные чувства, однако, как мы полагаем, возможна и обратная причинно-следственная связь. Таким образом, мы подходим к ключевой для нашего исследования мысли, что если принятие неопределенности связано с такими психологическими явлениями, как субъективное восприятие недостаточности информации, личным опытом, установками и суждениями, набором аффективных и поведенческих реакций, то и эмоциональные переживания, ориентация личности на определенное качество отношений-переживаний могут стать предикторами толерантности к неопределенности.

Возвращаясь к отношениям-переживаниям, которые Б. И. Додоновым названы

«эмоциональной направленностью личности», являющейся частью общей направленности личности, стоит подчеркнуть, что эмоциональная направленность личности представляет собой «опсихологизированную» физиологическую (органическую) потребность в эмоциональном насыщении, которая формируется как свойство личности (не организма) и в процессе жизни приобретает индивидуальные черты [1]. Такая измененная потребность отличается от первоначальной потребности в эмоциональном насыщении желанием удовлетворить конкретный «набор» эмоций путем «воссоздания соответствующей эмоциогенной ситуации» [1, с. 97]. Ориентируясь на связанные с такой потребностью зрительные, слуховые и другие представления, у личности закрепляются специальные способы или формы удовлетворения ее потребности в эмоциональном насыщении <...> в качестве таких специальных форм выступают интересы, мечты, некоторые воспоминания человека» [1, с. 97].

Для нашего исследования важной является мысль Б. Г. Додонова о том, что «специализированное эмоциональное насыщение через интересы, мечты и воспоминания всегда дополняется непроизвольным насыщением в процессе разных событий жизни и определенным образом взаимодействует с ним» [1, с. 97]. И вот именно разные события жизни, с которыми личность взаимодействует, как раз и могут представлять неопределенность. Ориентируясь на поставленные перед собой цели и условия, человек переживает разные эмоции, но только те из них, которые регулярно повторяются и вызывают положительную реакцию в процессе достижения цели, и становятся ценными эмоциями, превращаясь в качество личности в виде ее эмоциональной направленности. В итоге эмоциональная направленность личности начинает оказывать обратное влияние на последующий выбор человеком новых целей.

Для изучения эмоциональной направленности личности как предиктора принятия неопределенности в качестве испытуемых была выбрана категория студентов, для которых,



по нашему мнению, процесс выбора актуален и неокончателен. Исследование было проведено на базе ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет». Участниками стали 128 студентов 1-2 курсов педагогических направлений подготовки бакалавриата. Выбор в качестве испытуемых студентов именно младших курсов был обусловлен тем, что данные юноши и девушки, несмотря на уже состоявшийся выбор вуза и будущей профессии, все еще находятся в процессе профессионального самоопределения, а весь процесс получения профессионального образования – это и есть тот выбор как вид деятельности, о котором нами было заявлено в начале статьи. В качестве эмпирических методов было применено тестирование обучающихся по «Методике эмоциональной направленности личности» (автор – Б. И. Додонов) и «Новому опроснику толерантности к неопределенности» (автор – Т. В. Корнилова).

«Методика эмоциональной направленности личности» Б. Г. Додонова позволяет установить, какие из 10 типов данного вида направленности личности представлены у каждого из испытуемых. Более того, с ее помощью можно построить «профиль» ЭНЛ для выявления всей композиции ее видов.

«Новый опросник толерантности к неопределенности» Т. В. Корниловой предназначен для определения того, насколько человек готов принять / не принять неопределенность, изменяться, решать новые сложные задачи, выходя из зоны комфорта.

Для выявления зависимостей между видами эмоциональной направленности личности и вариантами принятия неопределенности (толерантность к неопределенности, интолерантность к неопределенности и межличностная интолерантность к неопределенности) мы применили корреляционный анализ (таблица 1).

Корреляционный анализ позволил нам выявить, какие именно виды эмоциональной направленности личности взаимообуславливают принятие/непринятие неопределенности. Особое место среди полученных результатов занимает связь эстетической ЭНЛ

и принятие неопределенности. Данный вид ЭНЛ положительно коррелирует со всеми вариантами принятия неопределенности, что можно объяснить весьма противоречивым толкованием его содержания. Согласно Б. Г. Додонову [1], эстетическая направленность личности связана с эстетическими эмоциями, природа которых неясна и сложна в силу многогранности проявления через разные чувства – радость, гнев, тоску, отвращение, страдание, горе и т. д. В целом эстетическая ЭНЛ, по мнению Б. Г. Додонова, представлена «каждой красотой, наслаждением красотой чего-либо или кого-либо, чувством изящного, грациозного, чувством возвышенного или величественного, наслаждением звуками, чувством волнующего драматизма, чувством светлой грусти и задумчивости, поэтически-созерцательным состоянием, чувством душевной мягкости, растроганности, чувством родного, милого, близкого, сладостью воспоминаний о давнем, горьковато-приятным чувством одиночества» [1, с. 61]. Даже из этого перечня видно, насколько отношения-переживания, включенные в эстетическую ЭНЛ, неоднородны, потому, вероятно, положительная корреляционная связь проявляется со всеми вариантами принятия неопределенности.

Рассматривая детальнее выявленные корреляции, мы выявили положительную корреляционную связь между пугнической, романтической и эстетической ЭНЛ и толерантностью к неопределенности. Данный факт говорит о том, что чем интенсивнее у человека переживания, возникающие на основе потребности в преодолении опасности, в борьбе, чем больше желание попасть в экстремальные ситуации и получать от этого удовольствие, чем мобильнее он в принятии собственных решений и в своих действиях (пугническая ЭНЛ), чем ярче его желание постичь необычное, таинственное и жить в ожидании «светлого чуда» (романтическая ЭНЛ), чем сильнее у него развиты жажда красоты, наслаждение звуками, чувством изящного, грациозного, возвышенного или величественного (эстетическая ЭНЛ), тем выше у него принятие неопределенности в виде го-



Таблица 1.

Результаты корреляционного анализа между видами эмоциональной направленности личности и вариантами принятия неопределенности

Виды эмоциональной направленности личности	Толерантность к неопределенности		Интолерантность к неопределенности		Межличностная интолерантность к неопределенности	
	г	Р	г	р	г	р
Коммуникативная	0,009	0,919	0,138	0,121	0,274**	0,002
Глорическая	0,122	0,169	0,236**	0,007	0,134	0,131
Практическая	-0,054	0,546	0,299**	0,001	0,097	0,274
Путническая	0,319**	0,000	-0,011	0,901	-0,075	0,402
Романтическая	0,336**	0,000	-0,022	0,804	0,055	0,534
Гностическая	0,073	0,411	0,333**	0,000	0,134	0,132
Эстетическая	0,280**	0,001	0,176*	0,047	0,283**	0,001
Гедонистическая	0,140	0,115	0,004	0,964	0,190*	0,031
Акquisитивная	-0,015	0,865	0,077	0,385	0,213*	0,016
Альтруистическая	-0,126	0,158	0,349**	0,000	0,208*	0,018

Примечание:

** – корреляция значима на уровне 0,01

* – корреляция значима на уровне 0,05

товности идти по сложному и незнакомому жизненному маршруту, решать принципиально новые задачи и выходить за пределы установленных ограничений, и наоборот.

Положительная корреляционная связь между глорической, гностической, практической, эстетической и альтруистической ЭНЛ и интолерантностью к неопределенности показывает, что высокие значения данных видов ЭНЛ являются предикторами неприятия неопределенности. То есть, чем глубже у человека переживания, вызываемые потребностью покровительствовать и помогать другим людям, беспокоиться за них, заботиться (альтруистическая ЭНЛ), чем сильнее переживание от потребности в самоутверждении, славе, всеобщем восхищении, чувстве превосходства над другими (глорическая ЭНЛ), чем значимее в понимании происходящего лирические чувства (эстетическая ЭНЛ), чем полнее положительные эмоции в процессе деятельности и желание добиться успеха в работе (практическая ЭНЛ), чем выше интеллектуальные чувства, связанные потребностью в «когнитивной гармонии» (гностическая ЭНЛ), тем сильнее «стремление к ясности, упорядоченности во всем и неприятие неопределенности, предположение о главенствующей роли правил и прин-

ципов, дихотомическое разделение правильных и неправильных способов, мнений и ценностей» [4], и наоборот.

Положительная корреляционная связь выявлена между коммуникативной, эстетической, гедонистической, акquisитивной и альтруистической ЭНЛ и межличностной толерантностью к неопределенности. То есть, чем больше у человека потребность в реакциях на удовлетворение или неудовлетворение стремления к эмоциональной близости, желания общаться, делиться мыслями и переживаниями (коммуникативная ЭНЛ), чем значимее чувство волнующего драматизма, светлой грусти и задумчивости, поэтически-созерцательного состояния (эстетическая ЭНЛ), чем больше преобладающих эмоций, связанных с удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте (гедонистическая ЭНЛ), чем доминантнее положительные эмоции при накоплении, коллекционировании вещей, «выходящих за пределы практической нужды в них» [1, с. 62], и чем сильнее чувство сопереживания удачи и радости другого, нежности или умиления, чувство преданности, участия, жалости (альтруистическая ЭНЛ), тем выше дискомфорт в случае неопределенности отношений с другими.



Итак, проведенное исследование показало, что разные виды эмоциональной направленности личности обуславливают принятие или непринятие неопределенности, что означает необходимость учета содержательных характеристик отношений-переживаний человека при включении его в ситуации выбора. Понимая, что выбор есть деятельность и у каждого субъекта в деятельности удовлетворяются значимые для него потребности, можно прогнозировать формы поведения в условиях неопределенности. Ситуация неопределенности может задавать смещение или изменение целей, если у человека не будет возможности удовлетворить социологизированную потребность в эмоциональном насыщении. Неоднозначность, сложность и двусмысленность ситуации, с которой человек сталкивается, исключает эмоциональные ориентиры личности, что может вызвать диссонанс в восприятии действительности и самого себя. Как способность регулировать эмоциональные реакции все чаще признается в качестве существенного условия психологического здоровья личности [11], так и знание собственного профиля эмоциональной направленности личности и использование для достижения личных целей могут сыграть ведущую роль в формировании способности воспринимать неопределенность, однако это требует дальнейших исследований.

Целью данной статьи был краткий обзор результатов психологического изучения эмоциональных предикторов принятия неопределенности. Результат данного обзора показал, что в проблематике принятия неопределенности зарубежными и российскими исследователями немаловажное место занимает изучение ее связи с эмоциональной стороной личности. При этом многие исследования сводятся преимущественно по выявлению влияния неопределенности на аффективную сторону личности и разработке механизмов и стратегий совладания с негативными эмоциональными эффектами ситуаций неоднозначности и когнитивной сложности. Большая часть наработок говорит о негативном влиянии неопределенности на эмоциональ-

ную сферу личности в виде принятия неоптимальных решений, отрицательных эмоций, ухудшения самочувствия и психопатий. Мы полагаем, что принятие неопределенности не только вызывает определенные эмоции, но и эмоциональные процессы определяют тот или иной вариант принятия неопределенности.

Результаты проведенного эмпирического исследования показывают, что эмоциональная направленность личности как свойство личности, аккумулирующее ценности и переживания, действительно является предиктором принятия неопределенности. То есть совокупность ценных для человека переживаний создает предпосылки для вектора реагирования на изменения, которые возникают в процессе выбора, в ситуации неоднозначности и двусмысленности. Понимая профиль эмоциональной направленности личности, которая, как и общая направленность личности, программирует профессиональный выбор, можно прогнозировать варианты развития жизненного пути человека, его профессиональные предпочтения и траекторию развития личностного потенциала.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен обзор современных психологических подходов к пониманию принятия неопределенности и ее эмоциональных предикторов, а также представлены результаты эмпирического исследования. В качестве основного конструкта выделена «толерантность/интолерантность к неопределенности», представленная в большинстве современных исследований как фактор, предопределяющий аффективные реакции человека в ситуациях неоднозначности, двусмысленности и сложности. Представляется значимым изучение влияния потребности в эмоциональном насыщении на принятие неопределенности.

Ключевые слова: неопределенность, принятие неопределенности, толерантность к неопределенности, интолерантность к неопределенности, эмоции, эмоциональная направленность личности.

SUMMARY

The article presents a theoretical analysis of modern psychological approaches to understand-



ding the acceptance of uncertainty and its emotional predictors as well as the results of empirical research. As the main construct, «tolerance/intolerance to uncertainty» is highlighted, presented in most modern studies as a factor that predetermines a person's affective reactions in situations of ambiguity, ambiguity and complexity. It seems significant to study the influence of the need for emotional saturation on the acceptance of uncertainty.

Key words: uncertainty, acceptance of uncertainty, tolerance to uncertainty, intolerance to uncertainty, emotions, emotional orientation of the personality.

ЛИТЕРАТУРА

1. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
2. Корнилова Т. В. Динамическое функционирование интеллектуально-личностного потенциала человека в психологической регуляции решений и выборов // Вестник Московского университета. – 2011. – № 1. – С. 66–78.
3. Корнилова Т. В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределенности и риска. – СПб.: Нестор-История, 2016. – 344 с.
4. Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности к неопределенности // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – № 1. – С. 74–86.
5. Корнилова Т. В. Толерантность к неопределенности и эмоциональный интеллект при принятии решений в условиях подсказки // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 4. – С. 19–36.
6. Abbey E. The Blind Leading the Seeing: A Path to Self-Reflexivity // Culture Psychology. – 2004. – Vol. 10. – № 4. – P. 409–415.
7. Anderson E. C., Carleton R. N., Diefenbach Mi., Han P. K. J. The Relationship Between Uncertainty and Affect [Electronic resource] // Frontiers in Psychology. – 2019. – Vol. 10. November – URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02504/full>.
8. Barrett L. F., Ochsner K. N., and Gross J. J. On the Automaticity of Emotion // Social Psychology and the Unconscious: The Automaticity of Higher Mental Processes. – New York: Psychology Press, 2007. – Vol. 58. – P. 173–217.
9. Budner S. Intolerance for ambiguity as a personal variable // Journal of Personality. – 1962. – Vol. 30. – P. 29–50.
10. Cacioppo J. T., Berntson G. G., Norris C. J., Gollan J. K. The evaluative space model // Handbook of Theories of Social Psychology. – Vol. 1. – P. 50–72.
11. DeSteno D., Gross J. J., and Kubzansky L. Affective Science and Health: The Importance of Emotion and Emotion Regulation // Health Psychol. – 2013. – Vol. 32. – No. 5. – P. 474–486.
12. Frenkel-Brunswick E. Tolerance Towards Ambiguity as a Personality Variable // The American Psychologist. – 1948. – № 3. – P. 268.
13. Frenkel-Brunswick E. Intolerance of Ambiguity as an Emotional and Perceptual Personality Variable // Journal of Personality, 1949. – Vol. 11. – № 1. – P. 108–143.
14. Hofstede G. Culture's Consequences. USA: Sage, 1980. – 328 p.
15. Johnson E. J., Tversky A. Affect, Generalization, and the Perception of Risk // Journal of Personality and Social Psychology. – July, 1983. – Vol. 45(1). – P. 20–31.
16. Moors, A., Frijda N. H., Ellsworth P. C., Scherer K. R.. Appraisal Theories of Emotion: State of the Art and Future Development // Emotion Review. – April, 2013. – Vol. 5. – No. 2. – P. 119–124.





Г. Н. Жулина, М. А. Перевозникова

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ВОСПИТАННИКОВ СОЦИАЛЬНО- РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА СО СВЕРСТНИКАМИ

Изучение проблемы межличностных отношений является актуальным в настоящее время. Становление межличностных отношений связано с восприятием окружающего мира, осознанием норм и ценностей общества. На протяжении всей жизни человек нуждается в принятии его другими, в позитивной оценке и отношении к себе.

А. А. Бодалев рассматривает межличностное общение как взаимодействие людей друг с другом, в процессе которого они взаимно познают себя, вступают в различные взаимоотношения, где между ними устанавливается взаимообращение, а именно – поведение, которое выбирают участники взаимодействия. Автор подчеркивает, что сущность межличностного общения заключается именно во взаимодействии человека с человеком, что и отличает данный вид общения от каких-либо других [3].

Межличностные отношения мы понимаем как взаимосвязи между отдельными людьми, которые определяются совместной деятельностью, ценностными ориентациями и сопровождаются переживаниями эмоций.

Подростковый возраст является важным для формирования социальных установок, мировоззрения, характера, понимания себя и окружающих. Это формируется в процессе общения и взаимодействия с другими людьми. Общение для подростков становится ведущей деятельностью, определяется круг общения, важный для развития самосознания [9].

В подростковом возрасте возникают не только поведенческие проблемы, но и сложности при взаимодействии с окружающими, требующие не поверхностного описания, а углубленного системного понимания причин отклоняющегося поведения и возможности его коррекции [6]. Возникновению внутриличностных и межличностных проблем при взаимодействии подростков способствуют интенсивные процессы созревания организма и возрастание уровня социально-психологических требований, предъявляемых к подросткам [1].

Основой формирования межличностных отношений подростков со сверстниками является отношение к взрослым, сверстникам и самим себе. Важное значение для формирования общения и межличностных отношений имеет социальная среда, в которой находится подросток. Так, проведенное нами исследование показало, что при взаимодействии делинквентных подростков возникает отрицательная социализация, при этом общение основывается на негативных установках, происходит формирование негативных черт характера. Было выявлено, что у большинства делинквентных подростков низкий уровень сформированности межличностных отношений, и это требует необходимости формирования эффективной внутриличностной системы взаимодействия со сверстниками [7].

Подростки, находящиеся в трудной жизненной ситуации, оказываются особо уязвимыми в вопросах решения возрастных задач развития, выработки новых стратегий поведения и деятельности, способов согласования своих отношений с собой, другими людьми, миром в целом. Социально-реабилитационный центр (СРЦ) для несовершеннолетних – специально организованное государственное учреждение, созданное для обеспечения профилактики безнадзорности, беспризорности, которое обеспечивает воспитанникам, оказавшимся в кризисной ситуации, временное проживание, социальную помощь и реабилитацию. В социальный реабилитационный центр попадают дети, не достигшие совершеннолетнего возраста, которые согласно различ-



ным обстоятельствам остались без попечения родителей / законных представителей; сироты; своенравно покинувшие жилье; не имеющие места жительства и средств для обеспечения собственной жизнедеятельности; нуждающиеся в круглосуточном пребывании в подобном рода учреждении [5].

Т. Г. Бобченко и А. Ю. Струкова считают, что общение воспитанников социально-реабилитационных центров является проблемным. Эти подростки не готовы к самостоятельной жизни в связи с отсутствием необходимого опыта. Подростки не имеют необходимого опыта семейной жизни и практически лишены поддержки, полученной в семье, все это рушит эмоциональные связи с социальной средой и вообще с миром окружающих. У воспитанников социально-реабилитационного центра не сформированы социальные навыки, неправильные представления о социальных ролях, о представителях противоположного пола и т. д. Авторы отмечают наличие низкой самооценки подростков, их неуверенность, повышенную тревожность, неспособность к сопереживанию и привязанности [2].

Ж. А. Захарова описывает портрет воспитанника центра следующим образом: «Это ребенок (подросток) из неблагополучной или малообеспеченной семьи, где один или оба родителя злоупотребляют алкоголем, психотропными веществами. Как правило, он не посещает образовательное учреждение (детский сад, школу) либо делает это нерегулярно; имеет опыт употребления табака и алкоголя. Результатом жизнедеятельности ребенка в условиях социального неблагополучия, трудной жизненной ситуации становится социальная дезадаптация» [8, с. 92].

По мнению Б. С. Воронина, у подростков – воспитанников социально-реабилитационного центра – есть все предпосылки формирования девиантного поведения. У подростков низкие социально-адаптивные способности, высокий уровень конфликтности, недостаточная подготовленность ко вступлению во взрослую жизнь, что способствует возникновению новых социальных проблем. У подрост-

ков социально-реабилитационного центра отсутствуют навыки позитивного общения, часто неадекватное оценивание себя, эмоциональная лабильность, замкнутость [4].

Все это определяет необходимость организации психолого-педагогического сопровождения подростков, в том числе подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Психолого-педагогическое сопровождение – особый тип оказания поддержки / помощи ребенку, который даст ему возможность благополучно развиваться в условиях образовательной среды. Психолого-педагогическая программа гармонизации межличностных отношений направлена на формирование у подростков навыков и умений конструктивного общения, безопасного для себя и других, расфокусирования и освобождения от приобретенных негативных, разрушительных переживаний (М. Р. Битянова, Э. М. Александровская и др.).

Целью исследования явилось изучение особенностей межличностных отношений подростков со сверстниками и проектирование психолого-педагогической программы, направленной на гармонизацию межличностных отношений со сверстниками подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. Мы предположили, что существуют различия показателей межличностных отношений со сверстниками у подростков – воспитанников социально-реабилитационного центра и у подростков контрольной группы, а также существуют особенности взаимосвязи показателей межличностных отношений со сверстниками у подростков – воспитанников социально-реабилитационного центра и подростков контрольной группы.

В нашем исследовании принимали участие 65 подростков в возрасте 11-15 лет, из них – 30 воспитанников социально-реабилитационного центра и 35 подростков контрольной группы, обучающихся общеобразовательной школы.

База исследования: ГБУСОН РО «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних г. Ростова-на-Дону», МБОУ «Школа 18» г. Ростов-на-Дону.



Исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе проведено эмпирическое исследование компонентов межличностных отношений подростков со сверстниками с использованием пакета методик. Подбор методик для исследования осуществлялся в соответствии с представлениями В. Н. Мясищева о трех аспектах отношений – познавательного, волевого и эмоционального. Выделенные автором компоненты каждого отношения соответствуют трем сферам психического: эмоциональной, когнитивной, мотивационно-поведенческой [10].

1. Эмоциональный компонент отношений (какие чувства и эмоции связаны с отношением к объекту). «Эмоции тесно связаны с важнейшим моментом в основной характеристике отношения человека, с его избирательностью, положительной или отрицательной, и его активностью» [10, с. 155]. Для изучения данного компонента была использована методика «Профиль чувств в отношениях» Л. В. Куликова.

2. Когнитивный компонент отношений (какие знания связаны с отношением к объекту). В. Н. Мясищев акцентировал внимание на то, что «...понимание, интеллектуальный процесс переделывает всего человека. Перестройка их неизбежно влечет за собой перестройку всей системы отношений личности в целом» [10, с. 134]. Для изучения этого компонента была использована методика «Социальный интеллект» Гилфорда.

3. Мотивационно-поведенческий компонент (какие мотивы связаны с отношением к объекту). «Действия и отношения представляют потенциальную характеристику человека, реально раскрывающегося и в целостном поведении или деятельности, и в отдельных реакциях или действиях» [10, с. 115]. Для изучения данного компонента была использована методика «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири.

На втором этапе полученные на основе проведения методик данные использовались для дальнейшей статистической обработки с использованием критерия Манна-Уитни и критерия Спирмена.

На третьем этапе был разработан проект программы психолого-педагогического сопровождения межличностных отношений подростков со сверстниками.

Результаты проведенного исследования:

I. Изучение показателей чувственного тона отношения со сверстниками подростков – воспитанников СРЦ и подростков контрольной группы отражены на рисунке 1.

В силу особенностей развития, воспитания, обстоятельств на рисунке 1 видны значительные различия показателей групп подростков. У подростков контрольной группы показатели гедонистических и сближающих чувств несколько выше, чем у подростков – воспитанников социально-реабилитационного центра. Это говорит о том, что школьники чаще являются участниками позитивного взаимодействия, во время которого получают удовольствие и радость. Кроме того, что у воспитанников социально-реабилитационного центра показатели астенических, меланхолических и удаляющих чувств значительно выше, чем у подростков контрольной группы. Возможно, это можно объяснить тем, что воспитанники столкнулись с изменением привычного круга взаимодействия, которое связано с проблемами адаптации в новом месте.

Однако значимые различия выявлены по шкале выраженности удаляющих чувств ($p=0,039$). У воспитанников социально-реабилитационного центра данный показатель значительно выше по сравнению с подростками – обучающимися общеобразовательной школы. Подростки – воспитанники социально-реабилитационного центра с высокими показателями по данной шкале часто имеют внутреннюю позицию отчуждения от общества, им свойственны ощущение вины, обиды, ненависти, одиночества, они стремятся удалиться от партнера, увеличить дистанцию, эта позиция объясняется наличием внутренней обиды на всех из-за несправедливости. Многие для защиты своего Я изолируются, чтобы ограничить взаимодействия с социумом и избежать возможных конфликтов с окружающими. Из-за неудовлетворенности



своим статусным положением в обществе они готовы отказаться от взаимодействия.

II. Изучение показателей социального интеллекта подростков – воспитанников социально-реабилитационного центра и подростков контрольной группы отражены на рисунке 2.

Выявлены значимые различия по показателю субтеста № 1 ($p=0,0001$), выявляющего способность предвидения последствий поведения персонажей в определенной ситуации. У воспитанников СРЦ данный показатель значительно ниже по сравнению с подростками – обучающимися общеобразовательной школы. Подростки – обучающиеся общеобразовательной школы лучше понимают взаимосвязь между поведением и его последствиями, т. к. обеспечены более качественными знаниями о правилах и нормах поведения, о нравственности и этике как при взаимодействии со взрослыми, так и со сверстниками. Воспитанники СРЦ чаще являются инициаторами конфликтных ситуаций, где причиной может быть самозащита или отстаивание своего мнения в грубой форме.

Получены значимые различия по показателям субтеста № 2 ($p=0,002$), выявляющего способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях. У подростков контрольной группы данный показатель значительно выше по сравнению с воспитанниками социально-реабилитационного центра. Школьники лучше владеют способностями понимания языка телодвижений, жестов, мимики, взглядов, что и объясняет данное различие в показателях.

Получены значимые различия по показателям субтеста № 4 ($p=0,0001$), выявляющего способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия и значение поведения людей в этих ситуациях. У воспитанников СРЦ данный показатель значительно ниже по сравнению с подростками – обучающимися общеобразовательной школы. У воспитанников СРЦ, вероятно, меньше базовых знаний об общественных нормах и нормах поведения, наблюдается деформация процес-

са общения и т. д. Чтобы понимать, предугадывать, ориентироваться в невербальных реакциях подросткам необходимы хорошие знания о правилах и нормах поведения, о нравственности и этике, которые у подростков контрольной группы значительно выше.

III. Изучение показателей типов межличностных отношений подростков – воспитанников СРЦ и подростков контрольной группы отражены на рисунке 3.

В силу особенностей развития, воспитания, обстоятельств на диаграмме видны незначительные различия между подростками. У подростков контрольной группы показатели авторитарного, агрессивного, подчиняемого, зависимого, дружелюбного типов межличностных отношений несколько выше, чем у подростков – воспитанников СРЦ. Практически одинаковый уровень имеют подозрительный и альтруистический типы межличностных отношений среди подростков контрольной группы и подростков – воспитанников СРЦ. Для подросткового возраста свойственно проявление критичности к окружающим, замкнутости, в то же время подростки могут быть достаточно ответственны, добры и деликатны.

Однако значимые различия выявлены по типу межличностных отношений – эгоистичный ($p=0,038$). У воспитанников СРЦ данный показатель значительно выше, чем у подростков контрольной группы. Воспитанники СРЦ, чаще считают себя одиночками в социуме, поэтому привыкли рассчитывать только на свои силы. Из-за обстоятельств, в которых они вынуждены находиться, несут ответственность за себя сами, думая, в первую очередь, о своем благополучии. Они стараются быть во всем первыми, хотя бы привлечь как можно больше внимания к себе.

Выявлены значимые различия по типу межличностных отношений – дружелюбный ($p=0,025$). У воспитанников СРЦ данный показатель значительно ниже, по сравнению с подростками – обучающимися общеобразовательной школы. Подросткам из СРЦ сложно доверять окружающим, в своей жизни они уже встречались с разными труд-

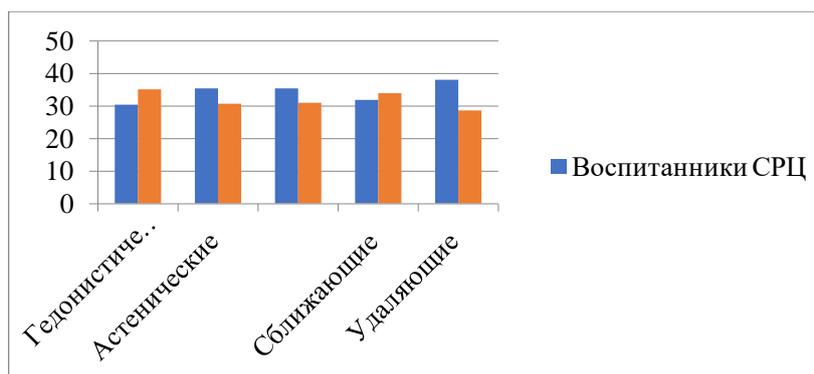


Рис. 1. Показатели чувственного тона отношения подростков к окружающим

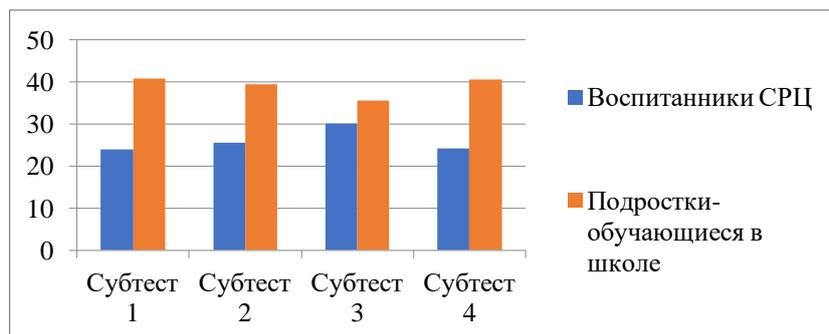


Рис. 2. Показатели социального интеллекта подростков

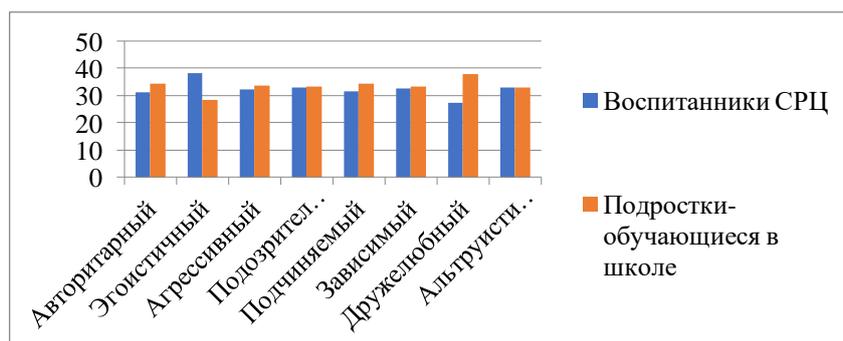


Рис. 3. Показатели типов межличностных отношений подростков

ностями, даже с предательством – иногда и близких. И несмотря на желание обрести друзей, негативные воспоминания наносят ущерб в процессе взаимодействия. Несовершеннолетним требуется больше времени, проверок для установления контакта. При нарушении общения у воспитанников наблю-

даются трудности эмпатии, эмоциональной отзывчивости, привязанности, повышенная тревожность, низкая самооценка. Подростки – обучающиеся общеобразовательной школы более открыты, чем воспитанники, соответственно, школьники проще и быстрее заводят новых друзей.



IV. Результаты проведенного исследования демонстрируют положительные и отрицательные корреляционные связи показателей межличностных отношений воспитанников социально-реабилитационного центра со сверстниками (рисунок 4):

– выявлена значимая положительная корреляционная связь показателей выраженности гедонистических чувств и зависимого типа межличностных отношений ($r=0,456$ при $p=0,011$). Чем выше показатель выраженности гедонистических чувств, тем выше уровень зависимого типа межличностных отношений. Очевидно, чем больше удовольствия, приятных чувств испытывает подросток при взаимодействии с партнером, тем более доверчивым, конформным он будет по отношению к этому партнеру. Подросток нацелен на то, что во время общения он получит удовольствие, он ждет этого чувства, следовательно, проявляет некоторую зависимость;

– выявлена значимая положительная корреляционная связь показателей выраженности астенических чувств и зависимого типа межличностных отношений ($r=0,545$ при $p=0,002$). Чем выше показатель астенических чувств, тем выше уровень зависимого типа межличностных отношений. Подростки, чувствуя слабость, усталость от общения и неудовлетворенность собой, проявляют беспомощность, у них часто отсутствует собственное мнение, так как чужое они считают правильнее и вернее;

– выявлена значимая отрицательная корреляционная связь показателей выраженности меланхолических чувств и зависимого типа межличностных отношений ($r=-0,463$ при $p=0,010$). Чем выше показатель меланхолических чувств, тем ниже уровень зависимого типа межличностных отношений. Чем больше при взаимодействии подростки испытывают гнетущие чувства и грусть, тем меньше доверчивость, беспомощность проявляется в процессе этого общения;

– выявлена значимая отрицательная корреляционная связь показателей выраженности удаляющих чувств и зависимого типа межличностных отношений ($r=-0,564$ при

$p=0,001$). Чем выше показатель удаляющих чувств, тем ниже уровень зависимого типа межличностных отношений. Очевидно, при стремлении отдалиться от другого участника взаимодействия, при этом ощущая обиду и ненависть, подростки меньше будут проявлять конформность, доверчивость. Им неприятно взаимодействие с партнером, и они будут делать все, чтобы увеличить дистанцию;

– выявлена значимая положительная корреляционная связь показателей уровня познания преобразований поведения (субтест 3) и эгоистичного типа межличностных отношений ($r=0,361$ при $p=0,050$). Чем выше уровень познания преобразований поведения, тем выше уровень эгоистичного типа межличностных отношений. Подростки, которые имеют достаточно хороший уровень познания вербального общения, часто могут подбирать нужный тон общения при взаимодействии с разными участниками коммуникации в различных ситуациях общения, соответственно, могут обращать ситуацию в свою пользу, таким образом привлекая внимание к себе;

– выявлена значимая положительная корреляционная связь показателей уровня познания систем поведения (субтест 4) и эгоистичного типа межличностных отношений ($r=0,538$ при $p=0,002$). Чем выше уровень познания систем поведения, тем выше уровень эгоистичного типа межличностных отношений. Чем лучше подростки анализируют, понимают и предугадывают развитие трудных ситуаций при взаимодействии, тем чаще они этим пользуются, умело перекладывая сложности на другого, так как заботятся о своем благополучии.

V. Проведенное исследование показало наличие значимых положительных и отрицательных корреляционных связей показателей межличностных отношений со сверстниками подростков контрольной группы (рисунок 5):

– выявлена значимая положительная корреляционная связь показателей выраженности меланхолических чувств и подозри-

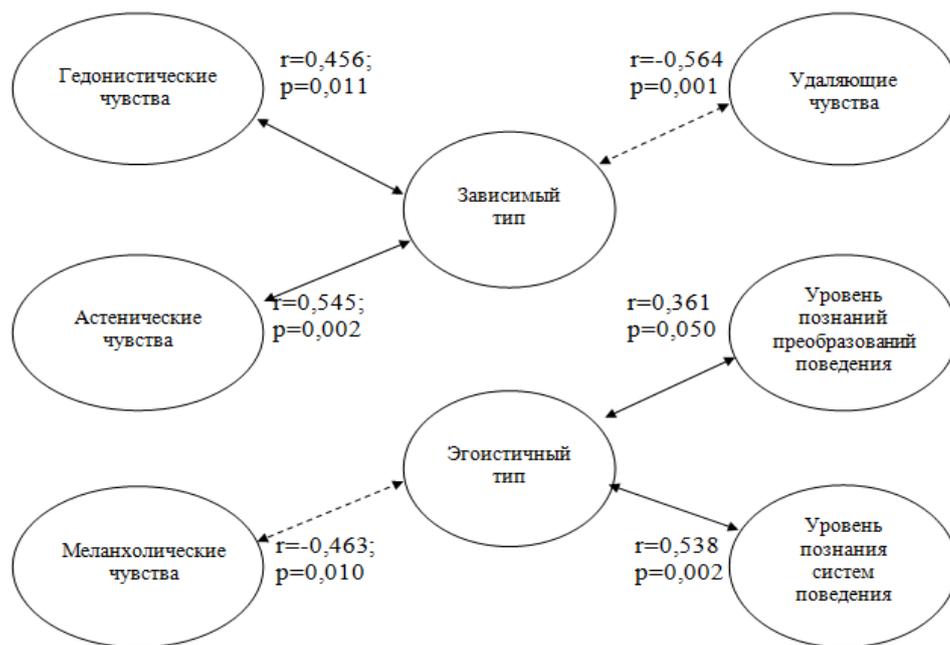


Рис. 4. Взаимосвязь показателей межличностных отношений со сверстниками подростков – воспитанников СРЦ (критерий Спирмена)

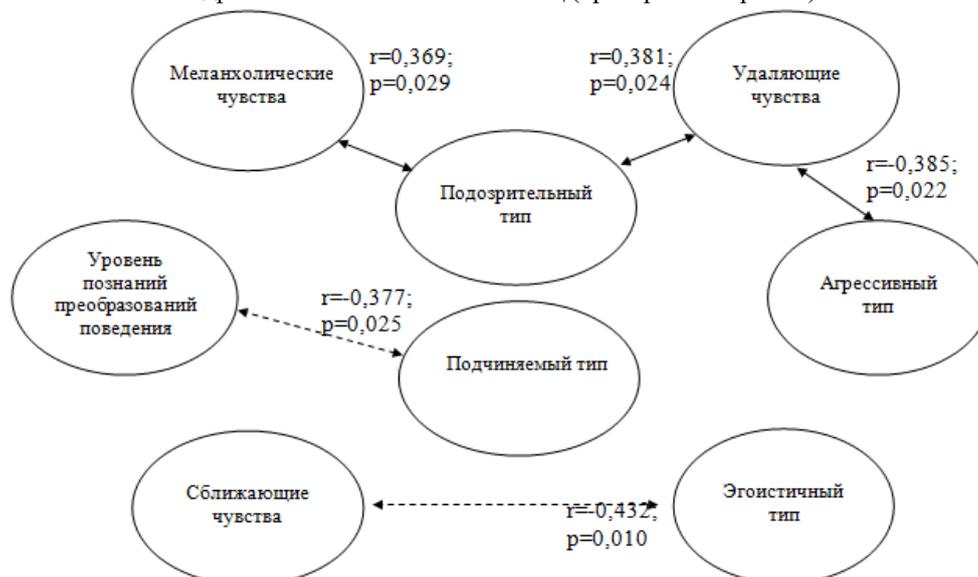


Рис. 5. Взаимосвязь показателей межличностных отношений со сверстниками подростков – обучающихся общеобразовательной школы (критерий Спирмена)



тельного типа межличностных отношений ($r = 0,369$ при $p = 0,029$). Чем выше показатель меланхолических чувств, тем выше уровень подозрительного типа межличностных отношений. Очевидно, чем больше подросток испытывает грусть, печаль и другие гнетущие чувства при общении, тем больше трудностей возникает в межличностных отношениях, они начинают бояться негативного отношения, что приводит к замкнутости.

– выявлена значимая отрицательная корреляционная связь показателей выраженности сближающих чувств и эгоистичного типа межличностных отношений ($r = -0,432$ при $p = 0,010$). Чем выше показатель сближающих чувств, тем ниже уровень эгоистичного типа межличностных отношений. Порой, чтобы не потерять налаженный контакт и ту минимальную дистанцию, которую так упорно сокращали, люди должны быть менее себялюбивыми, эгоистичными. Следовательно, проявляя уважение к партнеру и дружелюбие необходимо опираться не только на свои чувства, но и на состояние партнера.

– выявлена значимая отрицательная корреляционная связь показателей выраженности удаляющих чувств и агрессивного типа межличностных отношений ($r = -0,385$ при $p = 0,022$). Чем выше показатель удаляющих чувств, тем ниже уровень агрессивного типа межличностных отношений. Испытывая слабые чувства к участнику взаимодействия, что сопровождается стремлением отдалиться, подростку становится неинтересно проявлять настойчивость, требовательность и иронию к данному партнеру.

– выявлена значимая положительная корреляционная связь показателей выраженности удаляющих чувств и подозрительного типа межличностных отношений ($r = 0,381$ при $p = 0,024$). Чем выше показатель удаляющих чувств, тем выше уровень подозрительного типа межличностных отношений. Неприятие участника взаимодействия, стремление увеличить с ним дистанцию, нежелание иметь что-то общее приводят к необщительности, критичности к этой личности, обидчивости.

– выявлена значимая отрицательная корреляционная связь показателей уровня по-

знания преобразований поведения (субтест 3) и подчиняемого типа межличностных отношений ($r = -0,377$ при $p = 0,025$). Чем выше уровень познания преобразований поведения, тем ниже уровень подчиняемого типа межличностных отношений. Подростки, которые имеют достаточно хороший уровень познания вербального общения, часто могут подбирать нужный тон общения при взаимодействии с разными участниками коммуникации в различных ситуациях общения, следовательно, уровень покорности, уступчивости снижается.

Проведенное эмпирическое исследование позволило сделать следующие *выводы*:

1. У воспитанников СРЦ преобладают гедонистические, сближающие и удаляющие чувства, у подростков, обучающихся в школе – гедонистические и сближающие. Значимые различия выявлены по шкале выраженности удаляющих чувств. Подростки чувствуют вину, обиду, ненависть, считают себя одиночками, что является причиной стремления отдалиться от другого участника взаимодействия, неприятия его. Статистический анализ показал, что подростки, обучающиеся в школе, обладают более низкими показателями удаляющих чувств, чем подростки – воспитанники социально-реабилитационного центра ($p = 0,039$).

2. У воспитанников СРЦ выявлен среднеслабый уровень способности предвидеть последствия поведения персонажей в определенной ситуации, у подростков, обучающихся в школе, – средневыборочный уровень. Очевидно, что качественные знания о правилах и нормах поведения, о нравственности и этике, как при взаимодействии со взрослыми, так и со сверстниками помогают лучше понимать взаимосвязь между поведением и его последствиями. У воспитанников СРЦ способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека имеет средневыборочный уровень, как и у подростков, обучающихся в школе. Акцен-



тирование внимания как вербальным, так и невербальным реакциям при взаимодействии помогает лучше понимать настроение партнера. Школьники более контактны, они чаще, чем воспитанники, стремятся проявлять теплоту и дружелюбие в процессе общения, восприимчивы к обратной связи. Воспитанники СРЦ имеют среднеслабый уровень способности понимать логику развития ситуаций взаимодействия, значение поведения людей в этих ситуациях, подростки, обучающиеся в школе, – средневыборочный. У школьников хорошо развиты знания различных социальных ролей, в то время как воспитанники имеют неправильные представления о социальных ролях. Уровень знаний норм, законов, правил поведения помогает подросткам ориентироваться в невербальных реакциях, понимать и предугадывать их динамику. Статистический анализ показал, что подростки – воспитанники социально-реабилитационного центра обладают более низким общим уровнем развития социального интеллекта, чем подростки, обучающиеся в школе ($p=0,0001$).

3. У воспитанников СРЦ преобладает эгоистичный тип межличностных отношений, у подростков, обучающихся в школе, – дружелюбный. Статистический анализ показал, что подростки – воспитанники социально-реабилитационного центра обладают более высокими показателями эгоистичного типа межличностных отношений, чем подростки, обучающиеся в школе. Также статистический анализ показал, что подростки контрольной группы обладают более высокими показателями дружелюбного типа межличностных отношений, чем подростки – воспитанники социально-реабилитационного центра.

4. Выявлены особенности взаимосвязи показателей межличностных отношений со сверстниками воспитанников социально-реабилитационного центра и подростков контрольной группы

Таким образом, гипотезы исследования подтвердились.

Результаты проведенного эмпирического исследования особенностей межличностных отношений подростков со сверстниками по-

служили основанием для разработки психолого-педагогической программы. *Цель программы* – гармонизация межличностных отношений со сверстниками воспитанников социально-реабилитационного центра. *Задачи программы*: 1. Создать благоприятный психологический климат в коллективе воспитанников СРЦ со сверстниками. 2. Подготовить условия для понимания важности понятий «дружба», «доверие», «доброжелательность», «принятие других» у воспитанников СРЦ. 3. Сформировать и развить основные способности, которые лежат в основе социального интеллекта. 4. Определить и выработать способности, образцы поведения, связанные с умением строить дружеские отношения, основанные на доверии, принятии и безопасности.

Субъектами программы, реализующими последовательную развивающую деятельность, являются подростки и их родители, а также воспитатели, педагог-психолог социально-реабилитационного центра. Срок реализации программы: 3 месяца, всего 24 занятия.

Содержание программы предполагает организацию и реализацию двух блоков: диагностического и проектировочного. Цель диагностического блока – изучить особенности межличностных отношений со сверстниками подростков – воспитанников социально-реабилитационного центра с использованием пакета методик. Проектировочный блок включает коррекционно-развивающее и просветительское направление деятельности. *Коррекционно-развивающая работа направлена* на развитие навыков межличностного взаимодействия подростков посредством тренингов, развивающих занятий и т. д. Цель *просветительского направления* – повышение уровня психолого-педагогической компетенции сотрудников социально-реабилитационного центра и родителей подростков посредством организации бесед, консультаций, семинаров, тренингов и т. д. (законных представителей).

Ожидаемые результаты программы: формирование навыков межличностных отношений и взаимодействий; развитие рефлексив-



ных способностей, связанных с самосознанием, способностей прогнозировать поведение; формирование дружеских и доверительных отношений в группе; гармонизация межличностных отношений в коллективе подростков – воспитанников социально-реабилитационного центра, освоение навыков работы в коллективе посредством совместной деятельности.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена изучению проблемы межличностных отношений подростков. Представлены и проанализированы результаты эмпирического исследования особенностей межличностных отношений подростков со сверстниками. Доказано существование различий и взаимосвязи показателей межличностных отношений со сверстниками подростков – воспитанников социально-реабилитационного центра и подростков контрольной группы. Результаты проведенного эмпирического исследования послужили основанием для разработки проекта психолого-педагогической программы гармонизации межличностных отношений со сверстниками подростков социально-реабилитационного центра.

Ключевые слова: межличностные отношения, компоненты межличностных отношений, социальный интеллект, подростки, социально-реабилитационный центр.

SUMMARY

The article is devoted to the problem of studying interpersonal adolescents' relationship. The article presents and analyzes the results of an empirical study the features of interpersonal relationships with adolescents' peers. It is proved the existence of differences and interrelation indicators of interpersonal relations with peers of adolescents various group. The results of the conducted empirical research served as the basis for the development of a draft program for psychological and pedagogical program for harmonizing of interpersonal relationships with peers of adolescents in the social rehabilitation center.

Key words: interpersonal relations, components of interpersonal relations, social intelligence, adolescents, social rehabilitation center.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арзикулов А. Ш., Арзибеков А. Г., Юсупов К. М. Социальная адаптированность подростков в зависимости от пола и места проживания // *Re-health journal*. – 2021. – № 2 (10). – С. 187–190.

2. Струкова А. Ю., Бобченко Т. Г. Особенности общения со сверстниками подростков, воспитывающихся в социально-реабилитационном центре // *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. – 2015. – № 43. – С. 93–97.

3. Бодаев А. А. Психология общения: Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 256 с.

4. Воронин Б. С. Особенности воспитательной работы с детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2020. – № 4 (40). – С. 160–168.

5. Государственное бюджетное учреждение социального обслуживания населения Ростовской области «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних г. Ростова-на-Дону» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dr-centr.ru/index.php/about/otsentre> (дата обращения: 17.03.2021).

6. Жулина Г. Н., Нижельская М. А. Особенности межличностных отношений подростков со сверстниками // *Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Всероссийской научно-практической конференции*. – 2019. – № 7. – С. 151–155.

7. Жулина Г. Н., Романова Л. М. Психолого-педагогическое и правовое сопровождение межличностных отношений со сверстниками делинквентных подростков // *Гуманитарные науки (г. Ялта)*. – 2019. – № 4 (48). – С. 144–153.

8. Захарова Ж. А. Подготовленность воспитанников социально-реабилитационного



центра к самостоятельной жизни // Социально-политические исследования. – 2019. – № 1. – С. 91–97.

9. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.

10. Мясичев В. Н. Психология отношений. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.



Л. М. Чепелева, А. А. Чепелева

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и ЭИСИ в рамках научного проекта № 21-011-31869 «Российская молодежь в условиях нелинейной социокультурной динамики: новые риски и ракурсы социального напряжения»

В ряде гуманитарных наук принято выделять молодежь как самостоятельную социальную группу, обладающую особыми характеристиками, которые отличают ее от других. В основе данных различий преимущественно лежит возрастной критерий. Рамки данной возрастной периодизации различаются в зависимости от концепции и страны. Согласно И. С. Кону, «молодежь – это социально-демографическая группа, выделяемая на основе совокупности возрастных ха-

рактеристик, особенностей социального положения и обусловленных тем и другим социально-психологических свойств» [7, с. 478].

Современная социализация молодежи протекает под влиянием быстроменяющихся и разнонаправленных факторов, таких как политические перемены, технологическое развитие, трансформация ценностной системы и др. Молодое поколение вынуждено приспособливаться к изменившемуся и сложному процессу вхождения в общество. Все это не может не оказывать влияния и на процесс самоопределения молодежи, в том числе профессионального.

В отечественной и мировой науке в целом проблема профессионального самоопределения поднимается достаточно часто в различных ее аспектах и не является новой. Уже в конце XIX века в науке поднимались вопросы, описывающие различные элементы профессионального самоопределения, однако только к 70-м годам XX столетия был введен сам термин и начало складываться научное осмысление этого феномена. Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев рассматривали самоопределение как свойство сознания в контексте социального становления личности и вхождения ее в различные слои общества. Л. И. Божович, изучая особенности обучения старшеклассников, отмечает, что процесс самоопределения как профессионального, так и в целом представляет собой «аффективный центр их жизненной ситуации». Основная специфика данного процесса лежит в его глубине – с одной стороны, самоопределение предполагает выбор наиболее подходящей деятельности, а с другой – данный процесс связан с пониманием жизненных целей и перспектив. Профессиональное самоопределение приобретает ключевую значимость в становлении личности, определяя характер ее интеграции в систему общественных отношений в будущем [4]. Е. А. Климов, в свою очередь, рассматривает профессиональное самоопределение как некую деятельность личности, обретающую наполнение согласно этапу становления ее как субъекта трудового общества, как процесс принятия



личностью той или иной деятельности согласно ее этапу развития [5]. Л. Д. Столяренко и В. Е. Столяренко отмечают, что процесс самоопределения возникает с началом появления профессиональных намерений и завершается окончанием трудовой деятельности, видоизменяясь с течением времени [10]. Процесс профессионального самоопределения рассматривался и в работах Н. С. Пряжникова, который определяет его в связи с личностной самореализацией и поиском смысла, который человек стремится воплотить в деятельности с учетом социальной реальности [9]. Н. Ф. Родичев и С. Н. Чистякова понимают самоопределение как динамичный процесс формирования отношений личности с миром, что позволяет ей адаптироваться в реалиях своего времени [11]. Говоря о профессиональном самоопределении, Е. Кеймер подчеркивает, что последнее не является действием, изолированным во времени, а скорее представляет собой часть непрерывного процесса формирования идентичности и не исключает возможности изменения профессии в дальнейшем [12].

Важно отметить, что в большинстве концепций профессиональное самоопределение рассматривается как часть самоопределения в целом, в связи с личностным, социальным, жизненным и др. При этом многие ученые утверждают, что именно профессиональное самоопределение является ключевым для становления личности. Так, Н. С. Пряжников отмечает, что в связи с количеством времени, которое взрослый человек проводит на работе, личностное самоопределение определяется профессиональным [9]. Системообразующую роль профессионального самоопределения отмечает и Е. А. Климов [5].

Для лучшего понимания процесса профессионального самоопределения необходимо обозначить его этапы. Согласно Ш. Бюллер, можно выделить три основных этапа: фантазий (6-9 лет), пробных выборов (10-17 лет) и реалистичных выборов (старше 17 лет) [8]. И. С. Кон расширяет эти подразделения до шести основных этапов: детская игра, подростковая фантазия, предварительный выбор

профессии, реальный выбор профессии, профессиональное обучение, профессионализация, отмечая важность прохождения всех этапов для успешной социализации личности [6]. Однако в современных реалиях мы чаще наблюдаем ускоренный переход к этапу реального выбора профессии, что может впоследствии усложнить прохождение следующих этапов. Согласно Л. С. Выготскому, основной задачей возраста в раннем юношеском возрасте становится именно профессиональное самоопределение, что говорит о важности этапа предварительного выбора профессии, который также выпадает примерно на этот возраст [3].

С. Ю. Аверьянова и Л. И. Пилипенко отмечают важность качественного профессионального самоопределения учащихся старших классов. Они рассматривают данный процесс как «возможность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие на основе осознания собственных интересов и способностей, мотивации выбора будущей профессии, способности нести ответственность за результаты этого выбора, умения определять в связи с этим свои образовательные цели и задачи» [1]. По их мнению, компетентность профессионального самоопределения является основой формирования будущей профессиональной компетентности специалиста.

На основе результатов масштабного лонгитюдного исследования оценки привлекательности профессий выпускниками школ в регионах страны, проведенного отделом социологии образования РАН с помощью методики В. Н. Шубкина с интервалами в период с 1963 г. по 2015 г., Е. Д. Вознесенская отмечает, что с 1994 года обнаружено снижение средних оценок привлекательности практически всех профессий, что интерпретируется ею как способ адаптации молодого поколения к быстроменяющимся условиям профессиональной деятельности [2]. Е. А. Климов также поднимает важность данной проблемы, подчеркивая, что в будущем будут появляться все новые профессии, на которые современные старшеклассники не смогут



ориентироваться, что будет вынуждать их преодолевать подобные ситуации неопределенности, исходя из постановки личных целей [5].

Г. Ф. Шафранов-Куцев и Л. В. Гуляева к особенностям профессионального самоопределения старшеклассников относят преимущественно краткосрочную временную перспективу, ограниченную выбором образовательного учреждения или направления обучения, отмечая динамичность процесса самоопределения, объясняя его влиянием окружающих изменений, которые могут спровоцировать преобразование образовательных целей [12].

Таким образом, профессиональное самоопределение представляет собой длительный и динамичный процесс, позволяющий интегрировать человека в новый слой общества, пик которого приходится на период старших классов, однако продолжающегося в течение всей жизни с возможностью изменения своего направления. В современных исследованиях наиболее остро стоит проблема заинтересованности выпускников в профессиональной деятельности.

Изучению проблемы профессионального самоопределения было также отведено одно из центральных мест в рамках нашего междисциплинарного исследования, направленного на выявление и концептуализацию современных форм социального напряжения в условиях нелинейной социокультурной динамики, эффектов его влияния на российскую молодежь и порождаемых рисков, а также типичных реакций молодежи на это влияние. Идея эмпирического исследования базируется на сочетании количественных и качественных методов на основе апробированного в предыдущих исследованиях и специально доработанного для задач настоящего проекта инструментария, что позволяет получить достаточно надежные первичные данные. Объект исследования – молодежь Краснодарского края, выступающая пилотной моделью молодежного социума России в целом. Этому способствует ряд географических и историко-культурных особенностей региона: раз-

нообразный этно-конфессиональный состав (в крае проживают представители более 120 национальностей и более 30 религий), высокая миграционная привлекательность региона, интенсивная входящая миграция, плотность миграционных потоков, проходящих через регион на внутренних и внешних направлениях, большое количество учащейся молодежи (в вузах Краснодарского края свыше 30 % студентов – представители других регионов России). Выборка квотная, репрезентативная по половозрастному и территориальному составу учащейся молодежи региона, с учетом соотношения сельского/городского расселения, уровня и характера образования (N = 7898).

Методы исследования: опрос, фокусированные групповые дискуссии.

Все респонденты – представители молодежи в возрасте от 14 до 30 лет, представленные тремя возрастными группами: младшей (14-17 лет) – 27,2 %, средней (18-22 года) – 50,7 % и старшей (23-35 лет) – 22,1%. Распределение респондентов по полу соотносится с общими характеристиками по Краснодарскому краю: 54,7 % – женское население и 45,3 % – мужское. Большая часть респондентов (83,1 %) относится к учащейся молодежи: 36,2 % обучаются в вузах, 38,3 % – в средне-специальных и среднетехнических учебных заведениях, 8,6 % – в старших классах школы, нигде не учатся 16,9 %. При этом практически половина опрошенных в данный момент не работают (46,5 %), но большая часть так или иначе участвует в трудовой деятельности: 25 % молодежи работают постоянно, 9,7 % – подрабатывают систематически, а 18,8 % подрабатывают эпизодически.

Большая часть неработающей молодежи относится к возрасту 18–22 года, т. к. их основным занятием является учеба, что может свидетельствовать о трудностях совмещения этих двух занятий, что подтверждается и анализом фокус-групповых дискуссий, в рамках которых молодые люди отмечают это как одну из проблем.



При этом из тех, кто имеет постоянную подработку (9,7 %), 58,1 % относится к категории 18-22 года и 38,3 % – 14-17 лет, что может свидетельствовать о желании молодежи трудиться и зарабатывать, которое они могут реализовать только в качестве второстепенной деятельности.

Важность выбора карьеры отражается и в темах, обсуждаемых молодыми людьми в своем социальном окружении. Более 80 % опрошенных указали, что так или иначе обсуждают вопросы учебы и работы – нынешней или будущей. Причем распределение по возрасту показывает, что эти темы наиболее популярны для молодежи в возрасте 18-22 лет.

Следует отметить, что последние годы среди части молодежи популярной формой самореализации, предпрофессиональных проб стала общественная деятельность. Так, больше половины респондентов (52,8 %) так или иначе вовлечены в волонтерство. Пик популярности социальной деятельности приходится на период студенчества (18–22 года). При этом распределение по полу практически равнозначно с небольшим перевесом в сторону девушек – 24 % юноши и 28,8 % девушки.

Среди проблем больше половины респондентов (62,4 %) отмечают трудности в поиске своего жизненного пути (29,56 % – как серьезную проблему, 32,82 % – как проблему, но не самую важную). Причем доминантная часть относится к студенческому возрасту (58,2 %), а с увеличением возраста наблюдается отрицательная корреляция (16,3 %). Эти данные могут свидетельствовать о норме данного явления и объясняться особенностями возраста. При этом девушки во всех возрастных группах больше склонны к данным переживаниям, однако характерны они для обоих полов.

В меньшей степени, но также актуальной является проблема поиска смысла жизни – 13,26 % опрошенных остро ощущают данную проблему и 18,93 % отмечают ее наличие в своей жизни. Здесь наблюдаются похожие возрастные и половые тенденции.

Трудности в поиске работы, заработка испытывают 42,8 % респондентов. Так же с преобладанием средней возрастной группы. Это свидетельствует о сложности трудоустройства для молодежи, которая еще находится в начале пути своего профессионального становления.

Таким образом, молодежь стремится к поиску себя и своего места в жизни, что часто вызывает у них тревогу, но может объясняться особенностями возраста, где главная задача – становление личности и обретение самостоятельности. При этом, видя единственный ориентир взросления в работе и полном самообеспечении, молодые люди стремятся найти возможность заработать, но натываются на неудачи, что впоследствии может приводить к актуализации проблемы поиска своего места в жизни. Преобладание подобных переживаний у девушек также объясняется психологическими особенностями, а именно – более ранним взрослением девушек в сравнении с юношами.

Наибольшую ценность для респондентов имеет профессиональная самореализация. Как очень важную для себя цель в жизни 90 % опрошенных отметили желание иметь любимую и интересную работу, 85 % – стать профессионалом в своей сфере, сделать успешную карьеру и столько же – иметь работу, благодаря которой они будут получать высокий доход (Рис. 1).

Несмотря на высокую популярность общественной деятельности, альтруистические стремления отстают от других показателей – только 57 % опрошенных находят для себя очень важным помогать другим людям, сделать их жизнь лучше. Еще ниже показатель по потребности в общественном признании – лишь 52 % высоко ставят желание добиться признания в обществе. Эти данные также могут свидетельствовать о тенденции центрации молодежи на себе и собственных потребностях (в понятие «на себе» мы включаем в данном случае и самое близкое окружение).

Есть существенные отличия в списке жизненных приоритетов мужчин и женщин. Для женщин, по сравнению с мужчинами,

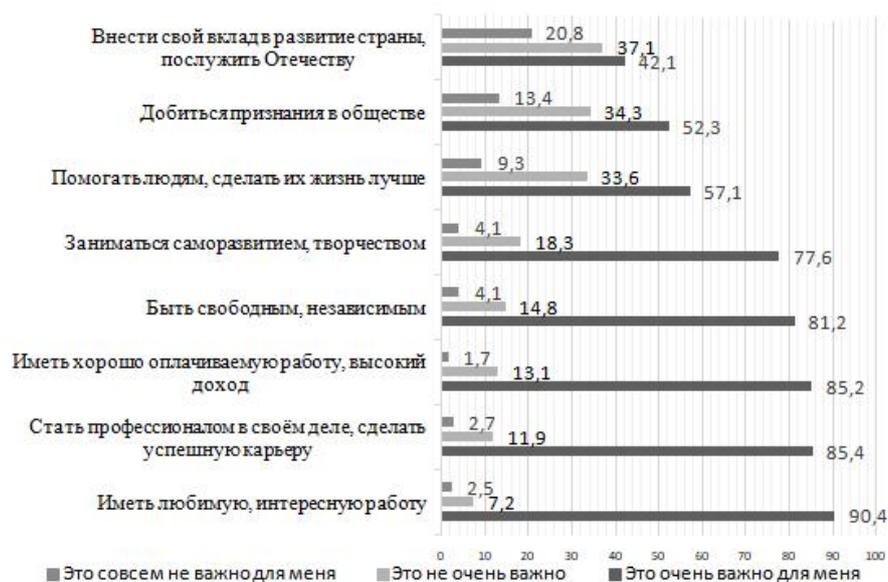


Рис. 1. Распределение ответов молодежи на вопрос: «Что для Вас наиболее важно в будущей жизни?» (%)

неожиданно, гораздо важнее карьера, желание найти как высокооплачиваемую, так и любимую, интересную работу, достижение профессиональной реализации. В то же время для мужчин гораздо важнее работа на благо Родины: 56 % мужчин считают это важной целью в жизни по сравнению с 37 % женщин.

Интересно также, что для всех возрастных групп практически одинаково ценны карьера, независимость, саморазвитие, желание работать на благо страны, здоровье, экология и альтруизм, престиж.

Для более детальной проработки вопроса были проведены фокус-групповые интервью (ФГД) в нескольких муниципальных образованиях края. Участниками ФГД выступили молодые люди обоих полов в возрасте от 16 до 26 лет. Все респонденты являются студентами организаций среднего профессионального и высшего образования. Интервью проходило в формате дискуссии, основанной на ряде вопросов; участникам была предоставлена возможность выражаться свободно. Вопросы позволяли респондентам сфокусироваться на себе и при этом проанализировать ситуацию в целом.

Участники ФГД заранее были осведомлены об истинной цели исследования и проявили заинтересованность. Суждения респондентов основывались на их личном опыте и опыте их знакомых. Наиболее значимо для нас было услышать их честное мнение и чувства, которые они испытывают в данный период жизни. Для комфортного погружения в беседу мы попросили респондентов немного рассказать о себе. Уже на данном этапе были получены ценные данные.

Так, мы узнали о хобби участников, к которым относятся различные виды спорта, танцы, рисование, а также, что представляет для нас особый интерес, – разные виды социальной активности: волонтер Кубсомола, активист Союза студентов, активист студенческого совета и т. п.

По словам респондентов, именно учебное заведение предоставляет им такую возможность саморазвития и именно это для них ценно в получении высшего или среднего образования: «Но я остался в колледже потому, что мне нравится вот социальная жизнь. Типа волонтерства, я там еще танцевал второй, третий, четвертый курс. Здесь мно-



го друзей нашел, здесь коллектив приятный. Не в группе, а вот именно у самого колледжа, т.е. типа педагога, педагога доп. образования, т.е. сами студенты. Т.е. меня здесь держит, можно сказать, не само образование, не получение какой-то специальности, а вот сам коллектив и сама местность – так можно сказать» (при цитировании ответов респондентов на ФГД здесь и далее сохранена авторская стилистика).

Отметим, что для некоторых респондентов важно сохранить данное увлечение как можно дольше: «Ну и волонтерская деятельность у меня в сердечке, тоже ценно и, надеюсь, будет ценно всегда, независимо, где я учусь и работаю».

Увлеченность деятельностью, направленной на безвозмездную помощь окружающим, свидетельствует о стремлении современной молодежи к работе, которая позволяет самореализоваться, быть нужным, ощущать себя значимым. Причем социальная деятельность значима для всех направлений подготовки, в том числе и технических специальностей.

Большинство участников ФГД совмещают учебу и работу. Работает учащаяся молодежь, как правило, не по специальности и видит в этом скорее вынужденную меру. При этом отдельные направления профессиональной подготовки позволяют идти работать по специальности на старших курсах, чем пользуются некоторые респонденты: «...я на 4 курсе на преподавателя английского и немецкого языка, мне 23 года, я учусь и работаю учителем в школе, иногда занимаюсь репетиторством», «...мне 22 года, я учусь на учителя так же и также работаю в школе».

Среди главных базовых ценностей участники ФГД единодушно выделяют саморазвитие и самореализацию: «...сначала собой нужно заняться, а потом уже и семьей»; «Самореализация, самообразование, именно поиск себя самого. Наверное, это сейчас самое важное для молодежи»; «...стараясь реализовать себя, найти хорошее трудоустройство».

Говоря о смысле жизни, респонденты также отмечали значимость поиска и реализации себя в жизни: «В реализации себя: найти дело, которое мне бы нравилось, благодаря которому могла бы зарабатывать. Чтобы мои дети ни в чем не нуждались»; «Создать свое дело, найти себя и создать семью».

Таким образом, для молодежи наиболее ценностью представляет поиск себя и своего места в жизни, развитие своей личности. Однако часть респондентов, говоря о молодежи, отмечают чрезвычайную ценность достатка, денег среди своего поколения: «Постоянно я вижу молодежь, с которой разговариваешь, там, ну как-то знакомишься, которые младше меня, моего возраста; сразу первый вопрос – деньги, вот сразу. Ценности денег, я не говорю, что это только отрицательный момент, это в каком-то плане и положительный, что люди должны стремиться к этому, конечно, карьера, больше зарабатывать, там... какой сейчас... XXI век. Но я смотрю и я вижу, что, ну, кроме денег, дети, ну вот, подрастающее поколение, они ничего не видят, они ничего не хотят, и вот деньги, деньги, деньги».

Высокая ценность денег, по мнению респондентов, как и формирование ценностей современной молодежи вообще, обусловлена влиянием Интернета и социальных сетей, однако также они отметили и влияние семьи: «...люди видят это, смотрят также с помощью Интернета, всяких инстаграмов и различных штук, что вот у других людей жизнь лучше, краше, богаче, красивей и так далее»; «Возрастает ценность денег, потому что популярность Интернета, Интернет повсюду, информационные технологии везде, и дети видят, дети сравнивают. Мы – дети, мы – молодые люди, мы сравниваем, и мы видим все, и сейчас на каждом шагу блогеры, неблогеры там, недоблогеры и так далее, которые хвастаются всем, чем можно и всем, чем нельзя, и дети, конечно, и молодое поколение, глаза сразу загорелись: хочу так же... все познается в сравнении»; «Го-



ворят, что блогеры показывают эти легкие деньги, да. Что они поднялись на всяких видео. Но с другой стороны, опять же возвращаемся к ценностям, которые закладываются семьей, – если у тебя закладывается это семьей, допустим, ты смотришь, но все равно ты можешь... легкие деньги – это тоже там, не знаю... преступление какое-нибудь совершить и вот тебе эти легкие деньги, но люди же не идут на это».

При этом деньги для молодежи скорее являются необходимым средством для реализации потребностей, связанных с другими ценностями, такими как саморазвитие, семья, здоровье и т. д., а не системой измерения собственного успеха: *«если у тебя есть деньги, то ты можешь все, и в хорошем, и в плохом смысле. В плане, то есть самореализации, пройти курсы какие-то, путешествовать и там же уже работать фрилансером, вот...».*

Широкое распространение Интернета позволяет молодежи увидеть другую картину мира, созданную блогерами, что стимулирует их к большему заработку. Нельзя сказать, что опрошенная молодежь стремится к популярности, но они желают иметь то, что видят на страницах в социальных сетях, не всегда осознавая различия в понятиях быть и казаться.

При обсуждении вопроса выбора направления, специальности, на которых обучаются участники ФГД, были получены противоречивые ответы. Большая часть респондентов не планируют работать по специальности, но есть и те, кому нравится выбранный путь. Часть опрошенных планируют сменить направление, а некоторые еще не определились. Некоторые рассматривают обучение скорее как некоторую отсрочку от «взрослой жизни».

Также респонденты выделили проблему раннего профессионального выбора и проблемы с экзаменами. Значительная часть респондентов и их окружения выбирала специальность при поступлении в учебные заведения «по принципу «куда прошел в соответствии со сданными ЕГЭ». Окончив девятый или одиннадцатый класс, молодежь часто не знает, чем хочет заниматься в будущем, они

хотят найти себя, но, уже поступив в учебное заведение, понимают, что это не тот путь. Однако бывают и случаи, когда нет возможности поступить в желаемое место из-за отсутствия или небольшого количества бюджетных мест и денег для оплаты обучения на договорной основе, что так же обозначается как проблема.

Помимо этого, респонденты отметили недостаток профессионального ориентирования в школах, им хотелось бы видеть более полную картину будущей профессии со всеми ее плюсами и минусами.

В качестве еще одной проблемы профессионального самоопределения респонденты выделили большое разнообразие профессий и их изменение в современном мире.

Несмотря на множество проблем при выборе будущей профессии, респонденты схожи в желании «найти себя» в профессии: *«найти работу, которая будет по душе»; «...это найти свое занятие, которое не будет восприниматься как рутина и при этом будет приносить деньги»; «...мы опираемся на стабильность. Даже на то же хобби, которое будет нам что-то приносить уже, будет для нас чем-то полезным: не только деньги, но и само удовольствие от этого»; «смысл жизни заниматься именно тем, что ты любишь, что тебе нравится, а не то, что тебе сказали родители «вот ты иди туда учись и у тебя все будет отлично, а вот здесь тебе будет не нравится» я не считаю это правильным, поэтому смысл жизни – это найти самого себя».*

Подводя итоги, можно сказать, что быстроразвивающийся современный мир погружает молодежь в состояние фрустрации. Все больше происходит центрация на себя и своей уникальности. Молодые люди верят, что они сами – это единственные люди, на которых действительно можно положиться и стремятся как можно лучше устроить свою жизнь.

Молодые люди продолжают искать себя в течение очень длительного времени, оставляя возможность смены ориентиров в будущем.



Недостаток знаний о выборе профессии часто приводит к тому, что молодые люди обучаются специальности, не понимая необходимости и не желая этого.

Однако практически все опрошенные учащиеся учебных заведений стремятся к поиску той работы, которая будет приносить удовольствие. Несмотря на высокую ценность материальных благ, личный комфорт и возможность самореализации выходят на первый план.

На наш взгляд, длительность процесса профессионального самоопределения является естественной и неотъемлемой частью жизни. Поэтому не вызывает беспокойство некоторая профессиональная неопределенность молодежи. Кроме того, многие респонденты отмечают необычайную значимость обучения в вузе или СПО для социализации. Это свидетельствует о том, что даже неверный выбор специальности так или иначе выполняет главную функцию профессионального самоопределения – вхождение в новый социум.

Однако для помощи в профессиональном самоопределении и без того фрустрированной молодежи уже на этапе школьного обучения необходима разработка более реальной и практикоориентированной системы профессиональной ориентации учащихся.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты исследования «Российская молодежь в условиях нелинейной социокультурной динамики: новые риски и ракурсы социального напряжения» по проблеме профессионального самоопределения современной молодежи. Данная проблема рассматривается в контексте поиска себя и своего места в жизни, отношения к учебе и устремлений в будущее. По результатам исследования сделан вывод, что для молодых людей остается очень значимым вопрос поиска хорошей работы, которая принесет не только материальный комфорт, но и эмоциональный. Однако недостаток знаний о выбранной профессии часто приводит к утрате желания продолжать обучение, что прерывает процесс самоопределения. Молодые

люди продолжают поиск себя в течение длительного времени, оставляя возможность смены ориентиров в будущем. В качестве одной из главных первопричин данной проблемы молодые люди отмечают недостаток профориентационной работы в школах, а также быстроменяющийся современный мир.

Ключевые слова: молодежь, самоопределение, профессиональное самоопределение, саморазвитие, становление личности.

SUMMARY

The article presents some results of the study "Russian Youth in Nonlinear Socio-Cultural Dynamics: New Risks and Aspects of Social Tension" on the problem of professional self-determination of modern youth. This problem is considered in the context of finding yourself and your place in life, attitude to learning and aspirations for the future. The results of the study conclude that for young people is still very important issue of finding a good job, which will bring not only material comfort, but also emotional. However, the lack of knowledge about the chosen profession often leads to a loss of desire to continue training, which prolongs the process of self-determination. Young people continue to search for themselves for a long time, leaving the possibility of a change of orientation in the future. As one of the main root causes of this problem, young people point to the shortage of career guidance in schools, as well as the rapidly changing modern world.

Key words: youth, self-determination, professional self-determination, self-development, personality formation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверьянова С. Ю., Пилипенко Л. И. Профессиональное самоопределение старшеклассников в условиях целостного образовательного пространства «школа – дополнительное образование – вуз». – Ростов-н/Д.: Изд-во Южного федерального университета, 2013. – 252 с.

2. Вознесенская Е. Д. Мир профессий глазами современной молодежи: изменения в постоянстве // Грани российского образова-



ния. – М.: Центр социологических исследований, 2015. – С. 326–356.

3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

4. Ермолаева М. В., Лубовский Д. В., Силаева Л. В. Проблема личностного самоопределения в трудах Л. И. Божович и ее развитие с позиций субъектного подхода // Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования». – 2018. – Т. 10. – № 3. – С. 148–159.

5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с.

6. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.

7. Кон И. С. Молодежь // Большая советская энциклопедия. В 30 т. – М.: Сов. Энциклопедия, 1974. – Т. 16. – 615 с.

8. О. В. Белановская Психология личности: учеб. пособие. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 2001. – 226 с.

9. Пряхников Н. С., Румянцева Л. С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 208 с.

10. Столяренко Л. Д., Столяренко В. Е. Психология, и педагогика для технических вузов. – Ростов н/Д.: Феникс, 2001. – 512 с.

11. Чистякова С. Н., Родичев Н. Ф. От учебы к профессиональной карьере: учеб. пособие. – М.: Академия», 2012. – 176 с.

12. Шафранов-Куцев Г. Ф., Гуляева Л. В. Профессиональное самоопределение как ведущий фактор развития конкурентоориентированности и конкурентоспособности старшеклассников // Интеграция образования. – 2019. – Т. 23. – № 1. – 2019. – С. 100–118.

В. И. Евсюкова, Ю. А. Лебедева

УДК 159.9.07

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К СОЗДАНИЮ СЕМЬИ И БРАКУ

Актуальность проблемы формирования социально-психологической готовности студентов к созданию семьи и браку обусловлена тем, что в условиях социально-экономических, социально-политических и социокультурных преобразований происходит трансформация взглядов молодежи на создание семьи и брак. Взгляды молодого поколения на семью приводят к нежелательным для общества последствиям в социально-демографическом и экономическом плане, поэтому особое значение приобретает подготовка молодого поколения к браку.

В настоящее время известно большое количество исследований как отечественных, так и зарубежных авторов, которые отмечают некоторый кризис института семьи (С. Рейч, С. Н. Варламова, Н. А. Деева, А. В. Носкова, Е. В. Бондаревская, К. Кирпатрик и другие). В частности, исследователи и ученые отмечают снижение значимости социального института в связи с утратой традиционных представлений о семейных ценностях.

Статистика по Российской Федерации показывает, что в 2020 году число браков на 1000 населения составило 5,3. Это почти на 180 тысяч меньше, чем в 2019 году. По данным Росстата также было зафиксировано более 564 тысяч разводов, что составило 3,9 на 1000 населения [2]. Эксперты утверждают, что причинами разводов в Российской Федерации являются ошибки в выборе партнера, заключение безрассудного и поспешного брака для решения жилищной проблемы или улучшения материального положения; принудительный брак по причине беременности;





давление на молодых людей со стороны родителей, родственников или друзей. Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что у современной молодежи не сформирована готовность к созданию брака и семьи. М. Е. Литвак отмечает, что современная молодежь действительно несерьезно относится к созданию семьи. Их изначальные установки незрелы, а соответственно их готовность к браку находится на минимальном уровне [1].

Стоит отметить, что проблема готовности студентов к созданию семьи и браку становится особенно актуальной в период обучения в вузе. Обучение в вузе является одним из основополагающих периодов в жизни молодых людей, в процессе которого происходит не только их профессиональное самоопределение, но и личностное развитие. Поэтому учебному заведению необходимо не только подготавливать квалифицированных специалистов, но и содействовать формированию социально-психологической готовности к созданию семьи и ответственному выполнению партнерских и родительских функций.

В рамках воспитательной работы в вузе следует уделять особое внимание социально-психологической подготовке студентов к семейной жизни и формированию гармоничных партнерских отношений. Факультативные вузовские программы помогут сформировать комплексную систему знаний о цели брака, его роли в обществе и в жизни каждого человека; представления о системе обязанностей по отношению к будущему партнеру и выполнению семейных функций; о возможных отношениях с партнером, ролевых ожиданиях и притязаниях в браке.

Важно знать представления молодежи о семье в контексте супружеских отношений, понимать их готовность к созданию брака. Однако, несмотря на актуальность данной проблемы, в федеральных государственных образовательных стандартах не предусмотрена социально-психологическая работа по подготовке студентов к созданию семьи и браку.

Понятие «готовность к браку» широко рассматривается в психологии, педагогике, социологии и других науках. В трудах выдающихся педагогов и ученых отражены проблемы семьи и добрачного воспитания молодого поколения. Наиболее значимые труды принадлежат Н. К. Крупской, В. А. Сухомлинскому, Я. Корчаку, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинскому и другим.

Незаменимый вклад в изучение представлений молодого поколения о будущей семейной жизни внесли такие ученые, как Ю. Е. Андреева, В. Н. Дружинин, С. И. Голод, И. В. Дубровина, Г. Крайг, Л. Н. Курбатова, Е. Б. Маценова, А. М. Прихожан, Ю. Ю. Шапиро, Т. И. Юферева, П. М. Якобсон и др.

Глубокое и всестороннее рассмотрение социально-психологических факторов, которые оказывают влияние на готовность молодых людей к созданию семьи, представлено в трудах М. Л. Белановской, А. А. Бодалева, А. И. Бондарчука, И. А. Ериной, С. В. Жолудевой, С. В. Ковалева, Я. Л. Коломинского, Б. С. Круглова, М. Е. Литвака, В. С. Мухиной, А. И. Никифоровой, Н. Н. Обозова, С. Д. Чимбиева, Л. Б. Шнейдер и др.

Исследованием процесса формирования личности семьянина на всех этапах развития личности занимались Т. В. Андреева, И. В. Гребенников, Л. Н. Гудкович, И. В. Дубровина, Я. Л. Коломинский, И. С. Кон, В. П. Кравец, Б. С. Круглов, А. В. Мудрик, С. В. Несына, С. Пэйдж и др.

Анализ научной литературы показал, что чаще всего проблема готовности студентов к созданию семьи и брака рассматривается в вопросах, связанных с самоопределением студенческой молодежи.

Целью исследования является изучение формирования готовности студентов к созданию семьи и брака в условиях образовательного пространства высшего учебного заведения.

В качестве гипотезы нашего исследования было выдвинуто предположение, что:

– процесс формирования готовности будет эффективным при комплексной работе



таких социально-психологических компонентов, как когнитивный, мотивационный, операциональный, эмоциональный и поведенческий;

– данные характеристики могут выступать ориентиром при разработке и реализации программы формирования социально-психологической готовности студентов к созданию семьи и брака.

В исследовании, проведенном на добровольной безвозмездной основе, приняли участие 50 респондентов. Из них 9 юношей и 41 девушка в возрасте от 19 до 24 лет. На момент исследования все испытуемые являлись студентами очной формы обучения Кубанского государственного университета. Во время исследования только один из участников состоял в браке.

Было выделено 3 кластера. В первый кластер вошли 11 респондентов: 2 юноши и 9 девушек. Все испытуемые являются студентами, которые обучаются по направлениям подготовки бакалавриата. Средний возраст кластера составляет 19 лет. Средний уровень готовности к созданию семьи составил 50 %. Во второй кластер вошли 32 респондента: 4 юноши и 28 девушек. Все испытуемые, которые обучаются по направлениям подготовки магистратуры, состоят в данном кластере. Средний возраст кластера составляет 21 год. Средний уровень готовности к созданию семьи составил 58 %. В третий кластер вошли 7 респондентов: 3 юноши и 4 девушки. Средний возраст кластера составляет 20 лет. Средний уровень готовности к созданию семьи составил 17 %.

Для оценки представлений студентов о согласованности ценностных и ролевых ожиданий и притязаний в браке, которые раскрывают особенности личности студентов в представлениях о распределении ролей супругов в браке, использовался ряд методик: методика М. Рокича «Ценностные ориентации»; диагностика перцептивно-интерактивной компетентности (модифицированный вариант Н. П. Фетискина); методика В. В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии»; опросник

«Ролевые ожидания и притязаний в браке» (разработанной А. Н. Волковой).

Обработка результатов исследования проводилась методами математической статистики: оценка однородности дисперсии с помощью критерия Ливиня, параметрический метод сравнения двух независимых выборок с использованием t-критерия Стьюдента, метод К-средних.

Проанализировав терминальные и инструментальные ценности по методике М. Рокича «Ценностные ориентации», мы пришли к следующим выводам.

Первый кластер отличают высокие значения по таким показателям, как общественное признание, материально обеспеченная жизнь, любовь, а также активная деятельная жизнь и ответственность. Для представителей данного кластера общественное признание и материально обеспеченная жизнь выходят на первый план, отодвигая на задний счастливую семейную жизнь.

Для второго (эталонного) кластера характерны высокие показатели по таким шкалам, как счастливая семейная жизнь, развитие, жизненная мудрость, наличие хороших и верных друзей, а также продуктивная жизнь.

У третьего кластера отмечены высокие баллы по показателям здоровья, уверенности в собственных силах, высоким запросам, нетерпимости к недостаткам, а также эффективности в делах.

Для оценки представлений студентов о согласованности ролевых ожиданий и притязаний в браке был использован опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» (А. Н. Волкова).

Выборка первого кластера характеризуется средними показателями по интимно-сексуальной, хозяйственно-бытовой и родительно-воспитательской функциям брака, социальной активности и внешней привлекательности. Отмечены высокие показатели по таким шкалам, как общественное признание, материально обеспеченная жизнь, активная деятельная жизнь и ответственность. Они недооценивают сексуальные отношения в браке и не готовы самостоятельно заниматься



домашними делами и воспитанием детей, с удовольствием переложат ответственность на своих партнеров. Материальное обеспечение и активная деятельная жизнь для них в приоритете перед счастливой семейной жизнью.

Для второго кластера характерны высокие показатели личностной идентификации, ожидания родительско-воспитательной функции, внесемейной активности, психотерапевтической функции в целом. Респонденты данного кластера ожидают общности интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов времяпрепровождения. Они готовы активно участвовать в воспитании детей. Для них более значима взаимная моральная и эмоциональная поддержка членов семьи.

У третьего кластера отмечены низкие показатели хозяйственно-бытовой функции брака и притязания эмоционально-психотерапевтической функции. Данные респонденты не готовы самостоятельно заниматься воспитанием детей, стараются переложить ответственность на своих партнеров. Они рассчитывают, что партнер возьмет на себя роль эмоционального лидера в семье в следующих вопросах: коррекция психологического климата в семье, оказание моральной и эмоциональной поддержки, создание психотерапевтической атмосферы.

Для выявления умения студентов взаимодействовать в процессе общения и адекватно воспринимать партнера нами был выбран модифицированный вариант диагностики перцептивно-интерактивной компетентности Н. П. Фетискина.

У респондентов со средним уровнем готовности первого кластера выявлены средние значения по всем шкалам перцептивно-интерактивной компетентности. Умение адекватно оценить личностные особенности партнеров, понимание точки зрения другого человека, а также степень участия в совместных действиях выражена на среднем уровне.

У респондентов с высоким уровнем готовности второго кластера отмечены высокие показатели по всем шкалам перцептивно-интерактивной компетентности. Они более адекватно оценивают личностные особенности

партнеров, могут понять точку зрения другого человека, четко понимают степень значимости совместных действий.

Для респондентов с низким уровнем готовности третьего кластера характерны чуть ниже среднего значения по таким шкалам, как взаимопонимание, взаимопознание, социальная активность и адаптивность.

Построению конструктивного общения и взаимодействия, в особенности в браке, способствует эмоциональное сопереживание партнеру – эмпатия. Эмоциональный компонент изучался с помощью методики диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко.

В первом кластере развит эмоциональный канал эмпатии и способность входить в эмоциональный резонанс с окружающими, то есть умение сопереживать и соучаствовать партнеру. Однако рациональный и интуитивный канал эмпатии находятся в пределах средних значений. Это говорит о том, что для респондентов данного кластера более привлекательны партнеры со своей уникальной бытийностью, что позволяет им непредвзято выявлять их субъектность.

У респондентов второго кластера отмечены высокие показатели по шкале идентификация и средние по шкалам рациональный, эмоциональный и интуитивный канал эмпатии. В качестве основы идентификации выступает легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к сопереживанию.

У респондентов третьего кластера выявлены средне низкие показатели уровня эмпатических способностей по всем шкалам методики В. В. Бойко. Они с определенной предвзятостью способны выявлять субъектность партнера и обобщать различные сведения о нем.

Таким образом, были составлены личностные портреты респондентов с разным уровнем готовности к созданию семьи и браку. Студенты, входящие в первый кластер, в большей степени готовы к созданию семьи, при этом планируют вступить в брак через 5 лет. Они готовы посещать курсы по формированию социально-психологической готов-



ности к созданию семьи и брака. Мысль о создании семьи на данном этапе вызывает у них тревожность. Они недооценивают сексуальные отношения в браке, не готовы самостоятельно заниматься домашними делами, с удовольствием переложат ответственность по воспитанию детей на своих партнеров. Для них в приоритете материальное обеспечение и активная деятельная жизнь.

По уровню готовности к созданию семьи и браку второй кластер является эталонным. Более 80 % респондентов второго кластера планируют создать семью в ближайшие 2 года. Студенты, вошедшие в данный кластер, испытывают заинтересованность во вступлении в брак. Счастливая семейная жизнь, воспитание детей, личностное развитие, жизненная мудрость, наличие хороших и верных друзей, а также продуктивная жизнь для них в приоритете над материальным обеспечением. Они ожидают от партнеров общности интересов, ценностных ориентаций, способов совместного времяпрепровождения.

Более 50 % респондентов третьего кластера не задумывались о создании семьи и вступлении в брак. Студенты данного кластера не готовы самостоятельно заниматься домашними делами и воспитанием детей. Они рассчитывают, что партнер возьмет на себя роль эмоционального лидера в семье в вопросах создания благоприятного социально-психологического климата в семье и оказания психоэмоциональной поддержки.

Большая часть респондентов первого и второго кластера (55 % и 44 % соответственно) считают, что они сами должны формировать свою готовность к созданию семьи. Респонденты третьего кластера считают, что вуз должен содействовать процессу формирования готовности к созданию семьи и браку.

В рамках факультативной работы в вузе рекомендована реализация программы по формированию социально-психологической готовности студентов к созданию семьи и браку, способствующая улучшению их когнитивных, поведенческих, эмоциональных, мотивационных и операциональных характеристик. Факультативные занятия направлены

на развитие коммуникативных навыков; формирование конструктивных моделей в конфликтных ситуациях с партнером; развитие навыков эмоциональной саморегуляции; улучшение социально-психологического климата в паре и тем самым будут способствовать совместимости с будущим партнером.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме формирования социально-психологической готовности студентов к созданию семьи и браку. Описаны компоненты, обуславливающие эффективность формирования социально-психологической готовности студентов к созданию семьи и браку. В практической части исследования методом К-средних выделены кластеры студентов с разным уровнем готовности. Представлены личностные портреты студенческой молодежи, выступающие в качестве ориентиров для разработки и реализации факультативной вузовской программы повышения уровня их готовности к семейной жизни.

Ключевые слова: семья, брак, готовность, молодежь, семейные ценности.

SUMMARY

The article aims to investigate the problem of formation of socio-psychological readiness of students to create a family and marriage. The author describes the components that determine the effectiveness of the formation of socio-psychological readiness of students to create a family and marriage. Practical part of the study includes clusters of students with different levels of readiness which are identified with the use of the k-means method. The study also includes personality portraits of students as guidelines for the development and implementation of an optional university program to improve their readiness for family life.

Key words: family, marriage, readiness, youth, family values

ЛИТЕРАТУРА

1. Литвак М. Е., Чердакова В. В. Брак по расчету? Практическое пособие по построению семейной жизни. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2018. – 416 с.



2. Статистика браков и разводов в РФ по итогам 2020 года [Электронный ресурс]. – URL: <https://top-rf.ru/places/149-top-15-sub-ektov-rf-po-chislu-brakov-na-1000-chelovek.html>.



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ





С. В. Алексеев, Л. В. Бура, Т. В. Кот

УДК 159.9.072.43

ПРИОРИТЕТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА В ШКОЛЬНОЙ КОМАНДЕ ЗДОРОВЬЯ

Функциональная характеристика профессиональной деятельности психолога в образовательной организации системно представлена в Профессиональном стандарте психолога 01.002 Педагог-психолог, психолог в сфере образования (Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 года № 514н). Среди значимых направлений деятельности школьного психолога можно обозначить психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса; оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развития и социальной адаптации; психологическое сопровождение деятельности по сохранению и укреплению психологического здоровья обучающихся и т. д.

В Санкт-Петербурге, например, уже свыше десяти лет во всех общеобразовательных учреждениях функционируют школьные службы здоровья, которые по сути представляют собой школьные команды специалистов, отвечающих за состояние здоровьесбережения школьников и педагогов и организуют системную здоровьесозидающую деятельность. В школьные службы здоровья входят руководители образовательной организации (обычно, завучи), психологи, социальные педагоги, классные руководители, педагоги-организаторы ОБЖ, учителя-предметники, учителя физической культуры, медицинский работник школы.

Каждый из членов школьной команды обладает набором профессиональных компе-

тенций, которые востребованы при организации здоровьесозидающей деятельности в школе, организации здоровьесозидающего образования. С нашей точки зрения, в настоящее время можно говорить не только о компетенциях отдельных специалистов (например, психологов, педагогов и др.) и дополнении их составляющих в системе постдипломного образования, но и о компетентности школьной команды – целостного синергетического образования, «командной компетентности» (далее – КК).

КК – не сумма индивидуальных компетенций членов школьной команды, и не повторяет в прямом виде компетенции специалистов, это синергетическое образование, включающее следующие составляющие:

КК = ККК + ИсКК + ИнКК + УКК + ППКК,

где ККК – корпоративная компетенция команды

ИсКК – исследовательская компетенция команды

ИнКК – инновационная компетенция команды

УКК – управленческая компетенция команды

ППКК – психолого-педагогическая компетенция команды.

В пилотном исследовании школьных команд (10 команд, 40 человек) в Санкт-Петербургской Академии последипломного педагогического образования (СПбАППО) была предложена анкета, в которой школьные команды попытались выстроить рейтинг компетенций, с помощью которых педагогический коллектив (команда) мог бы решать новые, часто инновационные задачи. Получены следующие результаты по оценке составляющих командной компетенции членами школьных команд (табл.1).

Проведенное исследование позволяет констатировать некоторые закономерности:

– корпоративная компетенция показывает понимание конкретного направления деятельности каждого члена команды в достижении командной цели;

– в управленческой компетенции лидируют умения активно предлагать и обосновывать новые решения возникающих проб-



Таблица 1

Оценка составляющих командной компетенции членами школьных команд здоровья

№	Составляющие ППКК	Рейтинг составляющих	Основные компоненты данной составляющей ППКК	Рейтинг компонентов
1.	Корпоративная компетенция	1	- знание и владение методологией опытно-экспериментальной работы, концепцией ее реализации	2
			- видение миссии образовательной организации в реализации опытно-экспериментальной работы, инновационной деятельности	1
			- понимание конкретного направления деятельности члена команды в достижении командной цели	3
2.	Управленческая компетенция	2	- умение быть лидером в команде	2
			- умение быть исполнителем в команде	3
			- умение активно предлагать конкретные управленческие решения по деятельности команды	1
3.	Исследовательская компетенция	4	- умение определять, что исследуется в опытно-экспериментальной работе, и зачем	1
			- умение использовать методики исследовательской деятельности	2
			- умение анализировать результаты, интерпретировать и определять условия применения в образовательной практике	3
4.	Психолого-педагогическая компетенция	3	- желание и умение работать в команде	1
			- умение выполнять дополнительные функции, не свойственные занимаемой должности	3
			- желание проводить досуг в творческой группе	2
5.	Инновационная компетенция	5	- знание аналогичных работ в отечественной и зарубежной практике	1
			- видение новизны разрабатываемого проекта для исполнителя и всей образовательной организации	2
			- видение прогностической функции результатов опытно-экспериментальной работы	3

лем, включая венчурные (рискованные) модели;

– психолого-педагогическая компетенция команды раскрывается через готовность и умение членов работать в команде;

– в исследовательской компетенции педагогической команды вопросы целеполагания и видения прогнозируемого результата являются доминирующими;

– инновационная компетенция является завершающей и, по сути дела, обобщающей среди всех составляющих командной компетенции.

В контексте синергетического подхода, командная компетенция – это не сумма компетенций членов педагогического коллектива, это скорее объединение, слияние, синтез всех взаимодействий, взаимовлияний, взаи-



моотношений членов педагогического коллектива, выводящее на качественно новые результаты и позволяющие говорить о целостной педагогической команде. В педагогической команде преимущества одних членов команды компенсируют или дополняют недостаточную сформированность конкретной компетенции других.

Особенно важно, на наш взгляд, положение о том, что не конкретный педагог, а именно педагогическая команда способна создать образовательную среду качественного эффективного образования.

Анализируя научные основы командообразования, хотелось бы отметить исследования следующих авторов.

А. А. Халина по результатам социологического исследования обосновывает следующие положения:

– командообразование – это процесс формирования команды, члены которой объединены общей целью, владеют отработанными процедурами координации своих действий в достижении конкретных результатов, несут совместную ответственность за результаты своей деятельности на основе общего видения ситуации;

– понятие «командообразование» фиксирует содержательные и процессуальные элементы, лежащие в основе эффективной команды и выраженные в комплексе особенностей данного организационного ресурса. Содержательные элементы – это основная задача группы, указывающая на то, что сделано или будет сделано группой. Процессуальные особенности – это то, как коллектив работает и что происходит с членами группы и между ними [8].

Е. Ю. Безрукова в процессе своего психологического исследования обосновывает следующие тезисы:

– команда есть группа людей, взаимодействующих и взаимозаменяющих друг друга в ходе достижения поставленных целей. Команда выступает в качестве особой формы организации людей, основанной на продуманном позиционировании участников, имею-

щих общее видение ситуации и стратегических целей и владеющих отработанными процедурами взаимодействия;

– командообразование – это процесс целенаправленного формирования особого способа взаимодействия людей в группе, позволяющего эффективно реализовывать их энергетический, интеллектуальный и творческий потенциал сообразно стратегическим целям команды. Процесс командообразования реализуется посредством современных технологий работы с группой [4].

К. Фопель отмечает, что командообразование как образовательная технология позволяет интегрировать различные направления и методы активного обучения:

– неимитационные активные методы – в целеполагающей форме командообразования;

– имитационные неигровые методы – в межличностной форме;

– имитационные игровые – в ролевой форме;

– проблемные методы – в проблемно ориентированной форме [7].

В работе М. Барбер, М. Муршед «Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах: уроки анализа лучших систем школьного образования мира» целый раздел обозначен высказыванием одного из корейских политиков «Качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей» [3].

Поддерживая положение о важности качества педагогического труда для достижения высоких образовательных результатов учащихся, хотелось бы акцентировать внимание не только на качестве профессиональной деятельности учителей и их профессионально-личностных характеристиках, но и на качестве профессиональной деятельности педагогической команды образовательной организации. Часто качество работы педагогической команды выше качества работы входящих в нее учителей. Данное положение согласуется с эффектом эмерджентности или непредсказуемости, заключающемся в том, что гетерогенность группы учителей позволяет



выйти на более высокий уровень осмысления проблем интегративного характера при использовании различных форм коммуникации и взаимного обогащения творческого потенциала учителя в процессе обмена индивидуальным педагогическим опытом [1].

В контексте сказанного исходное положение анализируемой статьи М. Барбера и М. Муршед можно обозначить следующим образом: «Качество системы образования не может быть выше качества работающей педагогической команды».

Таким образом, обобщая полученные результаты можно констатировать, что:

– необходимо проведение мониторинга здоровья как компонента системы менеджмента качества (управленческой модели), направленного на слежение за результативностью здоровьесозидающей деятельности образовательных организаций на основе изучения всех составляющих здоровья участников образовательных отношений (обучающихся, педагогов, родителей / законных представителей), материалы которого являются основанием для принятия управленческих решений;

– необходимо дальнейшее развитие служб здоровья как организационного механизма здоровьесозидающей деятельности образовательных организаций; особенно необходимо совершенствование нормативного и методического обеспечения деятельности служб здоровья на уровне образовательных организаций, районных и городской системы образования; включение показателей деятельности служб здоровья в показатели эффективности деятельности образовательной организации в целом;

– усиление профессиональной компетентности педагогов, специалистов служб здоровья и руководителей образования в сфере здоровья и здорового образа жизни, здоровьесозидающего образования обучающихся и их родителей (законных представителей), особенно в области здорового питания, профилактики употребления несовершеннолетними наркотических и токсикоманических веществ,

курения табака, употребления алкоголя, спайсов, снюсов и т. п.;

– развитие координации и сопровождение сохранения, укрепления и развития здоровья обучающихся через службы здоровья образовательных организаций, районные информационно-методические центры и психолого-педагогические и медико-социальные центры, методические объединения и др.;

– кластерная разработка вариативных моделей здоровьесозидающей деятельности образовательных организаций и их методического обеспечения в зависимости от особенностей образовательной деятельности образовательной организации в деятельности федеральных и региональных экспериментальных площадок;

– активное привлечение опорных и инновационных образовательных организаций, в которых экспериментально доказана успешность здоровьесозидающей деятельности с целью обобщения и диссеминации модельного опыта, научно-методического сопровождения здоровьесозидающей деятельности образовательных организаций, подготовки и повышения квалификации специалистов служб здоровья и педагогов, совершенствования и поддержки единого информационно-коммуникационного пространства здоровьесозидающей деятельности в системе образования.

На основе анализа деятельности служб здоровья в Санкт-Петербурге можно констатировать следующие приоритеты деятельности психологов в школьных командах здоровья:

а) формирование ответственного отношения человека к организации собственной жизни;

б) обучение учащихся эффективным, психологически обоснованным стратегиям преодоления жизненных опасностей и проблем;

в) формирование мотивации к безопасному и здоровому поведению [6].

Роль психолога в школьной команде, по нашим данным, в основном состоит в разработке и организации экспериментальной диагностики полученных образовательных



результатов и возникающих рисков; в усилении психологической компетенции специалистов школьных команд [2]; в организации психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

В заключение отметим, что система образования – это один из важнейших социальных институтов, предназначенный для целенаправленного формирования личности. Индивид, включенный в деятельность социума, становится личностью, осваивает мотивы и смыслы деятельности, нормы и ценности, регулирующие взаимодействие с другими людьми, приобретает различного рода сведения, обучается инструментальным навыкам и способам построения понятий [5]. Роль педагога-психолога в вопросах здоровьесбережения школьников неоспорима. Главное – он должен иметь достаточный статус и право участвовать в обеспечении психологической безопасности и в формировании психического здоровья учащихся – того, что с легкостью, случайно может быть нарушено событиями в школе или неосознанными (а порой и сознательными) действиями учителя и что с таким трудом восстанавливается.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев С. В. Теория и методика эколого-педагогической подготовки учителя в системе постдипломного образования: монография. – СПб.: СпецЛит, 2001. – 205 с.
2. Алексеев С. В., Шингаев С. М. Психолого-педагогический практикум учителя: учеб.-метод. пособие. – СПб.: Спб АППО, 2018. – 80 с.
3. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах: уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 7–60.
4. Безрукова Е. Ю. Информационно-методическое обеспечение процесса командообразования: автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1998. – 22 с.
5. Бура Л. В. Профилактика школьной дезадаптации как средство сохранения пси-

хологического здоровья обучающихся // Проблемы психологического здоровья личности: коллективная монография. – Уфа: АЭТЕРНА, 2018. – С. 208–224.

6. Кот Т. В. Психологические аспекты формирования у подростков безопасного и здорового жизненного стиля // Педиатрия Санкт-Петербурга: опыт, инновации, достижения: сборник материалов XI Российского Форума. Санкт-Петербургское региональное отделение общественной организации «Союз педиатров России», 2019. – С. 66–70.

7. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения. – М.: Генезис, 2003. – 400 с.

8. Халина А. А. Командообразование как процесс и технология в организационном управлении: автореферат дисс. ... канд. соц. наук. – М., 2011. – 22 с.



Е. И. Стоянова, Ю. В. Живаева

УДК 159.947.35

ДОВЕРИЕ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПСИХОЛОГА

Доверие – важнейшая часть человеческих отношений. Оно играет важную роль фактора, определяющего отношения между



людьми практически во всех сферах жизнедеятельности людей: семья, школа, профессиональная деятельность и другие социальные институты.

Доверие имеет большое значение в формировании взаимоотношений между родителями и ребенком, в супружестве, в понимании учителя и ученика, врача и больного, руководителя и подчиненного. Высокий уровень доверия будет определять активное взаимодействие, т. е. открытый обмен взглядами и мнениями по существующим вопросам, удовлетворение от участия работы в группе; рост сплоченности в коллективе; высокую мотивацию деятельности.

Вопрос доверия в межличностных отношениях является одним из основных, так как эффективность взаимоотношений, в том числе и в профессиональной сфере, зависит от уровня доверия людей друг к другу.

Цель работы заключается в определении взаимосвязи между доверием как профессионально важным качеством и чертами личности студентов клинических психологов.

Феномен доверия относится к мало разработанным в психологии проблемам. В практической психологии, где феномену доверия придается ключевое значение, был выделен не только феномен доверия к другому, но и феномен доверия к себе, что во многих направлениях практически ориентированной психологии стало предметом психотерапии и психокоррекции.

Доверие к себе как одна из наиболее важных координат личности выделена представителями экзистенциально-гуманистического направления в психологии (С. Джуард, А. Маслоу, К. Роджерс и др.). В рамках этого направления доверие наиболее полно изучалось в связи с процессом самораскрытия. Основным выводом, к которому приходят представители изучения доверия в контексте самораскрытия, заключается в том, что психически здоровая личность обладает способностью самораскрытия, умением доверять хотя бы одному близкому человеку (С. Джуард). В теории личности, разработанной

К. Роджерсом, выделяется феномен доверия личности к себе, под которым понимается доверие к своему жизненному опыту, или «целостное организмическое чувствование ситуации» [7].

С точки зрения многих авторов, важнейшим из средств объединения человека и мира в одну систему, в единую онтологию является доверие, которое всегда одновременно направлено в обе стороны – и в мир, и в себя. Разные пропорции или «количество» доверия, адресованного миру и себе самому, способны порождать разные стратегии поведения. В дальнейшем нас будет интересовать доверие с точки зрения взаимодействия человека с миром, т. е. проблема доверительного общения.

В социально-психологических исследованиях проблема доверия затрагивалась, прежде всего, при изучении социально-психологического внушения Л. П. Гриммаком [1], В. Н. Мясищевым [5]. Роль доверия отмечалась в контексте проблемы значимых других в теории А. А. Кроника [4]. Доверие называлось первым и исходным условием существования феномена дружбы в теоретических положениях И. С. Коном [3] и Л. Я. Гозманом [2]. В. С. Сафоновым выделялся специфический вид общения – доверительное общение [6]. Выявлялась роль и специфика доверительных отношений и доверительного общения на различных стадиях онтогенетического развития личности Т. П. Скрипкиной [7]. Рассматривалась роль доверия в межличностных отношениях Л. Я. Гозманом [2] и выявлялись стадии его развития в общении и взаимодействии людей.

Доверительное общение является неотъемлемой частью эффективного общения, лучшего понимания людьми друг друга в процессе взаимодействия, особенно важно доверительное общение в профессиональной деятельности психолога. Психолог в процессе взаимодействия с клиентом должен верить и доверять клиенту, верить в то, что клиент справится со своей проблемой. Опираясь на подход К. Роджерса, консультант должен пе-



редать в процессе общения с клиентом это веру в себя и доверие.

Описание выборки исследования: в исследовании приняли участие студенты специальности «Клиническая психология» медицинского-фармацевтического факультета Красноярского государственного медицинского университета им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого. Выборку составили 45 человек в возрасте 19-23 лет.

В процессе эмпирического исследования были использованы следующие методики:

1. Опросник «Шкала доверия» Розенберга;
2. Методика «Определение уровня доверия»;
3. 16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла (16-FPQ-187-A);
4. Опросник «Личностные ориентации» Э. Шострома;
5. Как метод статистической обработки использовался коэффициент ранговой корреляции (rs) Спирмена.

Обработка данных эмпирического исследования производилась при помощи количественного и качественного анализа. Полученные результаты составили «сырые», первичные данные по методике «Шкала доверия» Розенберга.

Опираясь на данные можно сделать вывод о том, что в группе испытуемых преобладает низкий показатель доверия (72 %), менее выражен средний и высокий показатель доверия (14 %). Преобладание низкого показателя доверия может говорить о том, что у испытуемых как у будущих психологов еще не сформировано или не формируется доверие как личностная черта и профессионально важное качество.

Полученные данные по методике «Уровень доверия» отражены в рис. 1

Данные рисунок 1 свидетельствуют, что большинство испытуемых получили средний уровень доверия (72 %). Это говорит о том, что испытуемые вызывают доверие у окружающих больше, чем они доверяют окружающим (результаты по «Шкале доверия» Розенберга). Таким образом, испытуемые вы-

зывают доверие у окружающих, обладая при этом низким показателем доверия к ним. Отметим, что у двух испытуемых выявилось практически одинаковое отношение доверия к миру и мира к ним. Это может говорить о том, что их проявление доверия возвращается к ним в равной степени.

Полученные баллы по тесту Кеттелла были переведены в стены, затем подсчитано среднее значение. Согласно результатам, у испытуемых можно выделить высокие значения (7,5 баллов) по шкале L (подозрительность). Факторы А (общительность) – 6,5 баллов, Е (доминантность) – 6,7 баллов, I (чувствительность) – 6 баллов имеет средние значения. Фактор G (нормативное поведение) имеет низкое значение.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что данных испытуемых характеризуют такие черты, как добродушность, готовность к сотрудничеству, чувствительность, мягкосердечие, зависимость, неуступчивость, упрямство до агрессивности, несогласие с общепринятыми моральными нормами, а также ревнивость и большое самомнение.

Результаты по опроснику «Личностные ориентации»: высокие значения по следующим шкалам Ех (экзистенциальность) – 16 баллов, Sa (принятие себя) – 16 баллов, А (принятие агрессии) – 15 баллов, С (способность к близким контактам) – 16 баллов, Fг (реактивная чувствительность) – 14 баллов. Средние значения по следующим шкалам S (спонтанность) – 10,2 балла, Sr (самоуважение) – 10,2 балла, Nc (природа человека) – 10,2 балла. Низкие значения по следующей шкале Su (целостность) – 6 баллов.

Эти данные свидетельствуют о том, что для испытуемых характерны такие личные особенности, как ситуационное реагирование без ригидной приверженности принципам, отзывчивость на чувства и нужды других людей, способность быть самим собой, уверенность в собственных силах, принятие себя несмотря на свои слабости и недостатки, способность развивать и сохранять взаимоотношения.

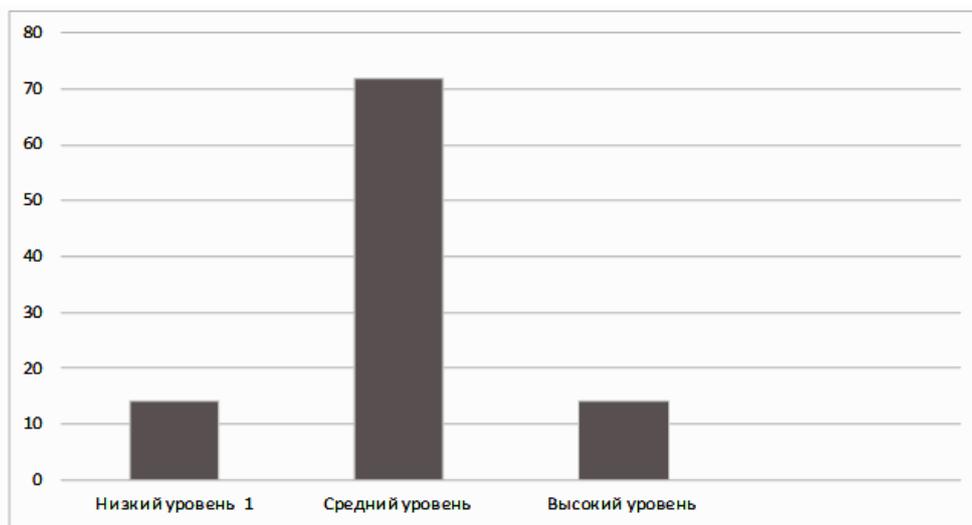


Рис. 1. Распределение испытуемых по уровням доверия со стороны окружающих, в %

Отсутствие корреляция между «Шкалой доверия» Розенберга, «Уровнем доверия» и опросником «Личностные ориентации» можно объяснить тем, что семантическое поле понятия «доверие» не включает такие понятия, как гибкость поведения, реактивная чувствительность, спонтанность, самоуважение, принятие себя, конструктивность природы человека, синергия, принятие агрессии, способность к интимным контактам.

Результаты корреляционного анализа показали, что предполагаемая нами корреляция между факторами А (общительность), Е (доминантность), G (нормативность поведения), I (чувствительность), L (подозрительность) Р. Кеттелла (16PF-опросник) и «Уровнем доверия», «Шкалой доверия» Розенберга, была обнаружена во взаимосвязи между фактором А и уровнем доверия, шкалой доверия.

Согласно общей классификации корреляционных связей, существует значимая положительная корреляция между фактором А и «Шкалой доверия». Выявленный коэффициент ранговой корреляции (r_s) эмпирически = 0,61 (N=14; при $p \leq 0,05$). Также существует значимая положительная корреляция между фактором А и «Уровнем доверия»: коэффициент ранговой корреляции (r_s) эмпирически = 0,59

(N=14; при $p \leq 0,05$). Это может говорить о том, что испытуемые, обладающие такими чертами личности, как теплота, общительность, доверяют людям и, следовательно, вызывают доверие к себе. Корреляционный анализ показал практически одинаковый коэффициент ранговой корреляции между доверием к миру и мира к ним, это говорит о том, что, обладая данной чертой, они в равной степени доверяют и вызывают доверие у окружающих.

Выявленная отрицательная корреляция между «Шкалой доверия» Розенберга, «Уровнем доверия» и фактором Е (доминантность) объясняет то, что испытуемые, обладая данной личностной чертой, не могут доверять окружающим и вызвать доверие, так как доминантность и способность доверять и вызывать доверие являются взаимоисключающими чертами.

Выявленная незначимая корреляция между «Шкалой доверия» Розенберга, «Уровнем доверия» и фактором G (нормативность поведения) объясняет то, что испытуемые, которым присущи такие личностные характеристики, как расслабленность, легкомысленность, невыдержанность и пренебрежение обязательствами перед другими, не могут



вызывать доверие у окружающих. Также можно предположить, что срабатывает механизм проекции. Данный механизм объясняем тем, что приписываются другим людям те качества, обладателями которых чувствовать себя неприятно, тем самым проявляется недоверие к окружающим, происходит проекция.

Выявленная незначимая корреляция между «Шкалой доверия» Розенберга, «Уровнем доверия» и фактором I (эмоциональная чувствительность) объясняет то, что испытуемые, обладая такими личностными характеристиками, как суетливость, ожидание любви и внимания, ненадежность и поиск помощи, не вызывают доверия окружающих; из-за присущей суетливости, легкомысленности и они не способны доверять окружающим.

Выявленная незначимая корреляция между «Шкалой доверия» Розенберга, «Уровнем доверия» и фактором L (подозрительность) объясняет то, что подозрительность и способность доверять людям и доверие окружающих являются взаимоисключающими чертами личности.

Выявленную незначимую корреляцию между «Шкалой доверия» Розенберга, «Уровнем доверия» и опросником «Личностные ориентации» можно объяснить тем, что семантическое поле понятия «доверия» не включает такие понятия, как гибкость поведения, реактивная чувствительность, спонтанность, самоуважение, принятие себя, конструктивность природы человека, синергия, принятие агрессии, способность к интимным контактам.

Опираясь на полученные результаты по опроснику Кеттелла (16PF), были выявлены следующие черты личности: доминантность (E), для которой характерны такие проявления, как властность, склонность к независимости, игнорирование социальных условностей и авторитетов; нормативность поведения (G), для которой характерны невыдержанность, непостоянство, легкомысленность, пренебрежение обязательствами перед людьми; подозрительность (L), для которой характерны завистливость, догматичность, подо-

зрение в том, что ему мешают, предубеждение ко всем людям, настороженность, поиск во всем тайны. Выявленные черты личности, описанные выше, могут объяснить результаты методики «Шкала доверия» Розенберга. Обладая данными чертами личности, испытуемые обладают низким показателем доверия к окружающим.

Проведенное исследование показало:

1. Отсутствие взаимосвязи между «Шкалой доверия» Розенберга, «Уровнем доверия» и факторами E (доминантность), G (нормативность поведения), I (чувствительность), L (подозрительность) Р. Кеттелла (16PF-опросник). Также не было обнаружено взаимосвязи между «Шкалой доверия» Розенберга, «Уровнем доверия» и шкалами Ex (экзистенциальности), F_r (реактивной чувствительности), S (спонтанности), S_r (самоуважения), Sa (принятия себя), Nc (природы человека), Sy (синергии), A (принятия агрессии), C (способности к интимным контактам) опросника «Личностные ориентации».

2. Наличие значимой положительной корреляции между «Шкалой доверия» Розенберга, «Уровнем доверия» и фактором A (общительность) 16PF.

В практической части работы было проведено эмпирико-статистическое исследование с целью выявления уровня доверия и личностных черт. Гипотеза нашла свое подтверждение во взаимосвязи между доверием и фактором A (общительность).

Таким образом, можно сделать вывод, что цель работы достигнута: это подтверждено эмпирико-статистическим исследованием, в ходе которого были выявлены уровни доверия, черты личности, а также взаимосвязь между уровнем доверия и чертами личности студентов – клинических психологов.

АННОТАЦИЯ

В статье исследуется вопрос возможной взаимозависимости профессионально важного качества психолога – доверия и определенных личностных характеристик, определяющих психологический портрет психолога, рассматривается констатирующий экспери-



мент между доверием и личностными характеристиками студентов-психологов. Установлена значимая положительная корреляция между показателями: характеристикой доверия и показателями общительности. Определен дальнейший план работы, который позволит психологам проводить мониторинг развития психологического портрета студентов-психологов. Определена возможность применить (рекомендации) в профессиональной деятельности психолога, разработать рекомендации в рамках профессионального индивидуального и карьерного консультирования абитуриентов, студентов-психологов.

Ключевые слова: психолог, доверие, профессионализм, психологический портрет, личностные характеристики.

SUMMARY

The article examines the question of the possible interdependence of the professionally important quality of a psychologist as trust and certain personal characteristics that determine the psychological portrait of a psychologist, deals with the ascertaining experiment between trust and personal characteristics of psychology students. A significant positive correlation was established between the indicators: the characteristic of trust and the indicators of sociability. A further work plan has been determined, which will allow psychologists to monitor the development of the psychological portrait of psychology students. The opportunity to apply (recommendations) in the professional activity of a psychologist, to develop recommendations in the framework of professional individual and career counseling of applicants, psychology students has been determined.

Key words: psychologist, trust, professionalism, psychological portrait, personal characteristics.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гриммак Л. П. Общение с собой: начало психологической активности. – М., 2009. – 373 с.
2. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 290 с.

3. Кон И. С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.

4. Кроник А. А., Кроник Е. А. Психология человеческих отношений. – М.: Когито-центр, 1998. – 216 с.

5. Мясищев В. М. Психология отношений. – Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.

6. Сафонов В. С. О психологии доверительного общения // Проблема общения в психологии. – М.: 1981. – 341 с.

7. Скрипкина Т. П. Типы доверительных отношений и коммуникативная компетентность учителя // Человек в Современном мире: кризис и глобализация: материалы Международ. науч.-практ. конф. Москва, 2020. – С. 215–225



Н. Ю. Камракова

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ТРЕВОЖНЫХ ДЕВЯТИКЛАССНИКОВ НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ К ЭКЗАМЕНУ

Основной государственный экзамен (ОГЭ) как аттестационная процедура проводится с целью оценки знаний, умений и навыков девятиклассников. Результаты экзамена учитываются при переводе обучающихся в 10 класс или поступлении в учреждения среднего профессионального образования (колледжи, техникумы и пр.) в случае ухода из школы. Помимо владения системой знаний по школьной программе, девятиклассникам нужно уметь правильно интерпретиро-



вать задания, грамотно заполнять бланки и работать в условиях ограниченного времени. Подготовка к ОГЭ предполагает устранение пробелов в знаниях, приобретение навыков работы с контрольно-измерительными материалами. Психологическая подготовка направлена на знакомство с процедурой проведения экзамена, что снижает неопределенность, а также на освоение приемов саморегуляции эмоционального состояния в ситуации экспертной оценки.

Несмотря на подготовительную работу, девятиклассникам далеко не всегда удается в полной мере реализовать свой потенциал. Проблема видится в расстановке акцентов. Совокупность приемов саморегуляции эмоционального состояния, освоенная на этапе подготовки к ОГЭ, представляется недостаточно эффективной по сравнению со сформированной системой осознанной саморегуляции деятельности, которая актуализируется в ситуации экзамена. Несформированность системы саморегуляции деятельности затрудняет достижение успеха там, где требуется самостоятельная оценка условий и постановка цели, выбор способов и средств ее достижения, планирование действий, соотнесение результатов деятельности с показателями ее успешности.

Связь саморегуляции с успешностью деятельности многоаспектно рассмотрена отечественными и зарубежными исследователями (М. Я. Басов, Ю. Я. Голиков, Л. Г. Дикая, В. А. Иванников, А. Н. Костин, А. О. Прохоров, Д. А. Леонтьев, Т. И. Шульга, Е. А. Сергиенко,; L. Ashburn-Nardo, R. F. Baumeister, C. S. Carver, P. Karoly, A. Y. Mark, M. J. Monteith, V. J. Schmeichel, D. O'Shea, K. D. Vohs). В работах представлена и обоснована структура саморегуляции [3; 6; 8; 10; 11], изучены ее когнитивные, личностные, возрастные детерминанты [1; 2; 11; 13; 14].

Согласно результатам исследований, фактором, затрудняющим осознанную саморегуляцию деятельности у подростков, в частности ее гибкость и надежность в ситуации экзамена, может оказаться избыточная оценочная (тестовая) тревожность. Повышенное

эмоциональное возбуждение, связанное с ожиданием возможного неблагоприятия, ухудшает психофизиологическое состояние подростков, порождает физический дискомфорт, влияет на качество регуляции произвольной активности. Природа феномена, структура и проявления описаны отечественными и зарубежными исследователями [4; 5; 7; 12; 15; 16]. В работах отмечается, что оптимальный уровень экзаменационной тревожности – не слишком высокий и не слишком низкий – мобилизует личностные ресурсы школьника, обеспечивает эффективность деятельности, в то время как превышение оптимума приводит к ее дезорганизации. Одним из условий преодоления избыточной тревожности авторы называют развитие осознанной саморегуляции, что обеспечивает, в числе прочего, снижение уязвимости к стрессу.

Поскольку высокая тревожность является фактором, осложняющим деятельность девятиклассников во время экзамена, программа сопровождения должна быть направлена на формирование основ его преодоления и профилактики. Развитие психологических компетенций, позволяющих девятиклассникам успешно проходить экзаменационные испытания, тесно связано с формированием системы саморегуляции деятельности на этапе подготовки к экзамену.

Цель статьи – в представлении данных эмпирического исследования особенностей саморегуляции учебной деятельности у тревожных девятиклассников; в обосновании необходимости специально организованной работы по психологическому сопровождению обучающихся данной группы на этапе подготовки к ОГЭ, одним из направлений которой является создание условий для развития индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности.

Исследование проведено под нашим руководством Н. В. Криштоп на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 36» г. Вологды. В нем приняли участие 48 обучающихся с низким уровнем развития саморегуляции учебной деятельности в целом и по отдельным компонентам (процессуальным и личностным).



Задачами исследования стали уточнение характеристик оценочной тревожности обучающихся; определение уровня развития регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств; реализация программы развивающих занятий; оценка динамики развития составляющих индивидуальной системы осознанной саморегуляции деятельности у девятиклассников.

В работе использованы следующие методики: опросник тревожности Ч. Д. Спилбергера (в адаптации В. Н. Карандашева и М. С. Лебедевой) [5]; методика исследования стилиа саморегуляции учебной деятельности В. И. Моросановой [9].

Методика Ч. Д. Спилбергера в адаптации В. Н. Карандашева и М. С. Лебедевой применялась с целью уточнения характеристик оценочной тревожности обучающихся по параметрам «общий уровень оценочной тревожности», «беспокойство», «эмоциональность».

В результате обработки первичных данных определены абсолютные величины показателей выраженности признака по каждой из шкал опросника, уточнен уровень выраженности признака в соответствии с представленными в методике границами значений. Анализ распределения количества обучающихся по уровню выраженности признака позволил отметить следующее:

1. По шкале «общий уровень оценочной тревожности» 68 % девятиклассников имеют высокий уровень тревожности, 32 % девятиклассников – средний уровень. Это может говорить о том, что у большинства опрошенных девятиклассников в ситуации экзамена актуализируется сильное переживание тревоги, в результате чего возникает дезорганизация деятельности и поведения, и подросток действует гораздо ниже своих возможностей. Действия в этом случае характеризуются хаотичностью, искаженной стратегией. Время от времени подростки действуют наугад, не обращая внимания на то, какова реальная ситуация. Лишь треть опрошенных способны преодолеть волнение, собраться с мыслями,

вникнуть в смысл задания, сосредоточиться на его выполнении.

2. По шкале «беспокойство» 28 % девятиклассников имеют высокий уровень выраженности признака, 72 % девятиклассников – средний уровень. Результаты могут говорить о том, что часть выборки девятиклассников в ситуации экзамена склонна к повышенному беспокойству, которое связывается с мыслями о собственной беспомощности, некомпетентности, с ожиданием неудачи, представлением ее последствий. 72 % выборки девятиклассников обнаруживают в ситуации экспертной оценки средний уровень беспокойства, что также может отрицательно влиять на качество выполнения заданий;

3. По шкале «эмоциональность» 26 % девятиклассников имеют высокий уровень выраженности признака, 71 % девятиклассников – средний уровень, 2 % опрошенных – низкий уровень выраженности признака. Это может говорить, о том, что в ситуации оценивания у большей части девятиклассников могут проявиться неспецифические реакции, вызываемые возбуждением вегетативной нервной системы и переживаемые в выраженных ощущениях физического дискомфорта (ощущение напряжения, увеличение частоты сердечных сокращений, тремор рук и др.), что негативно сказывается на ходе и результатах деятельности.

Таким образом, девятиклассники, вошедшие в выборку, склонны испытывать в ситуациях экспертной оценки тревогу, неуверенность в себе и повышенное эмоциональное возбуждение. Мысли о собственной беспомощности, некомпетентности, ожидание неудачи, представление ее последствий, а также переживание выраженного физического дискомфорта (ощущение напряжения, тремор рук и пр.) могут негативно сказываться на ходе и результатах деятельности в период подготовки к экзамену и непосредственно в ситуации ОГЭ.

Выявление особенностей саморегуляции учебной деятельности у девятиклассников с высоким и средним уровнем оценочной тре-



возможности произведено с помощью опросника В. И. Моросановой. Методика позволила определить исходный уровень развития регуляторных процессов (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов) и регуляторно-личностных свойств (гибкость, самостоятельность, надежность, ответственность). В результате анализа распределения обучающихся по уровню выраженности признака отмечено следующее.

1. По шкале «планирование» 75 % девятиклассников имеют средний уровень выраженности признака, 25 % учеников – низкий уровень. Это может говорить о том, что у большинства опрошенных девятиклассников сформирована потребность в планировании своей деятельности. Но четверть выборки к планированию деятельности не склонна, о поэтапном достижении цели предпочитает не задумываться, ориентирована на спонтанность или внешнюю регуляцию этапов движения.

2. По шкале «моделирование» у 29 % вошедших в выборку девятиклассников – средний уровень выраженности признака, у 71 % опрошенных – низкий уровень. Данные позволяют говорить о том, что только треть девятиклассников способна выделить значимые условия достижения цели. Большинство опрошенных не готовы к адекватной оценке значимости внутренних и внешних условий, к определению программы действий, важных для достижения цели в текущей ситуации. Невнимание к изменению значимых условий часто приводит к неудачам.

3. По шкале «программирование» 17 % девятиклассников имеют высокий уровень выраженности признака, 54 % учеников имеют средний уровень, 29 % опрошенных – низкий уровень выраженности признака. По результатам диагностики можно говорить о том, что большая часть девятиклассников имеет сформированную потребность продумывать варианты действий и поведения для достижения запланированных целей. 29 % учеников, скорее всего, не обдумывают последовательность своих действий. Они пред-

почитают действовать спонтанно, без предварительной программы действий, путем проб и ошибок. В связи с этим довольно часто сталкиваются с несоответствием полученных результатов и целей деятельности.

4. По шкале «оценивание результатов» 29 % девятиклассников имеют средний уровень выраженности признака, 71 % опрошенных – низкий уровень. По результатам диагностики можно предположить, что треть выборки девятиклассников имеет достаточно развитую и адекватную систему оценивания, сформированные и устойчивые критерии оценки. Однако большинство учеников, вероятнее всего, не склонны к анализу результатов. Их критерии успешности/неуспешности деятельности диффузны. При возникновении затруднений или изменении объема работы это может привести к резкому ухудшению качества результатов.

5. По шкале «гибкость» 38 % девятиклассников имеют средний уровень выраженности признака, 62 % учеников – низкий уровень. Можно говорить о том, что лишь меньшая часть школьников демонстрирует пластичность регуляции, т. е. при рассогласовании результатов с целью своевременно вносит коррективы в регуляторные действия. Гибкость позволяет им адекватно реагировать на изменение обстоятельств и успешно решать задачу. Большинство девятиклассников в динамично меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, не способны к адекватной реакции на изменения. Оценка несогласованности результатов и цели деятельности, а также своевременное внесение корректив у таких обучающихся затруднены.

6. По шкале «самостоятельность» у 13 % девятиклассников – высокий уровень выраженности признака, у 38 % опрошенных – средний уровень. 49 % учеников имеют низкий уровень выраженности признака. Судя по результатам, половина девятиклассников достаточно самостоятельна в организации собственной активности, планировании деятельности по достижению цели. Половина опрошенных чаще следует чужим советам,



ориентируется на мнения и оценки окружающих; при отсутствии помощи со стороны регуляция деятельности у таких обучающихся затруднена.

7. По шкале «надежность» 67 % девятиклассников имеют средний уровень выраженности признака, 33 % учеников – низкий уровень. Можно говорить о том, что у большей части выборки девятиклассников саморегуляция в отдельных ее составляющих функционирует достаточно устойчиво (даже в ситуации помех, снижения мотивации, нарастания психической напряженности). Однако у трети выборки качество учебных действий зависит от самочувствия или интереса; при наличии отвлекающих факторов им трудно сосредоточиться на выполнении задания и довести дело до конца. Обидные замечания, внезапные вопросы преподавателя, указание на ошибки снижает уверенность в себе, способность к адекватной регуляции деятельности.

8. По шкале «ответственность» 75 % девятиклассников имеют средний уровень выраженности признака, 25 % опрошенных – низкий уровень. Большинство девятиклассников в целом осознают смысл учебной деятельности, понимают значимость ее результатов, проявляют ответственность при выполнении учебных заданий. Однако четверть выборки девятиклассников могут допустить безразличие, небрежное отношение к учебным обязательствам. Усталость, плохое самочувствие, скука могут оказаться поводом для недобросовестного выполнения учебного поручения, малоинтересного задания.

9. По шкале «общий уровень саморегуляции» 42 % опрошенных имеют средний уровень выраженности признака, 58 % учеников – низкий уровень. Полученные данные позволяют говорить о том, что часть девятиклассников в ситуациях учебной деятельности обнаруживает способность к эффективной регуляции произвольной активности. Однако у 58 % девятиклассников саморегуляция представляется недостаточной для достижения успеха.

Ориентируясь на среднее значение показателя выраженности признака по шкале «общий уровень саморегуляции» ($\bar{x}=21$), можно в целом говорить о низком уровне развития системы осознанной саморегуляции учебной деятельности у тревожных девятиклассников, составивших выборку исследования. На фоне более выраженной способности к программированию ($\bar{x}=4,83$) наиболее низкие показатели обнаружены по шкалам «моделирование» ($\bar{x}=2,79$) и «оценивание результатов» ($\bar{x}=2,92$). Кроме того, выделены группы девятиклассников со следующими особенностями саморегуляции:

- к планированию деятельности не склонны, об ее этапах предпочитают не задумываться, ориентированы на спонтанность в достижении цели или внешнюю регуляцию движения;

- не готовы к моделированию условий, к адекватной оценке их значимости, к определению программы действий, важных для достижения цели в текущей ситуации;

- не склонны к программированию целесообразных действий, к их обдумыванию; предпочитают действовать спонтанно, без предварительной программы, путем проб и ошибок;

- не освоен навык оценки результатов, к анализу результатов не склонны; критерии успешности/неуспешности деятельности диффузны, что приводит к резкому ухудшению качества результатов при изменении объема работы или возникновении трудностей;

- низкий уровень гибкости, что затрудняет внесение коррективов в регуляцию деятельности; в динамично меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, не способны к адекватной реакции на изменения;

- низкая самостоятельность, автономность в организации собственной активности; чаще следуют чужим советам, ориентируются на мнения и оценки окружающих; при отсутствии помощи со стороны регуляция деятельности затруднена;

- низкая надежность системы саморегуляции в ситуациях помех, сниженной мотивации



вазии, возросшей психической напряженности; качество выполнения заданий зависит от обстоятельств, не связанных напрямую с целью деятельности;

– низкий уровень осмысления деятельности, ответственности за качество выполнения заданий; непонимание смысла деятельности порождает безразличное, небрежное отношение к учебным поручениям, снижение качества результата.

Из всего состава опрошенных девятиклассников были сформированы экспериментальная и контрольная группы. Результаты проверки эквивалентности групп по каждой из шкал опросника В. И. Моросановой позволили констатировать отсутствие статистически значимых различий (при $p < 0,05$).

На формирующем этапе исследования девятиклассники, вошедшие в экспериментальную группу, находились в течение 15 часов в условиях психологического тренинга. Групповая работа была направлена на развитие осознанной саморегуляции деятельности.

Программа занятий включила три этапа: подготовительный, основной, заключительный. Этап *подготовительный* предполагал установление эмоционального контакта, уточнение ожиданий девятиклассников по развитию саморегуляции деятельности, определение правил работы в группе, формирование групповой сплоченности, преодоление коммуникативных барьеров. Этап *основной* был связан с осознанием проблемы саморегуляции, предполагал сравнение девятиклассниками привычных моделей поведения с открывшимися возможными, апробацию и закрепление новых способов действий. Этап *заключительный* включил деловую игру и оценку достигнутых в ходе тренинга результатов.

Программа объединила мотивационные, когнитивные, аффективные и поведенческие процессы. Мотивации подростков на развитие собственных ресурсов способствовало обсуждение причин успеха/неуспеха деятельности, связанных с саморегуляцией. Когни-

тивному развитию способствовала информационная насыщенность занятий, необходимость осознания противоречий между желаемым и действительным, переосмысления привычных способов организации и контроля произвольной активности. Аффективные процессы были заданы общей атмосферой занятий, атмосферой позитивного эмоционального контакта и открытости чувств.

Изменение привычной модели поведения было обеспечено развитием у обучающихся индивидуальной системы осознанной саморегуляции деятельности: навыков постановки цели, оценки значимости условий, определения оптимальной последовательности действий, оценки результатов, самостоятельности и ответственности девятиклассников, гибкости и надежности саморегуляции, а также навыков поведения обучающихся в стрессовой ситуации.

С целью уточнения эффективности программы занятий в экспериментальной группе школьников была произведена оценка сдвига значений показателей выраженности признака по каждой из шкал опросника В. И. Моросановой (Т-критерий Уилкоксона). Уровень значимости различий представлен в таблице 1.

В результате сравнения данных начальной и итоговой диагностики в экспериментальной группе девятиклассников были отмечены статистически значимые сдвиги показателей по всем шкалам опросника В. И. Моросановой (при $p < 0,05$). Это позволило говорить о том, что школьники стали более способными к самостоятельному и ответственному целеполаганию и планированию, к анализу условий и выбору способов действий, к детализации программ достижения целей и оценке успешности деятельности. Показатели по шкалам «гибкость» и «надежность» – свидетельство роста умений перестраивать программу исполнительских действий согласно обстоятельствам, оставаться способным к осознанной регуляции деятельности в условиях нарастания психической напряженности. Итоговый показатель общего уровня саморегуляции школьников ($\bar{x}=28,25$) позво-



Таблица 1

Таблица величин уровня значимости различий (экспериментальная группа, методика В. И. Моросановой)

Уровни значимости	Планирование_после_–_Планирование_до	Моделирование_после_–_Моделирование_до	Программирование_после_–_Программирование_до	Оценка_результатов_после_–_Оценка_результатов_до	Гибкость_после_–_Гибкость_до	Самостоятельность_после_–_Самостоятельность_до	Надежность_после_–_Надежность_до	Ответственность_после_–_Ответственность_до	Общий_уровень_после_–_Общий_уровень_до
Асимпт. знч.	0,002	0,026	0,016	0,016	0,003	0,024	0,004	0,033	0,003

Таблица 2

Таблица величин уровня значимости различий между данными по экспериментальной/контрольной группам после проведения цикла занятий (методика В. И. Моросановой)

Уровни значимости	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание_результатов	Гибкость	Самостоятельность	Надежность	Ответственность	Общий_уровень
Асимпт. знч.	0,041	0,038	0,036	0,027	0,036	0,044	0,041	0,024	0,025

лил говорить о положительной динамике в развитии индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности в совокупности всех составляющих.

По результатам сравнения данных начальной и итоговой диагностики в контрольной группе также отмечены различия, значимые на уровне статистической тенденции, по шкалам «Моделирование» и «Гибкость». Очевидно, способности и навыки, связанные с данными шкалами, могут постепенно развиваться в рамках повседневных ситуаций учебного взаимодействия, в процессе обучения и приобретения новых знаний, умений и навыков.

Для выявления значимости различий итоговых показателей саморегуляции в экспериментальной и контрольной группах девятиклассников использовался U-критерий Манна-Уитни. Уровень значимости различий по каждой из шкал опросника В. И. Моросановой представлен в таблице 2.

Анализ данных таблицы позволил оценить уровень значимости ($p < 0,05$) и подтвердить достоверные различия итоговых показателей саморегуляции деятельности у тревожных девятиклассников контрольной и экспериментальной групп.

Наблюдение за действиями на экзамене по математике и анализ итоговых самоотче-



тов девятиклассников из экспериментальной группы показали следующее:

– сформированность навыка постановки цели и определения пути ее достижения в ситуации экзамена проявилась в стремлении девятиклассников к точному соблюдению инструкции к заданиям и следующих действиях: прочитать, запомнить, представить, воспроизвести на черновике, проверить, перенести в чистовой бланк ответов, проверить;

– сформированность навыка оценки условий с точки зрения значимости для успеха в ситуации экзамена проявилась в следующем: девятиклассники просматривали весь пакет КИМов, выделяли более сложные и менее сложные задания, фиксировали результат просмотра на черновике; следили за временем;

– сформированность умения определять оптимальную последовательность действий при выполнении заданий ОГЭ и работе с тестовым материалом проявилась в особенностях организации деятельности: девятиклассники начинали работу с более легких заданий, постепенно переходя к более сложным; применяли следующую последовательность действий по выполнению заданий: производили преобразование условий задания на черновике (например, в виде схемы), выделяли/подчеркивали опорные пункты, далее применяли алгоритм решения (формулу) и проверяли правильность решения;

– сформированность навыка оценки выполненных тестовых заданий проявилась в действиях, направленных на проверку процесса решения и его результата, производимых на черновике;

– сформированность самостоятельности учащихся в подготовке к экзамену, устойчивости и надежности функционирования системы саморегуляции учебной деятельности в ситуации экзамена проявилась в следующих особенностях поведения девятиклассников: работа шла размеренно, без видимых проявлений беспокойства и нервозности; если во время выполнения заданий возникали сложности, то работа откладывалась, девятикласс-

ники делали паузу (чтобы попить воды, например) и далее продолжали работу с заданиями.

Экспертиза успешности деятельности девятиклассников на экзамене подтвердила значимую положительную корреляционную связь результатов работы с текущей успеваемостью школьников ($r_s=0,82$).

Обобщая результаты исследования, подчеркнем:

1. Девятиклассники склонны испытывать тревогу в ситуациях оценивания (во время контрольных, проверочных работ, экзаменов и т. п.). Эмоциональное возбуждение, связанное с ожиданием возможного неблагоприятного исхода, ухудшает психофизиологическое состояние подростков, затрудняет его произвольную регуляцию, подростки действуют гораздо ниже своих возможностей.

2. Уровень владения навыками осознанной саморегуляции деятельности у тревожных девятиклассников низкий. Имеются проблемы с определением цели и программы действий, адекватных текущей ситуации; оценка значимости условий затруднена; субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы; велика зависимость от мнений, оценок окружающих, при отсутствии помощи со стороны неизбежны регуляторные проблемы. Большинство тревожных девятиклассников не способно быстро и адекватно реагировать на изменения, в постоянно меняющихся обстоятельствах чувствуют себя неуверенно, действуют путем проб и ошибок. При наличии отвлекающих факторов им трудно сосредоточиться на выполнении задания и довести дело до конца; усталость, плохое самочувствие могут быть причиной безразличного отношения к выполнению задания.

3. Изменение привычной модели поведения возможно в рамках занятий по формированию у обучающихся индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности: навыков постановки цели, оценки значимости условий, определения оптимальной последовательности действий, оценки результатов, самостоятельности и ответст-



венности девятиклассников, гибкости и надежности саморегуляции, а также навыков поведения обучающихся в стрессовой ситуации.

4. По результатам формирующих процедур девятиклассники показывают осознанное владение целеполаганием и планированием; умение оценивать условия и выбирать способы и средства достижения цели, определять последовательность действий; развитость и адекватность оценки себя и результатов своей деятельности. Рост гибкости и надежности саморегуляции обеспечивает ее устойчивость в ситуации помех и возможность коррекции в меняющихся обстоятельствах. Корреляция результатов деятельности в ситуации экзамена и текущей успеваемости девятиклассников подтверждает эффективность новой модели поведения.

Таким образом, формирование индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности способствует развитию психологических компетенций, позволяющих тревожным девятиклассникам успешно проходить экзаменационные испытания. Результаты исследования могут быть учтены психологами образовательных организаций при разработке программ сопровождения тревожных девятиклассников на этапе подготовки к ОГЭ.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме профилактики тревожности девятиклассников, в частности экзаменационной тревожности, формирования психологических компетенций, позволяющих девятиклассникам успешно проходить итоговые испытания в форме ОГЭ. Представлены данные эмпирического исследования особенностей саморегуляции у тревожных девятиклассников. Обоснована необходимость специально организованной работы по психологическому сопровождению обучающихся данной группы на этапе подготовки к ОГЭ, одним из направлений которой является создание условий для развития индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности.

Ключевые слова: основной государственный экзамен, оценочная тревожность, осознанная саморегуляция учебной деятельности, психологическая подготовка к экзамену, тренинг саморегуляции.

SUMMARY

The article is devoted to the problem of prevention anxiety for ninth graders. Exam anxiety – the formation of psychological competencies, allows ninth-grade students to pass state exam tests successfully. The article presents data from an empirical study of the features of self-regulation anxiety for ninth-graders. The necessity of specially organized work on psychological support of students of this group at the stage of preparation for the OGE is justified. One of these preparation directions is the creation of conditions for developing an individual system of arbitrary activity with conscious self-regulation.

Key words: the main state exam, evaluating anxiety, conscious self-regulation of educational activity, psychological preparation for the exam, self-regulation training.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ванин А. В. Взаимосвязь осознанной саморегуляции и временной перспективы у старшеклассников: автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2012. – 24 с.
2. Гриненко Д. Н. Психолого-образовательное сопровождение развития саморегуляции студентов с различными когнитивными стилями: автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – Кемерово, 2018. – 22 с.
3. Зобков А. В., Турчин А. С. Саморегуляция учебной деятельности: монография. – Владимир: Издательство ВлГУ, 2013. – 251 с.
4. Илюхин А. Г. Развитие совладающего поведения в юношеском возрасте: копинг-стратегии и оценочная тревожность // Социально-экономические явления и процессы. – 2011. – № 3 (25–26). – С. 476–482.
5. Карандашев В.Н., Лебедева М. С., Спилбергер Ч. Изучение оценочной тревожности. Руководство по использованию методики Ч. Спилбергера. – СПб.: Речь, 2004. – 80 с.



6. Конопкин О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. – № 1. – С. 27–42.

7. Леонова А. Б., Блиникова И. В., Капица М. С. Трансформация системы когнитивных ресурсов при возрастании эмоциональной напряженности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2019. – № 1. – С. 69–90.

8. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции произвольной активности человека: дисс. ... д-ра психол. наук. – М., 1995. – 362 с.

9. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика саморегуляции человека. – М.: Когито-Центр, 2015. – С. 94–112.

10. Неверов В. Н. Психологическая структура осознанной саморегуляции учебной деятельности студентов: автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2012. – 22 с.

11. Психология саморегуляции в XXI веке: коллективная монография / под ред. В. И. Моросановой. – М.; СПб.: ООО «Нестор-История», 2011. – 466 с.

12. Стрижиус Е. И. Влияние «тревожности выпускника» на успешность сдачи старшеклассниками выпускных экзаменов (ЕГЭ и ГИА) // Психология обучения. – 2012. – № 12. – С. 54–67.

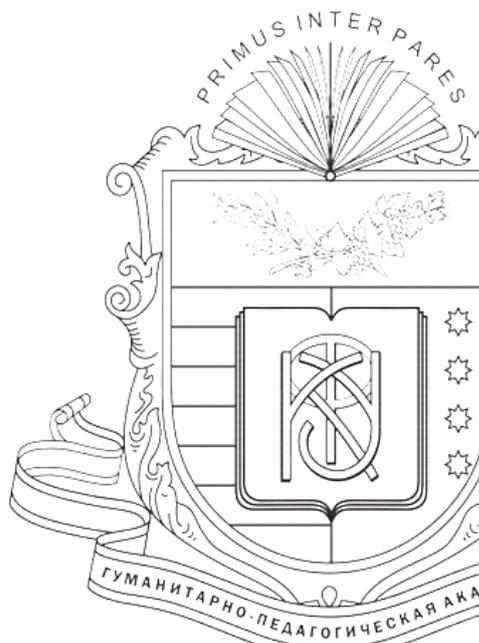
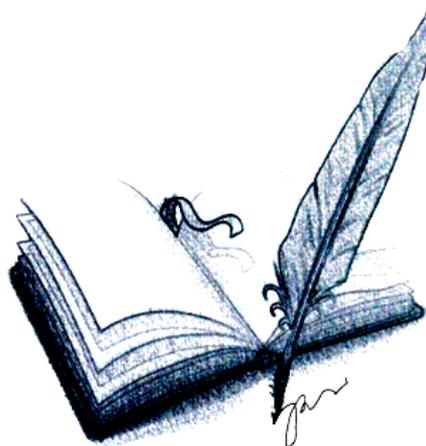
13. Филиппова Е. В. Регуляторные и личностные предикторы надежности действий учащихся на экзаменах: автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2018. – 33 с.

14. Цыганов И. Ю. Влияние взаимосвязи стилевых особенностей саморегуляции и отношения к учению на результаты экзаменов: автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2013. – 24 с.

15. Akinsola E. F., Nwajei A. D. Test Anxiety, Depression and Academic Performance: Assessment and Management Using Relaxation and Cognitive Restructuring Techniques // Psychology. – 2013. – Vol. 4. – No.6A1. – P. 18–24.

16. Arezou A., Rusnani A. K., Habibah E., Maznah B. Test anxiety and its related concepts: a brief review // Education Sciences and Psychology. – 2012. – No.3 (22). – P. 3–8.

НАШИ АВТОРЫ



**Абдрашева****Банугуль Жолдыбековна –**

кандидат социологических наук,
 Карагандинский университет
 им. Е. А. Букетова, г. Караганда,
 Республика Казахстан

Алексеев**Илья Александрович –**

кандидат педагогических наук, доцент,
 ФГБОУ ВО «Шадринский
 государственный педагогический
 университет»

Алексеев**Сергей Владимирович –**

доктор педагогических наук,
 профессор, Санкт-Петербургская
 академия постдипломного
 педагогического образования

Алиева-Чынар**Минара Инатдиновна –**

кандидат педагогических наук, доцент,
 Бурсинский Улудагский университет,
 г. Бурса, Турция

Букреев**Игорь Александрович –**

кандидат экономических наук, старший
 преподаватель, Гуманитарно-
 педагогическая академия (филиал)
 ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
 в г. Ялте

Бура**Людмила Викторовна –**

кандидат психологических наук,
 доцент, Гуманитарно-педагогическая
 академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ
 им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Вебер**Алина Александровна –**

учитель-логопед, научная лаборатория
 «Технологии диагностики и коррекции
 психоречевого развития ребенка»,
 г. Шадринск

Вишневский**Владимир Анатольевич –**

кандидат педагогических наук, доцент,
 Гуманитарно-педагогическая академия
 (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ
 им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Вишневский**Сергей Анатольевич –**

кандидат педагогических наук, доцент,
 Гуманитарно-педагогическая академия
 (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ
 им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Гуменюк**Андрей Юрьевич –**

кандидат исторических наук, старший
 научный сотрудник, ГАУК РК
 «Алупкинский музей-заповедник дворец-
 музей Александра III в Массандре»

Глузман**Александр Владимирович –**

доктор педагогических наук,
 профессор, Гуманитарно-
 педагогическая академия (филиал)
 ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
 в г. Ялте

Глузман**Алина Александровна –**

кандидат педагогических наук, доцент,
 Гуманитарно-педагогическая академия
 (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ
 им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Гребенюк**Елена Николаевна –**

кандидат педагогических наук, доцент,
 ФГБОУ ВО «Астраханский
 государственный университет»

Гусев**Алексей Владимирович –**

кандидат исторических наук,
 общероссийская общественная
 организация «Национальная
 родительская ассоциация социальной
 поддержки семьи и защиты семейных
 ценностей», г. Москва



Давыдова

Галина Ивановна –

доктор педагогических наук,
профессор, Гуманитарно-
педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Данильченко

Сергей Леонидович –

доктор исторических наук, профессор,
Севастопольский научный центр
Российской академии образования,
г. Севастополь

Деткин

Антон Николаевич –

аспирант, Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Евсюкова

Виктория Игоревна –

преподаватель, ФГБОУ ВО «Кубанский
государственный университет»,
г. Краснодар

Живаева

Юлия Валерьяновна –

кандидат психологических наук,
доцент, ФГБОУ ВО «Красноярский
государственный медицинский
университет имени профессора
В. Ф. Войно-Ясенецкого»

Жулина

Галина Николаевна –

кандидат психологических наук,
доцент, ФГАОУ ВО «Южный
федеральный университет» г. Ростов-
на-Дону

Иванова

Екатерина Юрьевна –

ассистент кафедры, Гуманитарно-
педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Камракова

Наталья Юрьевна –

кандидат психологических наук,
доцент, Вологодский государственный
университет

Кендирбекова

Жанар Хайдаровна –

кандидат педагогических наук, доцент,
Карагандинский университет
им. Е. А. Букетова, г. Караганда,
Республика Казахстан

Коленкова

Наталья Юрьевна –

кандидат психологических наук,
доцент, Астраханский
государственный университет

Копорулин

Александр Алексеевич –

инженер-программист, ФГБОУ ВО
«Шадринский государственный
педагогический университет»

Кот

Татьяна Викторовна –

кандидат психологических наук,
доцент, Санкт-Петербургская
академия постдипломного
педагогического образования

Курбангалиева

Юлия Юрьевна –

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГАОУ ВО «Севастопольский
государственный университет»

Лебедева

Юлия Александровна –

старший преподаватель, ФГБОУ ВО
«Кубанский государственный
университет», г. Краснодар

Люликова

Анна Викторовна –

кандидат филологических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

**Миляева****Людмила Михайловна –**

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Астраханский
государственный университет»

Мукашева**Дария Жумабековна –**

магистрант, Карагандинский
университет им. Е. А. Букетова,
г. Караганда, Республика Казахстан

Пазухина**Светлана Вячеславовна –**

доктор психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет
им. Л. Н. Толстого»

Перевозникова**Марина Андреевна –**

учитель, МБОУ «Лицей № 20
им. В. П. Поляничко»,
г. Ростов-на-Дону

Попов**Максим Николаевич –**

кандидат педагогических наук,
доцент, Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Ремизова**Наиля Усмановна –**

кандидат педагогических наук,
доцент, ФГБОУ ВО «Астраханский
государственный университет»

Рудакова**Ольга Александровна –**

старший преподаватель,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Рыкова**Белла Вячеславовна –**

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Астраханский
государственный университет»

Самсоненко**Людмила Сергеевна –**

кандидат психологических наук,
доцент, Оренбургский
государственный педагогический
университет

Стоянова**Екатерина Иннокентьевна –**

кандидат психологических наук,
доцент, ФГБОУ ВО «Красноярский
государственный медицинский
университет имени профессора
В. Ф. Войно-Ясенецкого»

Сухонина**Наталья Сергеевна –**

кандидат педагогических наук, доцент,
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-
педагогический университет им. Февзи
Якубова», г. Симферополь

Татаринцева**Ирина Николаевна –**

старший преподаватель, Кемеровский
государственный университет

Хачикян**Елена Ивановна –**

доктор педагогических наук,
профессор, Калужский государственный
университет

Чепелева**Александра Анатольевна –**

магистрант, ФГБОУ ВО «Кубанский
государственный университет»

Чепелева**Лада Металловна –**

кандидат психологических наук,
доцент, ФГБОУ ВО «Кубанский
государственный университет»



Шендрикова

Снежана Павловна –

доктор исторических наук, профессор,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Шмалько

Юлия Витальевна –

студентка, Гуманитарно-
педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского» в
г. Ялте

Шувалова

Ирина Николаевна –

доктор медицинских наук, профессор,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Шурупова

Екатерина Сергеевна –

старший преподаватель, Гуманитарно-
педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского» в
г. Ялте

Шушара

Татьяна Викторовна –

доктор педагогических наук,
профессор, Гуманитарно-
педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского» в
г. Ялте

Уважаемые коллеги!

Гуманитарно-педагогическая академия в г. Ялте Крымского Федерального университета имени В. И. Вернадского приглашает Вас опубликовать статью в научном журнале «Гуманитарные науки».

С 07.12.2015 г. журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий **ВАК** по специальностям 19.00.00 – психологические науки и 13.00.00 – педагогические науки.

Журнал входит в систему **РИНЦ** (Российский индекс научного цитирования, лицензионный договор №171-03/2014).

Подписной индекс журнала: **64995**.

Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2409-5591), действующем при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Основные рубрики журнала:

- Психология
- Педагогика

Рабочие языки журнала – русский, английский

Периодичность издания: 4 раза в год.

