

2⁽³⁸⁾
2019

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ПЕРСПЕКТИВЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION



INTERNATIONAL ELECTRONIC SCIENTIFIC JOURNAL



МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «ПЕРСПЕКТИВЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ»

pnojjournal.wordpress.com | pnojjournal@mail.ru

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) как СМИ
(ЭЛ № ФС 77 – 62796 от 18.08.2015)

Международный серийный номер ISSN 2307-2334 (Онлайн) | DOI: <https://www.doi.org/10.32744/pse>

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные
результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук,
по научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

Группа специальностей: 13.00.00 – Педагогические науки

13.00.01 – *Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),*

13.00.02 – *Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),*

13.00.08 – *Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)*

Перечень ВАК от 28.12.2018 г.

Включен в РИНЦ (Дог. № 326-05/2013)

Scopus, GeoRef, Ulrich's Periodicals Directory, Mendeley, Google Scholar, EBSCO Publishing, КиберЛенинка

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: Зеленев В.М. (Россия, Воронеж) – Профессор, Доктор физико-математических наук,
Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ РЕДКОЛЛЕГИИ: Сериков В.В. (Россия, Волгоград) – Член-корреспондент РАО, Профессор,
Доктор педагогических наук, Заслуженный деятель науки РФ

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ:

СОЦИАЛЬНЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Тихомирова Е.И. (Россия, Самара) – Профессор, Доктор педагогических наук | Терзиева М.Т. (Болгария, Бургас) – Профессор,
Доктор педагогических наук | Колосова Л.А. (Россия, Воронеж) – Профессор, Доктор педагогических наук | Резниченко М.Г.
(Россия, Самара) – Доцент, Доктор педагогических наук | Капинова Е.С. (Болгария, Бургас) – Доцент, Доктор педагогических
наук | Машиньян А.А. (Россия, Москва) – Доктор педагогических наук | Кочергина Н.В. (Россия, Москва) – Доктор педагогических
наук | Чернышева Е.И. (Россия, Воронеж) – Доцент, кандидат педагогических наук | Самусева Г.В. (Россия, Воронеж) – Кандидат
педагогических наук | Бехера С.К. (Индия, Орисса) – Доктор философии по педагогике | Шавердян Г.М. (Армения, Ереван)
– Профессор, доктор психологических наук | Остапенко Г.С. (Россия, Воронеж) – Доцент, кандидат психологических наук |
Зинченко В.В. (Украина, Киев) – Доктор философских наук | Цветков В.Я. (Россия, Москва) – Профессор, д-р экон. наук, д-р техн.
наук | Кондрашихин А.Б. (Россия, Севастополь) – Профессор, д-р экон. наук, канд. техн. наук | Александру Трифу (Румыния,
Яссы) – Доктор философии по экономике | Костел Мариус Эси (Румыния, Сучава) – Доктор онтологии и философии науки.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ И МЕДИЦИНА

Пархисенко Ю.А. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор, Заслуженный врач Российской
Федерации | Темирбулатов В.И. (Россия, Курск) – Доктор медицинских наук, Заслуженный врач Российской Федерации
| Белоконев В.И. (Россия, Самара) – Доктор медицинских наук, профессор, Заслуженный врач Российской Федерации
| Коротких И.Н. (Россия, Воронеж) – доктор медицинских наук, профессор, Заслуженный врач Российской Федерации
| Жданов А.И. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор | Булынин В.В. (Россия, Воронеж) – Доктор
медицинских наук, профессор | Матвеев В.И. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор | Иванов А.А.
(Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук | Бежин А.И. (Россия, Курск) – Доктор медицинских наук, профессор |
Чередников Е.Ф. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор | Струк Ю.В. (Россия, Воронеж) – Доктор
медицинских наук, профессор | Лаврентьев А.А. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор.

Информация о журнале в соответствии с изменениями в Законе Российской Федерации «О средствах массовой информации»
от 27.12.1991 № 2124-1, вступившие в силу с 01.01.2018. Выходные данные сетевого издания:

- 1) наименование издания: Перспективы науки и образования; 2) учредитель: Роман Иванович Остапенко; 3) фамилия, инициалы главного редактора: Зеленев В. М.;
- 4) адрес электронной почты и номер телефона редакции: pnojjournal@mail.ru; + 7 (951) 878 21 20; 5) знак информационной продукции в случаях, предусмотренных
Федеральным законом от 29 декабря 2010 года № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»: 16+



**INTERNATIONAL ELECTRONIC
SCIENTIFIC JOURNAL
"PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION"**

psejournal.wordpress.com | pnojurnal@mail.ru

The journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications,
Information Technology, and Mass Media. The Mass Media Registration Certificate
EL No. FS 77-62796 of August, 18, 2015

International serial number ISSN 2307-2334 (Online) | DOI: <https://www.doi.org/10.32744/pse>

The journal is included in the list of peer-reviewed scientific publications, where must be published basic
scientific results of dissertations (PhD of Sciences, Doctor of Sciences),

the list of Higher attestation commission of December, 28, 2018:

A group of specialties: 13.00.00 – Pedagogical Sciences

13.00.01 – *General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)*,

13.00.02 – *Theory and methods of training and education (by areas and levels of education) (pedagogical sciences)*,

13.00.08 – *Theory and methodology of vocational education (pedagogical sciences)*

Indexed in Scopus

Included in GeoRef, Ulrich's Periodicals Directory, Mendeley,
Google Scholar, EBSCO Publishing

CHIEF EDITOR: Zelenev V.M. (Russia, Voronezh) – Professor, Doctor of Physical and Mathematical Sciences,
Honored Worker of Higher Education of Russian Federation

CHAIRMAN OF EDITORIAL BOARD: Serikov V.V. (Russia, Volgograd) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences,
Corresponding member of the RAE, Honored scientist of the Russian Federation

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

SOCIAL SCIENCES, ARTS AND HUMANITIES

Tikhomirova E.I. (Russia, Samara) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences | Terzieva M.T. (Bulgaria, Bourgas) – Professor,
Doctor of Pedagogical Sciences | Kolosova L.A. (Russia, Voronezh) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences | Reznichenko
M.G. (Russia, Samara) – Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences | Kapinova E.S. (Bulgaria, Bourgas) – Associate
Professor, Doctor of Pedagogical Sciences | Mashin'ian A.A. (Russia, Moscow) – Doctor of Pedagogical Sciences | Kochergina
N.V. (Russia, Moscow) – Doctor of Pedagogical Sciences | Chernysheva E.I. (Russia, Voronezh) – Associate Professor, PhD
in Pedagogy | Samuseva G.V. (Russia, Voronezh) – Doctor of Philosophy in Pedagogy | Behera S.K. (India, Orissa) – Doctor
of Philosophy in Pedadody | Shaverdian G.M. (Armenia, Yerevan) – Professor, Doctor of Psychological Sciences | Ostapenko
G.S. (Russia, Voronezh) – Associate Professor, PhD in Psychology | Zinchenko V.V. (Ukraine, Kiev) – Doctor of Philosophical
Sciences | Tsvetkov V.Ia (Russia, Moscow) – Professor, D-r of Econ. Sci., D-r. of Tech. Sci. | Kondrashikhin A.B. (Russia,
Sevastopol) – Professor, D-r of Econ. Sci., PhD in Tech. Sci. | Alexandru Trifu (Romania, Iasi) – Doctor of Philosophy in
Economics | Costel Marius Esi (Romania, Suceava) – Doctor of Philosophy in Ontology and philosophy of science.

PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY AND MEDICINE

Parhisenko Yu. A. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor, Honored Doctor of the Russian Federation |
Temirbulatov V.I. (Russia, Kursk) – Doctor of Medical Sciences, Honored Doctor of the Russian Federation | Belokonev V.I. (Russia,
Samara) – Doctor of Medical Sciences, Professor, Honored Doctor of the Russian Federation | Korotkikh I.N. (Russia, Voronezh)
– Doctor of Medical Sciences, Professor, Honored Doctor of the Russian Federation | Zhdanov A.I. (Russia, Voronezh) – Doctor of
Medical Sciences, Professor | Bulynin V.V. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medicine, Professor | Matveyev V.I. (Russia, Voronezh) –
Doctor of Medical Sciences, Professor | Ivanov A.A. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medicine | Bezhin A.I. (Russia, Kursk) – Doctor of
Medical Sciences, Professor | Cherednikov E.F. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor | Struk Yu. V. (Russia,
Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor | Lavrentiev A.A. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor.

Output data of the network edition:

1) Name: Perspectives of science and education; 2) Founder: Roman Ivanovich Ostapenko; 3) Editor-in-chief: Zelenev V. M.;
4) E-mail address and telephone of editorial staff: pnojurnal@mail.ru; + 7 (951) 878 21 20; 5) information product sign: 16+

СОДЕРЖАНИЕ

Философия образования, методология, информация

В. В. ЗИНЧЕНКО

Институциональные тенденции и комплексные интернациональные трансформации системы образования в контексте глобального устойчивого развития общества 10

М. И. БОЙЧЕНКО, Е. И. ЯКОВЛЕВА, О. Я. КУШНИР

Нормативные и перформативные аспекты социальных прогнозов в контексте философии образования..... 25

Общие вопросы образования

М. V. TARASOVA

The basic trends of honors education in universities worldwide 38

Е. В. ГРЯЗНОВА, И. А. ТРЕУШНИКОВ, С. М. МАЛЬЦЕВА

Тревожные тенденции в системе российского образования: анализ мнений ученых и педагогов..... 47

И. В. ЛЕУШИНА, Ю. Ю. ТИМКИНА

Концептуальные основы вариативного иноязычного образования в высшей школе 58

Ю. А. ЛУКИН

О сущности педагогической интеграции 68

Проблемы профессиональной подготовки

Т. В. НИКИТИНА, Н. А. ШВЕЦОВА, Н. А. ЛЕБЕДЕВА

К вопросу о включении блоков коммуникативной направленности в содержание дисциплин при подготовке курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации 84

О. А. АНДРИЕНКО, Т. А. БЕЗЕНКОВА, Е. В. ОЛЕЙНИК

Воспитательная деятельность куратора в период адаптации студентов-первокурсников вуза..... 95

О. А. БЕРЕГОВАЯ, С. С. ЛОПАТИНА, Н. В. ОТУРГАШЕВА

Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах 108

А. В. НЕДЕЛЯЕВА, И. В. МЕДВЕДСКАЯ, Т. В. МАЯСОВА

Научно-исследовательские кейс-задания по развитию речи у детей в подготовке магистрантов по курсу «Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем» 119

Методика преподавания отдельных предметов

А. В. БАРДАКОВ, Л. И. ГРИГОРЬЕВА, В. И. КУДАШОВ

Роль традиционных религий в преподавании предметов духовно-нравственной направленности в условиях глобализации..... 131

Н. Д. ЛЫСАКОВ, Е. Н. ЛЫСАКОВА

Роль учебных дисциплин психологического профиля в аэрокосмическом образовании..... 143

- Д. М. Воронин, Г. В. Егорова, О. В. Хотулёва
Опыт реализации смешанного обучения с элементами проектной деятельности
в педагогической магистратуре на примере подготовки учителей биологии 155

Вопросы школьного и дошкольного образования

- Т. А. Бороненко, А. В. Кайсина, В. С. Федотова
Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой
образовательной среды 167
- Т
Л. В. Шкерица, О. В. Берсенева, Н. А. Журавлева, М. А. Кейв
Метапредметная олимпиада для школьников: новый подход к оцениванию метапредметных
универсальных учебных действий обучающихся 194

Педагогика и психология

- Л. Н. Молчанова, А. А. Кузнецова
Рефлексивно-смысловая регуляция состояния психического выгорания у педагогов
специального коррекционного образовательного учреждения и оценивание
ее эффективности 212
- А. О. Андронникова
Онтогенетическая виктимизация личности в ситуации социально-психологической
депривации ребенка 229
- Л. В. Штылева, О. И. Ключко
Гендерные трансформации в ментальности современных российских школьниц 240
- Е. В. Фелькер, М. А. Бароян, Л. А. Ячменева
Изучение ценностей в структуре мотивирующих факторов
у студентов – будущих врачей-стоматологов 256
- В. Г. Антонов, И. А. Румянцева, Т. Ю. Кротенко
Оценка уровня и структуры мотивации к учебе студентов бакалавриата
как показателей качества образования 267
- Ю. В. Скоробогатова
Особенности эмоционального выгорания студентов педагогического вуза
и его профилактика с помощью тайм-менеджмента 284

Изучение языков

- Н. С. Саньярова, Н. К. Балмагамбетова
Приемы формирования у студентов-казахов представления о полной лексической
редупликации в русском языке 295
- Т. В. Самосенкова, И. В. Савочкина, А. В. Гончарова
Мобильное обучение как эффективная образовательная технология на занятиях
по русскому языку как иностранному 307
- В. В. Рябкова
Развитие речевой деятельности с помощью мобильных устройств и их приложений
(на примере английского языка) 320
- Л. В. Павлова, Ю. В. Барышникова, М. В. Артамонова
Формирование ценностной автономии студентов в процессе овладения
иностраным языком 327

Искусство и дизайн-образование

- А. А. ПРИЩЕПА, Л. А. БУРОВКИНА, О. Н. МАЙДИБОР
Детское творчество как основа формирования художественной самобытности России..... 342
- А. М. САВИНОВ, И. Н. ПОЛЫНСКАЯ
Освоение методических принципов работы над академическим рисунком
при обучении студентов-дизайнеров 361

Военная педагогика

- Л. И. РЕДЬКИНА, Н. А. ДЕЛЬВИГ
Изменение концепции военного образования в России в XIX веке в связи
с событиями крымской кампании 374
- А. Н. СИВАК, Ю. М. ПЕРЕВОЗКИНА, И. А. ФЕДОСЕЕВА
Предикторы субъективного благополучия курсантов в образовательном процессе
высшего командного училища..... 385

Информационные и математические методы в педагогике

- В. Н. ОНОШКО
Применение блог-технологии в развитии социокультурных умений
у студентов высших учебных заведений на занятиях по немецкому языку..... 399
- М. Г. КОЛЯДА, Т. И. БУГАЕВА, Е. Г. РЕВЯКИНА, С. И. БЕЛЫХ
Реализация идей вычислительной педагогики в выборе форм обучения
на основе марковской модели иерархий 413
- А. Л. АНИСИМОВ, Т. А. БОНДАРЕНКО, Г. А. КАМЕНЕВА
Разработка современных тестовых материалов для организации самостоятельной работы
студентов при изучении высшей математики с применением пакета LaTeX..... 428

Переподготовка и повышение квалификации педагогических кадров

- П. Ю. РОМАНОВ, Л. В. СМИРНОВА, О. А. ТОРШИНА
Обучение способам составления задач как основа развития профессиональной
компетентности будущих учителей математики..... 442

Управление в образовании

- Т. В. ШУШАРА, Ю. Д. УСТИНОВА, А. П. АЛЕКСАНДРОВ
Изучение факторов выбора родителями вуза как важный элемент
стратегического маркетинга в образовании..... 453
- И. Е. БЕЛЬСКИХ, Т. Б. БОРИСКИНА, О. С. ПЕСКОВА
Особенности отражения проектов российских региональных университетов
в интернет-пространстве..... 465
- О. Н. ЛУЧКО, О. Ю. ПАТЛАСОВ, С. Х. МУХАМЕТДИНОВА
Проектирование системы экспорта образовательных услуг
в приграничном регионе России на основе анализа образовательной миграции 478

CONTENTS

Philosophy of education, methodology, information

V. V. ZINCHENKO

Institutional trends and integrated international transformations of educational system in the context of the global sustainable development of society 11

M. I. BOYCHENKO, O. V. YAKOVLEVA, O. YA. KUSHNIR

Normative and performative aspects of social predictions in the context of philosophy of education 26

General education issues

M. V. TARASOVA

The basic trends of honors education in universities worldwide 38

E. V. GRYAZNOVA, I. A. TREUSHNIKOV, S. M. MALTSEVA

Disturbing trends in the Russian education system: the analysis of scientists' and teachers' opinions 48

I. V. LEUSHINA, YU. YU. TIMKINA

Conceptual basis for variable foreign language education in higher school 59

YU. A. LUKIN

The essence of pedagogical integration 69

Issues of professional training

T. V. NIKITINA, N. A. SHVETSOVA, N. A. LEBEDEVA

The question of inclusion of blocks of communicative orientation in the content of disciplines in the course of training of cadets of institutes of the Federal Penal Service of the Russian Federation..... 85

O. A. ANDRIENKO, T. A. BEZENKOVA, E. V. OLEJNIK

Educational activities of the academic adviser during the adaptation of first-year university students..... 96

O. A. BEREGOVAYA, S. S. LOPATINA, N. V. OTURGASHEVA

Barriers of social and cultural adaptation of foreign students in Russian universities 109

A. V. NEDELYAEVA, I. V. MEDVEDSKAYA, T. V. MAYASOVA

Research case-tasks for children's speech development in training of the MA students in "Physiology of Higher Nervous Activity and Sensory Systems" course..... 120

Certain subject teaching methodology

A. V. BARDAKOV, L. I. GRIGORIEVA, V. I. KUDASHOV

The role of traditional religions in teaching disciplines of spiritual and moral orientation in the context of globalization 132

N. D. LYSSAKOV, E. N. LYSSAKOVA

The role of psychological disciplines in aerospace education 144

D. M. VORONIN, G. V. EGOROVA, O. V. KHOTULEVA

Experience in the implementation of blended learning with elements of project activities
in the pedagogical Master's program with the example of training teachers of biology 156

Issues of school and pre-school education

T. A. BORONENKO, A. V. KAYSINA, V. S. FEDOTOVA

The development of digital literacy of schoolchildren in conditions
of creating a digital educational environment 168

L. V. SHKERINA, O. V. BERSENEVA, N. A. ZHURAVLEVA, M. A. CAVE

The meta-disciplinary Olympiad for school students: the new approach to assessing
the meta-disciplinary universal educational actions of students 195

Pedagogy and psychology

L. N. MOLCHANOVA, A. A. KUZNETSOVA

Reflexive and semantic regulation of the mental burnout condition among teachers
of a special correctional educational institution and evaluation of its effectiveness 213

O. O. ANDRONNIKOVA

Ontogenetic victimization of personality in the situation of socio-psychological deprivation
of the child 230

L. V. SHTYLEVA, O. I. KLYUCHKO

Gender transformation in the mentality of the modern Russian school girls 241

E. V. FELKER, M. A. BAROYAN, L. A. YACHMENEVA

The study of values within the structure of motivating factors in students who are future dentists .. 257

V. G. ANTONOV, I. A. RUMYANTSEVA, T. Y. KROTENKO

Assessment of the level and structure of motivation of undergraduate students
as indicators of the quality of education 268

YU. V. SKOROBOGATOVA

Features of emotional burnout of students of pedagogical university and its prevention
with the help of time management 285

Learning languages

N. S. SANJYROVA, N. K. BALMAGAMBETOVA

Methods of formation of the idea of full lexical reduplication
in the Russian language in Kazakh students 296

T. V. SAMOSENKOVA, I. V. SAVOCHKINA, A. V. GONCHAROVA

Mobile learning as an effective educational technology in the classroom in Russian
as a foreign language 308

V. V. RYABKOVA

Mobile devices and apps for developing language skills
(on the example of the English language) 321

L. V. PAVLOVA, YU. V. BARYSHNIKOVA, M. V. ARTAMONOVA

Formation of valuable autonomy of students in the process of mastering a foreign language 328

Art and design education

- A. A. PRISCHEPA, L. A. BUROVKINA, O. N. MAIDIBOR
Children's creativity as a basis for the formation of artistic identity of Russia 343
- A. M. SAVINOV, I. N. POLYNSKAYA
Acquisition of methodological principles of work on academic drawing in the course
of study of designer students..... 362

Military Pedagogy

- L. I. REDKINA, N. A. DELVIG
The conceptual changes of Russian military education in the 19th century:
the Crimean war – before and after..... 375
- A. N. SIVAK, YU. M. PEREVOZKINA, I. A. FEDOSEEVA
Predictors of subjective prosperity of cadets in the educational process
of higher command school..... 386

Information and mathematical methods in pedagogy

- V. N. ONOSHKO
The use of blog technology to develop sociocultural skills of university students
at the German lessons 400
- M. G. KOLIADA, T. I. BUGAYOVA, O. G. REVIKINA, S. I. BELYKH
Implementation of ideas of computational pedagogy in the selection of forms
of education based on the Markovian model of hierarchies 414
- A. L. ANISIMOV, T. A. BONDARENKO, G. A. KAMENEVA
Development of modern test materials using the LaTeX package for the organization
of students' independent work in the study of higher mathematics..... 429

Retraining and professional development of teaching staff

- P. Y. ROMANOV, L. V. SMIRNOVA, O. A. TORSHINA
Teaching ways of compiling tasks as the fundamentals of the development of professional
competence of future mathematics teachers 443

Management in education

- T. V. SHUSHARA, YU. D. USTINOVA, A. P. ALEXANDROV
Study of the factors of choosing the university by parents of as an important element
of strategic marketing in education 454
- I. E. BELSIKH, T. B. BORISKINA, O. S. PESKOVA
Features of reflection of projects of Russian regional universities in the Internet space..... 465
- O. N. LUCHKO, O. YU. PATLASOV, S. KH. MUKHAMETDINOVA
Design of the system of export of educational services in the border region of Russia based
on the analysis of educational migration..... 478



В. В. Зинченко

Институциональные тенденции и комплексные интернациональные трансформации системы образования в контексте глобального устойчивого развития общества

В результате хозяйственно-общественного и научно-технического развития современного мира мы наблюдаем существование нескольких форм стран индустриального типа, для каждой из которых характерна определенная специфическая система (и соответственно, философия и модель менеджмента) образования, общественного воспитания и социального управления. Общей закономерностью индустриального товарно-рыночного общества является интенсивная капитализация тех сфер общественной жизни или форм человеческой деятельности, которые обеспечивают актуальную прибыль. С этой точки зрения рост капиталовложений в образование весьма показателен. Он свидетельствует о реально растущем влиянии образования на общественное производство, то есть о превращении его в экономический фактор. Предыдущие периоды радикальных преобразований всё сильнее дают о себе знать в сфере образования и подготовки специалистов.

Анализ современной образовательной практики в индустриальных странах (прежде всего, транзитивного типа) не только не опровергает тезис об обусловленности всей системы образования нормативными и управленческо-властными задачами социальной системы, классовыми интересами господствующей общественной группы, а, наоборот, подтверждает ее.

Утверждается, что глобализация и технологическая революция должны быть использованы для радикальной перестройки и реконструкции образования для его служения демократии и прогрессивных социальных изменений. Осознание уроков глобального развития является необходимым как для теоретического осмысления сегодняшних перспектив мировой прогрессивной политики в целом и в сфере образования в частности, так и для практических попыток изменить наш мир в интересах общественного большинства..

Ключевые слова: транзитивные модели, высшие ценности, социальная селекция, коммерческий подход, демократическое образование, институционализация, развитие общества

Ссылка для цитирования:

Зинченко В. В. Институциональные тенденции и комплексные интернациональные трансформации системы образования в контексте глобального устойчивого развития общества // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 10-24. doi: 10.32744/pse.2019.2.1



V. V. ZINCHENKO

Institutional trends and integrated international transformations of educational system in the context of the global sustainable development of society

As a result, economic and social, scientific and technological development of the modern world we observe the existence of multiple forms of the industrial type, each of which is characterized by a certain specific system (and therefore, the philosophy and model management) education, public education and social management. General pattern of industrial commodity-market society is intensive capitalization of the spheres of social life, or forms of human activity, which provide current income. From this perspective, the growth of investment in education is very significant. It really shows the growing influence of education on social production that is, turning it into an economic factor. Previous periods of radical change are increasingly being felt in education and training.

Analysis of the current educational practice in industrialized countries (primarily transitive type) not only refutes the thesis of conditionality of the entire education system and the management and regulatory challenges overbearing social system, the class interests of the dominant social group, but rather confirms it.

Argues that globalization and the technological revolution to be used for a radical restructuring and reconstruction of education for his service to democracy and progressive social change. Awareness lessons of the global development is necessary for a theoretical understanding of today's global outlook for progressive politics in general and in education in particular, and for the practical attempts to change our world for the public majority.

Keywords: transitive models, higher values, social selection, commercial approach, neoliberalism, democratic education, institutionalization, development of society

For Reference:

Zinchenko, V. V. (2019). Institutional trends and integrated international transformations of educational system in the context of the global sustainable development of society. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 10-24. doi: 10.32744/pse.2019.2.1

Introduction

Education is outstanding in the wide range of ideological, economic, cultural, political and legal phenomena of social development. Any organized human community is impossible without educational relations, since education is a necessary element of the established mechanism of interaction between members of the community. The presence of educational relations is something self-evident, at least for contemporary researchers and therefore there is no need in special discussions around the educational sources and needs. Another matter – the problem of the type and forms of education and the ways of its legitimization – these are the basic issues of modern social and pedagogical discourse. At least such issues are most relevant to communities undergoing radical changes, and not only in the sphere of social construction, but also at the level of human consciousness and thinking.

In European countries, the reform of higher education is carried out systematically and for a long time. It was promoted by the democratic systems of these countries and the democracy in education. But in different countries the results of the institutional implementation of the new paradigm of education are different.

In the actual practice of the educational process the manifestation of mechanisms that transform the system of education into an instrument of social management is partly disclosed in the content of the public functions of education [3; 6; 25]. Thus, seemingly, by appearance neutral educational and educational phenomena (the teaching process, the standards of education, the evaluation of knowledge, the relationship between teacher/professor and pupil/student, school/university and parents etc.) is the embodiment of the ruling will and economic interest of the dominant system of society – its norms, values and goals, which is realized through the system of education and upbringing [24, p. 61].

This does not mean, however, that the social system, its sphere of management and power rely only on the spontaneous self-realization of its interests by the direct functioning of the system of education and upbringing. It seeks direct control, supervision and domination over the educational process [8, p. 251].

Research methods

In this aspect, the manifestation of the governing power and the ruling will is manifested in the relevant guidance and policy standards, norms, prescriptions, official documents and other state-legal acts. Most of them express the practical relation of the state to the system of education – exactly the state, which appears, as it is well known, the political organization of the system of society and represents the interests of the ruling social group (groups) [10; 13; 35]. These norms, standards and documents, in accordance with their explicit or implicit orientation, reflect the process of transformation and evolution of the education system in industrial (and post-industrial) countries in the means of certain social interest and purpose. The estimates and value orientations that are represented in these documents and related other materials have a particular importance.

Official standards and documents (instructions, official correspondence, orders, guidelines, curricula and comments, statements of political figures and government officials etc.) are considered as an embodiment of the practical interest of society and its groups

(first of all, dominant) in management of the process of education and upbringing. Worthy of note is primarily the study of the motivation for these goals that concern the school and other educational institutions. Their significance is understood from the fact that most of them are formulated, unfortunately, not by theoreticians, experts in pedagogical science, but by managers of the education system and government officials. Since a comprehensive analysis of such sources needs their localization in time and space, then the actual basis of this study is taken from the state of the European continental education system, reflected in the documentation for the period from the end of the XIX century up to this day.

This period is largely demonstrative, since it begins with the transformation of pre-monopolistic market capitalism into a cartel-monopolistic, state-monopoly and state-regulated, and has been culminating in the deployment of a scientific and technological revolution and industrialism of various forms at the global level, which has a great influence on the overall evolution of the modern industrialized countries [37, p. 259]. This period is characterized by an increase of the number of state schools and other educational institutions of different levels, by increased centralization of the management of the education system, by the adoption of compulsory schooling and the active involvement of schools (primary, secondary and higher) in the process of formation of specialists and workforce.

Results and Discussion

As a result of the economic, social, scientific and technological development of the modern world, we observe the several forms of industrial countries [3, pp. 62-65], for each of them it is typical the specific system (and accordingly, philosophy and management model) of education, social education and social management.

First, it's so-called **developed industrial countries**, which earlier than others entered the path of industrial, scientific and technological revolutions – the current leaders of the prevailing economic and political (and educational) model of globalization (their system is also called «*neo-capitalism*» or «*post-capitalism*» [38, p. 3]).

Secondly, among them is a group of countries that are increasingly oriented in their development and economic activity on the production of technologies, innovations, various types of science-intensive information, instead of the manufacture and sale of finished industrial products or financial resources (which is typical for countries the first group) – **postindustrial countries**.

Thirdly, since the late 1970's, we can observe the active development of countries that have implemented a large-scale industrial and technological leap in agrarian or industrial-type economic development. They gradually turn into serious rivals for systems of the first and second groups (the most telling examples from among them are China, South Korea and Taiwan, some countries in Latin America) – so-called «**new industrialized countries**». The systems of education and social management of education in them are not yet stable, being in a constantly changing development, representing a queer (albeit very qualitatively working!) symbiosis of traditional educational systems of the national type, pieces of Western philosophy and management education, as well as the latest, purely exclusive products in this field [39].

The fourth group in the modern global world is a so-called countries of the «**transitive type**» [2, pp. 37-39], type that implement (or imitate the implementation) complex reforms of the system and multilevel types for the purpose of integration into the community of

one of the above groups or ambitiously seek to create their own, competitive social, state and economic model (and, as a result – ideological, educational, educational, and cultural models). Some of them seek to return to the functional system from which they have been torn apart by objective or subjective circumstances – the countries of Central and Eastern Europe. Others seek to preserve or create at least the basis of industrial and scientific-intellectual resources for initial industrial and financial self-sufficiency – these are post-Soviet countries (including Ukraine). Therefore, it is expedient to talk about the «**transitive modernization-transformational models**» (countries or their groups) and «**transit countries of the basic level**» (the former Soviet states, Asian or agrarian countries of the «socialist camp», such as Laos, Cambodia, Vietnam and Cuba).

Separately there is the fifth, non-industrial group of countries with only formal features of the state, political symbols, representing virtually the **territory of resources** (raw materials, land-agrarian, natural, animal, recreational, human) – the most of African countries and states of Oceania (Polynesia, Micronesia, Melanesia) and the Caribbean, partly under certain circumstances – and some post-Soviet countries.

Of particular interest is therefore the process of transforming the social functions of education and the goals of education and education in new socio-historical conditions – these goals are proposed by foreign (in particular, Western) science – in pedagogical, philosophical, managerial conceptions [1]. Of course, the goals contained in pedagogical theories, and the goals advocated by instructive official materials, do not fully coincide [10; 13]. Their analysis becomes more necessary. In studying such documents a particular attention should be paid to the goals and objectives of education and the means for achieving them; definition of the principles of attitude to the students and their parents; state and social environment; students' abilities and methods of their assessment; social equality of people and their equality in the education system etc. Of course, there were no absolute consistency of goals, means, assessments etc – they were different and could not be the same for such a long period, but changes in them also had sufficient informative, because they reflect the processes that take place in society. Identification of the same or similar subjects, clarification of the degree of its repetition, similarity or differences of opinion on the issues raised involved the usage of quantitative methods of sociological analysis. In particular, such as: the definition of the volume (in percentage terms) of the pronounced speeches in favor of certain official regulations and installations, the establishment of the coefficient of convergence and differences of opinion, the construction of curves of the growth or the fall of statistical indicators.

As a result of our study, it was proved that with the development of industrial capitalism, the structure of education, the nature of its management, the content of curricula comprehensively adapted to social production and active complicity of the school in the ideological treatment of younger generations [13, p. 60].

Western pedagogical literature in the late XIX – early XX century and even in little earlier period had a certain confidence in the natural superiority of a particular ruling class. In instructional and political documents it was stated: «Social elite is a normal lyceum audience»; in 40% of all speeches the speakers exalted the wealthy parents of the students: «You who make up the elite of the city», «Be worthy of your parents who have such a prominent social position» [22, p. 45]. The elitist trend was in line with the widespread belief that the lyceum, college was preparing a person not for labor or service activity: «Whatever could be your future, you will be human beings first... Here's a career that above all fits your social position» [10, p. 81]. In the list of professions for graduates of lyceums, those that were not

related to the industrial sphere were strongly recommended: a doctor, a lawyer and others. Obedience was constantly preached – obedience that testifies the repressive nature of the western school: «You are, fortunately, are the sober, law-abiding children...», «Your family entrusted you to our care, delegating the powers of the supreme authority...» [23, p. 86]. Teacher appeared here as a sample of morality represents official and informal power.

Students' integration into the ruling elite alienated from the mass of the population was the programmed result of the spatial isolation of the educational institution and the socially homogeneous composition of the students. It created an atmosphere of high enough personal-psychological cohesion and class solidarity. Especially closed educational institution became the most important link in the formation of the top of the ruling class. It united the contenders for power, not only with common socio-economic interests, but also with cultural and psychological ties, the commonality of the formed stereotypes of behavior, experience and categorization of reality.

The role of the isolation of the closed (boarding school) or «elitist» (with a limited level of payment or the need for certain significant acquaintances) educational institution from the outside world was extremely large. The ruling class placed its children in boarding schools, pursuing its main goal – to attract heirs to the social elite, to form in them a sense of class solidarity, a psychological stereotype.

The removing of the education from sphere of work also manifested itself in the fact that the social value of labor is identified with a «business», which was understood to be devoted to the production-market. It was only a result of individual effort for a focused career, self-projecting from the outside, a means of success and success achieving. «Individual efforts and perseverance are a means to achieve something significant. This is the most worthy and most reliable» [13, p. 88]. Indeed, the work of the bourgeois was inseparable from its purpose, which was to create a situation that allowed you to reach the shortest path to safe and assured social position. Otherwise, it's «lost time».

Most pronounced speeches and official documents often included the term «*higher values*» [4]. To the declaration of «higher values» industrial-market capitalized school could be especially appealing, since it did not follow from any practical conclusions and commitments. It represented a kind of peculiar foggy symbolism that means nothing concrete. They were usually concealed and often followed by a more practical purpose – integration into a particular social group by self-isolation and creating the distance from other social groups. This topic is found in 70% of instructional and policy documents, and the rate of coincidence of opinions in official speeches is +20 [7]. It emphasizes the social distance between the «chosen» and the «crowd»: «Humanity does not appeal to the crowd; it prefers the elected minority», consisting of «...all the children of the university who formed a truly great family» [4, pp. 7-9]. The last on the scale of such values were «the formation of labor (technical) skills» and «changes in the outside world».

At the end of the XIX – early XX centuries in the school education of the industrial-market West the tendency of the nationalization of the school at all levels began to intensify, it was opened a significant number of public schools. In this regard, the content of instructional materials, the nature of pedagogical rhetoric was changed. The structure and functions of the education system were rethinking with the intention «...to offer ...democracy education that is consistent with the general goals of economic, political and social necessity...» [23, p. 147]. Although the external differences between some types of schools were already not so evident, at the same time, the selection activities within the school were intensifying, in particular, the final exams were complicated. The encyclopedic orientation of the most

aristocratic educational institution – the classical gymnasium, whose social base was continuously narrowing, was limited enough. Natural sciences were introduced, the number of hours was reduced to the ancient languages and texts, the gymnastics and general means of physical development took more hours. School, and pedagogy in particular, gradually implemented positivist orientations. They obliged educational institutions to form «not only the amount of knowledge, but the ability of their useful application» [17, p. 87] (This was still demanded by Rousseau for his Emile).

The next expansion of the social base of education, the intensification of the recruitment of students, was still combined with recognition of the initial inequality of abilities. The capitalized market-based pedagogical practice began to intensify the ideological and cultural installation in accordance with the bourgeois's main interest and with the particular tasks of the present moment [21; 37]. For the same reason, much less attention is paid to reforms in the structure of the school itself.

Traditional primary education was not of great interest in the seventeenth and nineteenth centuries. nor the official pedagogy of the Western industrialized countries, nor the state administration (the bourgeois children had traditionally received primary education at home or in privileged boarding schools, elite and educational boarding houses of closed type), since primary education, as believed by the prevailing state-pedagogical model, did not affect decisively neither training scientific-technical and administrative personnel, nor on the formation of the individual's individual as a future specialist. It gave the future employee only «functional» education («writing»): the ability to read, count and write. Foreign sociologists of education noted that there were as if three isolated worlds – *elementary, secondary and higher education* [5; 10; 13].

Since the beginning of the 20th century the situation was changing. «Functional» writing was already becoming insufficient for a skilled worker of industrial production. Primary education extends to the bulk of the population and serves as a means of pre-selection, searching for «capable» ones, which were also required from an economic point of view.

Purposeful education in an industrial society began to socialize the entire population. The school became a powerful factor in the spiritual control of personality and management of it. The school not only did not yield, but also began to surpass other ideological mechanisms of the industrial society in terms of volume and effectiveness of actions on the person. Further, the merging of state and monopoly capital transformed a private «business» into a general «firm», individual entrepreneurship – In a joint venture, traditional individualism – in the surrogate of collectivism, classical capitalism – in state monopoly, which reflected on the system of education and upbringing.

Some unification of education at the end of the XX – the beginning of the XXI century did not remove in the industrialized countries the socio-class differences that existed within its framework. Only an open selection on the basis of social origin was transformed into a hidden one. The school (both secondary and higher) becomes an arena of social-class struggle. There were some changes in the internal structure of the school and university system of education, there were differentiated the forms of training in order to create better conditions for the class-limited selection of students: sections, subsections, branches, directions (with Latin, without Latin, with Greek, without Greek language instruction), there were new teaching classes, lyceums or colleges, various types of graduation exams etc. The same was true with the academic disciplines, the network of training hours and educational programs.

The purpose of these innovations was to «develop the intellectual capabilities of the enlightened elite, the aristocracy of the spirit, the highest personnel of the army and

production» [26, p. 12]. It was self-evident that the distinction in diplomas and other educational certificates determined the social future of the individuals.

The stabilized structure of education in most developed industrial countries had already shown the relevance of its objectives to the market system. Variety of educational institutions allowed for free maneuver and selection on the basis of social origin to submit selection «for the abilities». **Higher education** had particular significance. It focused on the interest of the ruling class.

However, the **secondary school** did not fall out of sight of the dominant social layers that seeking to give it, if it was possible, an aristocratic character. The pre-existing contempt for «modern education» fades somewhat, although classical education continues to be immutable: «We do not in any way question the value of classical education; its conclusions are indisputable» [11, p 150].

Subsequent monopolization of capital caused significant ossification of social structures. Vertical mobility of the population was decreasing. Market individualism as a basis for entrepreneurial activity and personal self-affirmation significantly changed. The middle and petty bourgeoisie were actively seeking other means of social promotion, directing their hopes on education. «Today, – said one of the school documents, – the caste spirit has no grounds, nor justification. We know that the last of our compatriots can rise because of our intelligence and diligence» [10, p. 231]. Although, «if this democratic ideal is not always fully realized, since some posts are completely inaccessible to the children of workers and peasants, this does not cancel (only considerably reduces) the action of the general principle» [23, p. 99].

Education began to be interpreted as a neutral, inadequate basis for social status (this was already a response to the expansion of its social base and some democratization). One of the speeches of the Western education functionalist was as follows: «I admit that one soldier of one of the two Parisian regiments, which the authorities send every Wednesday to visit monuments and museums, will find one or two, which has an idea of Veronese and Rembrandt... But this does not mean that they will ever become truly educated people». And so, «...should all those who learn ancient languages and whether we want to have all the carpenters read Sophocles?» [13, pp. 158-159].

Significant changes in the structure of the western school occurred after the Second World War. In all large industrial capitalist countries there was an increase in school education. So, if in 1920-1928 the coverage of youth in France by all types of education increased from 5 to 10%, already from 1930, and especially in the postwar period, the level of «schooling» of young people increased in 1960 to 33% [20, pp. 376, 378]. The main reason for such a jump was the scientific and technological revolution with all its social consequences for an industrial society: the ruin of the middle and petty bourgeoisie, for which the diploma became the only means of preserving or enhancing social status; bureaucratization of society and the establishment of a system of certified careerism; making «bourgeois» of some social groups by orienting them into commodity-market values; the depersonalization of social relations and the desire to overcome it by means of «improving understanding» and, finally, transforming education into an economic factor and the main means of forming labor [8, p. 242].

From the fact that the school began to look outwardly as a single, publicly available, it concluded: «There should not be any teenager from which environment he would not be, who would not be able to get into Lyceum if his intellectual abilities are allowed» [14, p. 392]. The «rationalization» of the structure of educational institutions and educational

programs according to the criteria of industrial-market (capitalized) profitability was actively implemented: up to 40% of time was devoted to philosophy (ideological indoctrination) and natural sciences (formation of labor force) against 24% to literature [10, p. 103].

At the same time, however, there was another tendency – the expansion of the sphere of services and the emergence in this connection of a whole group of «communicative» or «intermediate» professions, which did not require any special training, except for general erudition, intelligence, ability to communicate, which focuses on the formation of a «common culture» school.

In expressing this tendency, official materials were filled with calls for the creation of conditions for the «general culture»: «Those who believe in classical education attach primary importance to its educational values, the general culture that it has formed, which is implanted in the spirit of awareness» [13, p. 112]. It was worth pointing out in this regard that the idea that one of the most important disadvantages of a Western school was the excessive specialization of education was appropriate in the case when the school was included in the system of training of labor and technical specialists, that is, when the education system was used for the majority members of society. When education was used for internal consumption – the formation of a person of the ruling class and the perfection of one's lifestyle, which required an increasing number of hired professionals in the humanitarian profile, – it (the system of education) acquired a pseudo-elitist, pseudo-aristocratic character [9]. This was done either through studying in private (closed) educational institutions, or by creating lyceums or sections of the «general» type, which focused mainly on the cultural and psychological profile of a person.

Unlike the utilitarian approach to education from the side of the «early» bourgeoisie, in the new conditions there was an aristocratic contempt for its professional orientation, which at least formally balanced the representatives of different states. The case of education, thus, was the preparation for everything. It should provide everything supposedly necessary for future successes. Socio-cultural function was expelled from vocational training and monopolized by the elite of the ruling class.

Such a transformation of the functions of the school met resistance from the hired workers, the peasantry, a significant part of the middle and petty bourgeoisie, for which the school had become the only means of gaining a corresponding personal social appearance, close to the appearance of the ruling class. Therefore, supporters of the ideology of social reformism required a «unified» school, that is, equal to the right of the big bourgeoisie to intellectual and cultural succession of society.

This idea was carried out under the slogans of transforming education into a means of social solidarity and class peace: «Let our lyceums and universities form young people with unified views, covered in one spirit, prepared by some teachers and the same methods and means ... It is not only pedagogical but also social reform» [20, p. 189]. These call still sound rather shy in the mighty voice of choirs, which rejected the equality of abilities and opportunities that call for the «individualization» of education, that is, the strengthening of its selective-blocking function. Among the opinions expressed on this issue, the «coefficient of similarity» reached in the years 1931-1940 +2, in 1960-1990 – +3, in 1999-2017 – +3 [7; 17; 18].

The installation of individualization of instruction was a modified form of the expression of the previous orientation towards the formation of signs of «aristocracy». It was for this reason that in the official instructions, the prevailing calls were: «to feel beauty», «to form and to instill taste», to cultivate «the ability to thinner perception of the world», to improve

the «gymnastics of the spirit», to cultivate «ability to judge», «spirit of initiative», «access to general ideas», and the like. Even in their form, they were frightened by democratic, and even more soiling, layers who were accustomed to another expression of thoughts.

If before the large bourgeoisie with the help of education only confirmed its domination, used mainly its social-blocking function, now it was with the help of the school, it was forced to maintain, consolidate and protect its position and position in the fight against other social groups. Accordingly, further reconstruction of the practical pedagogical process took place in the following directions: the differentiation of the structure continued, opportunities for more flexible maneuvering were created in the intricate «corridors of education». The selection function of preschool education and elementary education was intensifying.

With the advent of tests and other forms of measuring the «level of intelligence» as tools for a more sophisticated social selection in official instructions and school practice, attention was drawn to the «pre-install» effects of tests, assessments and professional orientation. Accordingly, in a new way, the whole discipline was also considered. Due to the fact that the tests used in school were mainly verbal, the language began to be interpreted as a means intended to conduct an inventory of natural inclinations. Other subjects were also beginning to be obliged to show «continuity of effort», «susceptibility», «the speed of mental reflection», «ease and correctness of prudent reaction», «spontaneity of entrepreneurship and spirit of initiative». Particularly it was emphasized that «exercises of this kind... if the class consists of students whose spirit has already been awakened (family upbringing), intended to become a means of their difference, distance». Even the performance of laboratory works in the natural sciences should show «the elegance of perception and sensitivity», «abstraction and self-expression ability» [23, pp. 176-178] – the quality formed by a solid cultural environment and family upbringing.

All the efforts of the school, therefore, were aimed at revealing, not the awakening of giftedness, which so need children from the families of hired workers and the petty bourgeoisie and the peasantry. In the instructions and other policy documents it is emphasized that «general» culture and the formation of intelligence – was essentially the only basis and purpose of education. It created the bourgeois culture and psychological climate that was familiar to children, which allowed them to view the school as «their own home». At the same time, the cultural and psychological alienation of children of working people was carried out, the attitude towards the school was characterized by elimination, indifference, a feeling of neglect in another, hostile world of values and assessments.

Although the postwar period was characterized by a sharp blast of «schooling» of youth (between 1960 and 1964, the schooling index in Western Europe grew, for example, annually by 8.6%, and between 1989 and 2018 it grew annually by 9.9%) [7; 17; 18], however, for example, in France only 20% of young people had attended lyceums, and only 35% of them were in classical sections [18]. The latter «settled down» in specialized sections of lyceums, technical colleges. The bulk of the children were ostracized in the field of «short» (dead-end) education and vocational training. Therefore, we can agree with the conclusion of sociologists that «... study in the Lyceum remains a privilege...» [26, p. 16].

The general regularity of an industrial commodity-market society was the intensive capitalization of those spheres of social life or forms of human activity that provide actual income. From this point of view, the growth of investment in education was very demonstrative. It showed the real impact of education on social production, that is, on transforming it into an economic factor. At the same time, embedding into the labor force or living labor for any bourgeoisie was always compulsory and conditioned by the total cost

of its (labor) social reproduction at this stage of socio-historical development. Therefore, the bourgeoisie sought to shift the financial burden of investments into education on the shoulders of the working people themselves. This was a characteristic feature of a new kind of capitalist exploitation: the use of a person's growing desire for education, the growth of culture and one's individual development [36, p. 9]. The industrially-market firms were only involved in vocational training, while preparing the labor force in a highly specialized manner, using the field of education to reproduce a part-time worker.

The class orientation and the commercial approach to education now also show differentiated attention, which is given to its various levels and stages. The educational pyramid is built from top to bottom, that is, the modern industrial-market state (and, in particular, the Ukrainian one) attaches exceptional importance to the «upper floors» of education, while care (and costs) for high-quality primary (now – secondary and higher) education is the main task for the family [15; 16; 19]. Therefore, the richer family has the opportunity to better prepare their children in primary schools and thus guarantee quality education at secondary and higher schools (which, unfortunately, are also massively commercialized in Ukraine).

The transfer of family expenses is not only a means of attaching it to the chariot of industrial-market production, but also a means of social control, social selection at school, since families of the majority of the population – hired workers (and other less socially protected layers) are not can compete in this respect with the families of the rich (and in general, the social minority – much more prosperous) fellow citizens. Children of the absolute majority of the population in transitional countries not socially oriented (including in Ukraine) are deliberately doomed to acquire education of «lower grade», as family expenses for education increase in proportion to its level and quality [5; 7].

The **modernization by the neo-liberal model** represents the expansion of the market as a forced and inevitable measure in the conditions of the modern world economy. Within this «boundary of possible» the governments try to achieve a competitive advantage solely by the rapid restructuring of existing and new sectors of the economy. At the heart of these transformations there are the researches and projects aimed at preserving high-added-value aspects of production, and one of them is the sale of higher education products in order to gain profit in international industrial change. Neoliberal governments also seek to use «competitive advantage» to justify this restructuring, calling it a modernizing force that generates benefits for employees, since it allows the workforce to react promptly to fluctuations in the market.

The role of the state in this case is manifested in several aspects. First, governments began to commercialize the higher education independently without waiting for international legal agreements. The role of international agreements, such as the General Agreement on Trade in Services, for countries that are at the forefront of liberalization and commercialization of educational, public services, is to «consolidate» commercialization in those areas where it has already begun [6].

Compulsory, thus, is aimed at those states that are trying to resist the dictates of global market capitalism. And even then, it is precisely those countries that intend to develop and apply radical reforms that require the expansion of capitalist discipline. This leads to the fact that protesters against the neo-liberal model of education are mainly focused on discussing international treaties, such as the *General Agreement on Trade in Services*, that gives just partial results when it comes to effective resistance. As the current experience of the development of the higher education system in the EU shows, the resistance to educational

neo-liberalism should produce a more clear theoretical and practical approach to such a variety of agreements in order to understand the relationship between political structures and the historical development of global capitalism [31, pp. 129-131]. Failure to do so may result that it could be too late to resist the spread of total commercialization of education and scientific knowledge, the system of the General Agreement on trade in services to other public services and it could not save the higher education from commercialization and all its consequences.

The *problem of commercializing the education and growing-up system* and spreading of the commercial sector at all levels of education is an acute and controversial issue that is often grounded by its apologists in that the creation of a mercenary education system will only become an «new addition» to existing state systems and this «supplement» will help to improve knowledge providing, «pluralize» the offer of educational services. Albert Hirschman is a well known American economist from Germany whose main themes of research are political economy, political ideology, management. A quarter century ago, he showed why total implementation of the commercial (in particular, private) sector or commercialization in state-public sphere destroys quite often the public sector and entirely harms the society and the state [33, p. 62]. The rich strata will concentrate the private sector under their control in order to be able to demand more quality services. And since they have already great influence on the state policy, their reorientation to the private (more precisely, commercial) sector will lead to the state «getting rid» to burden of hard social problems: once the others have less money, there is no need to worry about their opinion. The quality of public services will be reduced, while commercialized and private ones will increase. Those who can afford it will take the private services, whereas the state-owned services will soon become the only way out for the poorest people. This, in turn, will increase and consolidate social inequality. The rich, therefore, will be more educated, highly skilled and able to influence social processes with a benefit to themselves. The rest will be forced to become less educated, less healthy, ready to give adequate response. Therefore the opportunity to express their educational, economic, and socio-political interests for them will be narrowed until it disappears altogether – that is why the apolitical attitude to the social struggle is increasingly spread in our time.

Although according to the general scheme, the long-term consequences of the large-scale implementation of the mercantile education sector and the decline in the availability of a socially important educational and growing-up sector could be delayed, the neoliberal governments sometimes act as if they wish to achieve all this immediately. Commercial institutions are already attracted public finances, and commercial schools and universities will do the same. The governments of many transit post-Soviet countries are encouraging the commercialization of certain types of educational services, including those that can not exist without a system of state support, since the public sector must now earn and save money. Commercial education services, therefore, literally parasitize the public sector: according to the government's hypothesis the privatized services, in order to earn more, will work more hard. In reality, for the public sector this means more labor and lower wages. The realities of post-Soviet commercialization of educational services are different from the Hirschman's model: only the public sector should collapse according to the theoretical model, but real-world commercialization in post-Soviet countries leads to a loss of quality in the state-public sphere of education, and its satellite, the scientific sector, is in the same situation.

In education, public finances will flow into commercialized schools, institutions of higher education, designed to «pluralize» the offer of educational services. Therefore, the

declared «pluralization» means only an increase in ideological control over certain groups of young people. More specifically, according to the model of commercialization of education, the state will give public money to educational organizations that will be state-loyal, i.e. will «grow» the younger generation more rigorously and consistently (based on the lack of public control), ideologically – although not necessarily more efficiently. Thus, public finances invested in them by the state, designed to bring education out of a miserable state, will begin to impose neoliberal commercialized principles in public consciousness. This, of course, will lead to greater deintellectualization of education, diminishing its accessibility, and will lead to social tension and social struggle.

Unfortunately, the consequences were not limited to robbery of public wealth. We do not have to guess to what consequences the commercialization of education could lead to in the future – it's quite enough just to look at the present results of these trends obtained in education. Commercial education in the «higher» school, besides the name, has nothing common with high-quality university education. And it is at least because of its devastating effect: commercial educational institutions have a narrow specialization, they depend on other centers of intellectual production, they transfer skills, not knowledge, but at the same time – thanks to the «invisible hand» of the market – they have the opportunity to pretend, as if they meet the criteria required for true universities. Universities do not oppose them, but it happens just the opposite: the very presence of commercial «higher» educational institutions and the neoliberal rhetoric of governments are sufficient conditions for the spread of the effect of commercialization on state universities. Now universities do not need fundamental researches, but pursue short-term and applied ones; training courses become increasingly the highly specialized and market-oriented; researches become more limited (use of trained skills, rather than creative approach) and routine.

Conclusion

Commercialization and infinite privatization of education, on the one hand, creates a commercial cartoon for universities, and on the other hand, it accelerates the collapse of genuine universities, which does not exclude future conflicts related to their intellectual decline. The commercialization of education and, in particular, higher education will lead to a reduction in the intellectual potential of the entire society, the spread of medieval obscurantism on the one hand and the hyper-exploitation of cognitive capitalism on the other. But a number of recent studies have shown that a market mechanism is not suitable for the productive or efficient provision of public services, but serves in fact mainly for profit at the expense of society [28; 29; 37].

The penetration of market principles into higher education can now be felt at different levels. One of the major steps taken by neoliberal governments to introduce new, more flexible market requirements for the production and dissemination of knowledge is the restructuring and abolition of state-public funds. The funding was transferred to a shorter-term, targeted and competitive basis. Educational institutions reacted in two ways.

Firstly, the competition for funds has grown: it means that even ***in budget financing a market approach has started to emerge***. As a result, we can see an increase in the number of short-term contracts and contracts with rigorous terms for the scientific and pedagogical community, the exploitation of «casual» workers, such as graduate students – assistant teachers, hiring other employees on a subcontract basis – ranging from janitors and cleaners

up to the IT-group and other intellectual services of university. The growing development of administrative structures and the practice of undermining professional autonomy – so-called «*proletarianization*» of the professorial community – worsen such situation. Thus, the spheres of development are transferred to a market basis, and individual contracts could be continued or do not continued on the results of the work performed.

Secondly, a reduction in funding means that higher education institutions are forced to turn to the private sector, either directly through partnerships, through grants for specific courses or research projects, or by way of a trip through the commercialization of the university itself, in search of funds for research and education. In the latter case, the university is forced to offer commercially procured services, for example, to provide premises for a conference to subsidize its core activities – **to provide higher education and engage in scientific activities.**

Neoliberal ideologists say that institutions of higher education should develop new systems of functioning that would increase specialization and in which one of the main features would be the flow of finance from the outside. It follows that universities should decide on their main activities, the opportunities to take their niche and choose the profile of the specialists they are preparing – that is, to develop a consumer-oriented approach to education and training of specialists.

The analysis of modern educational practice in industrialized countries (primarily transitive) does not refute the thesis about the conditionality of the whole system of education by the normative and managerial-power tasks of the social system, by the class interests of the dominant social group, and, conversely, confirms it.

REFERENCES

1. Zinchenko V. V. Ekzistencijno-dialogichna model' filosofii osviti: osvtn'o-vihovna ta social'no-duhovna komunikacija u konteksti suspil'nogo rozvitku. *Filosofija osviti – Philosophy of Education*, 2018, no. 1(22), pp. 115-133.
2. Zinchenko V. V. Mizhnarodna ta zovnishn'oekonomichna dijal'nist' / Zinchenko V.V., Al'kema V.G., Burova O.B., Sotnichenko O.A., Petuhova O.M., Shtan'ko L.O. Kerivnik avt. kolektivu ta nauk. redaktor Zinchenko V.V. L'viv, Magnolija 2006 Publ., 2018. 466 p.
3. Zinchenko V. V. Strategii i perspektivy ustojchivogo razvitija: evropejskij opyt i global'nye dilemmy sovremennosti: monogr. Penza, PGUAS, 2017. 152 p.
4. Béduwé C., Berthaud J., Giret J.-F., Solaux G. Les relations entre l'emploi salarié et les interruptions d'études à l'université. *Education et sociétés*, 2018, no. 1 (41), pp.7-25.
5. Behr W. Jugendkrise und Jugendprotest. Stuttgart etc.: Kohihammer, 2012. 193 p.
6. Bello W. Economic Crisis Shakes Old Paradigms. As our global economic and ecological crises converge, neither neoliberalism nor Keynesianism can cure what ails us. *Foreign Policy In Focus*. Available at: http://fpif.org/economic_crisis_shakes_old_paradigms/ (accessed 12 January 2019).
7. Bildung auf einen Blick 2017: Attraktivität der Hochschulausbildung weiter ungebrochen: Der neue OECD-Bericht «Bildung auf einen Blick 2017: OECD-Indikatoren»//Weiterbildung/Bildungspolitik.Veröffentlicht: Dienstag, 12. September 2017. Available at: <https://www.bildungsspiegel.de/news/weiterbildung-bildungspolitik/1767-bildung-auf-einen-blick-2017-attraktivitaet-der-hochschulausbildung-weiter-ungebrochen>. (accessed 12 January 2019).
8. Byram M. and Dervin F. (eds.) Students, staff and academic mobility in higher education. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2008. 320 p. pp. 237-259.
9. Bollnow O.F. Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existenzialismus. Stuttgart, Köln: Kohlhammer, 2012. 247 p.
10. Depaepe M., Smeyers P. Beyond empiricism: on criteria for educational research. Leuven [Belgium]: Leuven University Press, 2003. 269 p.
11. Dewey J. *Democratie et l'education*. Paris: Marabout, 2005. 212 p.
12. Gill S. The Constitution of Global Capitalism, paper presented to the British International Studies Association, University of Manchester, UK. Available at: <http://www.theglobalsite.ac.uk/press/> (accessed 12 January 2019).
13. Goodpaster K. E., Sayre K. M. (eds.) *Ethics and the Problems of the 21-ht Century*. Chicago, Notre Dame, University of Notre Dame Press, 2016. 217 p.
14. Hahn K. *Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen: Kontext, Kernprozesse, Fallstudien und Strategien*. Wiesbaden: Springer-Verlag, 2004. 404 p.

15. Human Development Report 2016. New York, Oxford: Oxford University Press, 2016. 290 p.
16. Kwiek M. The University and the State. A Study into Global Transformations. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006. 424 p.
17. LeVasseur L., Robichaud A. L'envers de la résistance en éducation: émancipation, conservatisme et paradoxes. *Education et sociétés*, 2017, no 1 (39), pp. 85-99.
18. Les indicateurs de l'enseignement 2018 (La Direction générale du Pilotage du Système éducatif présente la treizième édition des «Indicateurs de l'enseignement»). Available at: <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>. (accessed 12 January 2019).
19. Liessmann K. P. Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien, Paul Zsolnay, 2010. 176 p.
20. Lodge P., Brackston T. Educational policy and educational inequality. Oxford: Robertson, 1992. 256 p.
21. Marcuse H. Kritik der reinen Toleranz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, 1993. 127 p.
22. Moignard B., Rubi S. Les figures de la déviance à l'école: les "élèves perturbateurs" comme analyseur de la transformation des milieux éducatifs et scolaires. *Education et sociétés*, 2018, no. 1 (41): Vingt ans après: la sociologie de l'éducation et de la formation francophone dans un univers globalisé. pp. 43-61.
23. Metzger J.-L. Entre utopie et résignation: la réforme permanente d'un service public. P.: L'Harmattan, 2017. 238 p.
24. Mutschmann K. Herrschaft der Minderheit. Die verratene Basis. München: Wirtschaftsverlag Langen/Müller/Herbig, 2016. 229 p.
25. Newby H. Some Possible Futures for Higher Education. London: CVCP. Available at: www.cvcp.ac.uk/WhatWeDo/Speeches (accessed 12 January 2019).
26. Panait O.M., Teodoro A. Vers l'analyse des résistances aux normes éducatives issues de la globalisation. *Education et sociétés*, 2017. no. 1 (39). pp. 5-18.
27. Potvin M. Diversité ethnique et éducation inclusive: fondements et perspectives. *Education et sociétés*, 2014, no. 1 (33). pp. 185-202.
28. Regan B. Not For Sale: The case against the privatisation of education. London: Socialist Teachers Alliance, 2011. 60 p.
29. Rikowski G. The Battle in Seattle: Its significance for education. London: Tufnell Press, 2011. 370 p.
30. The Future of Education and Skills Education 2030 – OECD. Available at: https://www.researchgate.net/figure/The-Future-of-Education-and-Skills-OECD-Education-2030-Framework-Knowledge-skills_fig7_326032010. (accessed 12 January 2019).
31. Sintschenko V.V. Globale Weltbild der Moderne auf dem Weg zu einem neuen Bewußtsein. Der homo oecologicus universalis («des globalen ökologischen Menschen») als gesellschaftlichen und wirtschaftsmodell. *Creative Economics and Social Innovations*, 2017, no. 1, pp. 126-140.
32. Sklair L. The Transnational Capitalist Class, Oxford: Blackwell, 2010. 304 p.
33. Teachers As Cultural Workers: Letters To Those Who Dare Teach (Edge, Critical Studies in Educational Theory). New York: Westview Press, 2007. 128 p.
34. Ziele der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Available at: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/entwicklungsziele-agenda-2030>. (accessed 12 January 2019).
35. Ziel 4. Hochwertige Bildung. Available at: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/entwicklungsziele-agenda-2030#Ziel_4_Inklusive_gleichberechtigte_und_hochwertige_Bildung_gewaehrleisten_und_Moeglichkeiten_lebenslangen_Lernens_fuer_alle_foerdern_. (accessed 12 January 2019).
36. Zinchenko V. V. Deliberative models of processes management under conditions of social and economic transformations. *Actual Problems of Economics*, 2011, no. 5 (119), pp. 4-12.
37. Zinchenko V. Institutional trends globalization and transformation of socio-economic development//Mokslas ir praktika: aktualijos ir perspektyvos. Mokslinių straipsnių rinkinys. Kaunas: LSU, 2017. 279 p. (pp.257-265.)
38. Zinchenko V. Humanistic Values and Enlightenment Strategies of Global Society in the Potential of the Sustainable Development of Democracy. *American Research Journal of Humanities and Social Sciences*, 2018, vol 4, no. 1, pp. 1-13.
39. Warwick D. The Future Business of Universities, Speech to the Association of Business Schools. Available at: www.universitiesuk.ac.uk/services (accessed 12 January 2019).

Информация об авторе

Зинченко Виктор Викторович

(Украина, Киев)

Доктор философских наук, профессор, старший исследователь, главный научный сотрудник, заведующий отделом интернационализации высшего образования

Институт высшего образования Национальной академии педагогических наук Украины

E-mail: vvzinchenko@ukr.net

ORCID: 0000-0001-9729-6861

Scopus Author ID: 56244928700

Researcher ID: K-6835-2012

Information about the author

Viktor V. Zinchenko

(Ukraine, Kyiv)

Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Senior researcher, Principal research scientist, Head of the Department of Internationalization of Higher Education

Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

E-mail: vvzinchenko@ukr.net

ORCID: 0000-0001-9729-6861

Scopus Author ID: 56244928700

Researcher ID: K-6835-2012



М. И. Бойченко, Е. И. Яковлева, О. Я. Кушнир

Нормативные и перформативные аспекты социальных прогнозов в контексте философии образования

Статья посвящена рациональной реконструкции концепции социального прогнозирования. Чтобы сделать социальные прогнозы заслуживающими доверия, каждый человек должен выполнить несколько условий: найти для своего прогноза нормативную форму социального договора, доступную всем участникам его/ее социального сообщества, принять этот социальный договор в качестве его/ее собственного обязательства перед собой и перед другими участниками, дать этому обязательству красноречивое выражение, поддерживать дискуссионную политику сообщества в режиме политики красноречия. Изучение социальных предсказаний демонстрирует значительную взаимозависимость между нормативными и перформативными аспектами. Важным достижением Гоббса было понимание не только законодательной, но и исполнительной роли социального контракта. Каждая демократия нуждается в рационализме и влияет на ценности, но циничный рационализм и слепые аффекты являются наихудшими врагами демократии и любого политического режима. Virtuозное использование языка выглядит как лучший способ для разработки политики: язык помогает получить сложную настройку рациональных причин и эмоциональных требований. Рациональное обсуждение – это способ достижения политической свободы с помощью языка. решающее значение в обсуждении имеет возможность для создания новых общих ценностей в качестве инициирования новой версии социального контракта. Социальный договор следует рассматривать не как жесткую догму, а как живую конституцию, которая требует постоянного повторного принятия.

Ключевые слова: социальные прогнозы, социальные нормы, социальный договор, политическая свобода, рациональное обсуждение, политика красноречия, ценности

Ссылка для цитирования:

Бойченко М. И., Яковлева Е. И., Кушнир О. Я. Нормативные и перформативные аспекты социальных прогнозов в контексте философии образования // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 25-37. doi: 10.32744/pse.2019.2.2



M. I. BOYCHENKO, O. V. YAKOVLEVA, O. YA. KUSHNIR

Normative and performative aspects of social predictions in the context of philosophy of education

The article is devoted to the rational reconstruction concept of social prediction. The field of education is a platform for the formation of social predictions and provides for this meeting of several generations as carriers of modern values and values of the future. To make social predictions worthy of trust every person should fulfill several conditions: to find for his/her prediction the normative form of social contract available to all participants of his/her social community, to take this social contract as his/her own commitment to himself/herself and to other participants, to give to this commitment an eloquent expression, to maintain the deliberative policy of the community in the mode of policy of eloquence. Study of social predictions demonstrates significant interdependence between normative and performative aspects. Hobbes' crucial achievement was the understanding of not only legislative but the executive role of the social contract. Every democracy needs rationalism and affects based on values, but cynical rationalism and blind affects are the worst enemies for democracy and for every political regime. A masterly language usage looks like the best way for the performance in policy making: language helps to get a sophisticated adjustment of rational reasons and emotional demands. Deliberation is the way to liberty with the help of language. the crucial in deliberation is an opportunity for new common values creation as the initiation of a new version of the social contract. The social contract should be considered not as a rigid dogma, but as a living constitution that needs permanent re-adoption, and the field of education creates the necessary prerequisites for this – it forms the necessary competences and social practices.

Keywords: social predictions, education, social norms, social contract, liberty, deliberation, policy of eloquence, values

For Reference:

Boychenko, M. I., Yakovleva, O. V., & Kushnir, O. Ya. (2019). Normative and performative aspects of social predictions in the context of philosophy of education. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 25-37. doi: 10.32744/pse.2019.2.2

Introduction

Proponents of normativism as a methodology of social studies appeal to the values of the individual, from the one hand, and to the functional demands of society from another. However, for them, as a rule, it remains problematic to justify the functional meaning of norms for the individual and to find a value expression for the public benefit. Values remain too subjective, personal, and functions – too objective, societal. However, such an approach is more peculiar to theory and has vivid examples in social epistemology. While in practice, especially educational practice, these problems are solved with the help of certain cultural phenomena, they receive a little analytical elaboration. Typically, they are characterized as irrational – whether one talks about religion, ideology or advertising influence. It is possible to solve this epistemological contradiction by expanding the methodological arsenal of social cognition. We propose to refer to the concept of performative agency as the unity of the theoretical concept and its practical implementation. One of the first public phenomena described later with the term «performative» was maybe first specifically worked out by Thomas Hobbes, referring to the analysis of a particular kind of policy, namely, the policy of eloquence. In democratic society the sphere of education becomes the main platform for the creation of such performative competence, critical thinking etc – all that is needed for the culture of eloquence cultivating.

In this article, we analyzed the peculiarities, benefits and possible interpretations of the social predictions based on the philosophy of Thomas Hobbes. Main efforts were concentrated on the modern rational reconstruction of Hobbes' model of social predictions as an attributive part of his theory of society.

Utopia as prophetic and normative social prediction

At first, it is worthwhile to consider the notion of utopia as a way of social prediction. This notion was invented by Thomas More to express the desirable future [10] and credibly – to make it closer. The advantage of utopia lies in its unlimited by real social circumstances status. It expresses and systematically arranged functional rationality of the desired social life. However, this desirability is abstract, detached from real social circumstances. How does an individual get everything he wants without abandoning what he already has? How to get rid of corruption in the state as a whole, but keep comfortable «special relations» with your own friends in power? And if you would refuse these «special relations», would your public's requests remain and would you still interested in the common problem of corruption overcoming? After learning how to solve his own problems without coercion, the individual ceases to depend on the general system of corruption. Utopia does not answer these questions. Utopia embodies the values of the old society and offers new social functional relationships that, obviously, will generate new values. Modern researchers have already investigated utopia in terms of a value system that implements its functionality in the proper field, posing a radical critique of the existing social status and constructing conditions for the future. Robert Nozick, Jürgen Habermas, and other contemporary social thinkers offer different versions of utopian improvement, but its essence remains the same: utopia itself cannot create new values; we would like to say that it offers to «pour new wine into old wineskins» [8, Matthew

9:14-17]. It means that utopia's authors try to explain new social functions with the help of old values.

Robert Nozick tries to avoid this problem of lack of the new values through the concept of multiple utopias: «...there will not be one kind of community existing and one kind of life led in utopia. Utopia will consist of utopias, of many different and divergent communities in which people lead different kind of lives under different institutions. Some kinds of communities will be more attractive to most than others; communities will wax and wane. People will leave some for others or spend their whole lives in one. Utopia is the framework for utopias, a place where people are at liberty to join together voluntarily to pursue and attempt to realize their own vision of the good life in the ideal community, but where no one can impose his own utopian vision upon others. The utopian society is a society of utopianism. (Some, of course, may be content where they are. Not everyone will be joining special experimental communities, and many who abstain at first will join the communities later after it is clear how actually they actually are working out.) Half of the truth I wish to put forth is that utopia is meta-utopia: the environment in which utopian experiments may be tried out; the environment in which people are free to do their own things; the environment which must, to a great extent, be realized first if more particular utopian visions are to be realized stably» [13, pp. 311-312]. The set of utopias don't give much stronger determination of future than single utopia. But it shows the way how utopia could come true: Nozick's utopia determines close and local futures, so it receives more chances in far futures, but loose Thomas More's global scale [10]. The concept of «good», but «micro» utopias of Habermas' consensus and other attempts to make utopia «easy to handle» lead to the similar complications.

At the same time, the functioning of society is determined not only by the domain of utopian orientations about the future but also related to the sphere of norms as a set of regulatory principles of social cohabitation. These principles create the context that determines the existing social status and makes possible the choice of the priorities for future development. The projects of relative utopias generated by local communities and social groups do not appear on empty space but are based on existing social circumstances: interests, expectations, social norms and values. It is clear that utopias cannot be alien to these circumstances or be directly opposite to them because otherwise, we should talk about the simple fantasy rather than on the quest for an alternative system of values. The existing norms always become the basis, on which the structure of the desired future is laid, even in case if the future social order demands complete destruction of these norms and values. In this sense, the study of normative foundations of social coexistence, the identification of their features in a given society allows us to determine the totality of possible trajectories of future events, allows, so to speak, narrowing the range of the search for future processes in the context of a predictive activity.

Social status necessarily implies a normative level, otherwise, we have to just talk about the situation of savagery that resembles well known Hobbes' bellum omnium contra omnes [7], in line with the unfolding chaotic struggle of individuals, determined their own selfish needs. It is clear that in this case we can't talk of any predicting of social future, because here we are not dealing with the social as a phenomenon yet, because natural state does not provide for the formation of a community, and if this kind of unity could take place at all, it becomes situational and of a short-term nature, collapses as quickly and unexpectedly as it is emerging. However, even assuming that such formations have long character – based, for example, on the arbitrary power of individual leader who through his rude uncovered

force conquer other members of the association, it could not be, however, any predictable future events in this initial unity, because such community, unlike the community within the framework of a social contract, would be deprived of any stable elements that would determine the principles of its functioning, being completely dependent on its future states from the arbitrariness of the leader. To avoid the corruption we should care not only about our own behavior, but we should care about virtues of the whole community of communication, so we could make it predictable and safe for everybody inside it.

Thus, the study of the normative basis of social existence is an important task in the sense of analyzing the methodological foundations of social forecasting.

«Thomas theorem» and the criterion of predictability

Although Jürgen Habermas and Karl-Otto Apel are usually mentioned as classical normativism representatives, we suggest that the main normativism idea could be discovered in so-called «Thomas theorem»: «If men define situations as real, they are real in their consequences» [22, p. 572]. So the theorem was formulated by William Isaac Thomas and Dorothy Swaine Thomas. However, for the first time, this idea was expressed by another Thomas – Thomas Hobbes, when he argued that prophecy could become the cause of its embodiment. Also, over time, namely in 1763, it was published similar to this view idea expressed by other Thomas – Thomas Bayes, an English statistician, and philosopher. The man, who claimed that the occurrence of some event, that could be due to another event as its cause, may make indirect evidence of this event – and the larger the number of possible consequences, the greater the probability of the cause. «Given the number of times in which an unknown event has happened and failed: Required the chance that the probability of its happening in a single trial lies somewhere between any two degrees of probability that can be named» [4, p. 376]. Here, both logical and psychological errors could be possible in the constitution of the real cause, in spite of statistic correctness.

It is worth paying attention to the fact that if the accumulation of mistakes about a possible future will not be confronted with a sufficient number of facts that indicate the real state of affairs, such errors can strengthen the truthfulness of each other and create an unexpected effect that becomes independent as a new reality. Jean Baudrillard considered such an opportunity as a certain regularity of the functioning of a mass media-based society and substantiated the inevitability of the creation in such a society of «hyperreality» – that is, the simulative reality that members of society perceive as more real than the reality of material evidence [3]. Would we receive a situation when one blind entails the other blind, and all of them together go to the brink of the abyss?

Obviously, within the framework of the coherent theory of truth, it is impossible to find a criterion that would make it possible to distinguish simulative reality from the reality of material evidence. Some evidence here is based on other testimonies – and if we do not have sufficient alternative evidence, we can accept any imagination for the truth. The criterion for distinguishing simulations from the material world could be given only by a correspondent theory of truth.

Can we still find a way out of a closed circle of circular testimony? Obviously, it is worth looking for initial evidence and checking its conformity to the circumstances of the material world. In the tradition we have mentioned, this is the testimony of Thomas Hobbes: «... man observeth how one event hath been produced by another, and remembereth in them

antecedence and consequence; and when he cannot assure himself of the true causes of things (for the causes of good and evil fortune, for the most part, are invisible), he supposes causes of them, either such as his own fancy suggesteth, or trusteth to the authority of other men such as he thinks to be his friends and wiser than himself» [7, p. 66]. Thus, with regard to predictions, it looks like that Hobbes spoke mainly about possible prophecies. Anyway, he did not consider the experience of the past as a sufficient basis for statements about the future.

On the other hand, Hobbes still saw the benefits of predictions, even in the form of prophecies. Speaking against false prophecies and warning them of fraudsters, Hobbes made two recommendations as to which prophecies could be trusted. First, these are prophecies that can be tested on experience: «And when that is done, the thing they pretend to be a miracle, we must both see it done and use all means possible to consider whether it be really done; and not only so, but whether it be such as no man can do the like by his natural power, but that it requires the immediate hand of God» [7, p. 274]. It is important that this criterion was used primarily by Hobbes in matters of religion and miracles. Consequently, this criterion should be applied even more to the ordinary predictions. The second Hobbes' criterion we could call a criterion of loyalty: the prophecy should not deny the dogmata of religion, but it should confirm them. In addition, this prophecy can be strengthened by the decision of the governor of God on earth: «Every man, therefore, ought to consider who is the sovereign prophet; that is to say, who it is that is God's vicegerent on earth, and hath next under God the authority of governing Christian men; and to observe for a rule that doctrine which in the name of God he hath commanded to be taught, and thereby to examine and try out the truth of those doctrines which pretended prophets, with miracle or without, shall at any time advance» [7, p. 269]. This last recommendation brings us to a completely pragmatic criterion for evaluating prophecies. Namely – we can support certain prophecies and neglect and condemn other prophecies.

Inside the text that seems to deal a completely religious problem, Hobbes formulates a proper pragmatic recommendation: «A private man has always the liberty, because thought is free, to believe or not believe in his heart those acts that have been given out for miracles, according as he shall see what benefit can accrue, by men's belief, to those that pretend or countenance them, and thereby conjecture whether they be miracles or lies. But when it comes to confession of that faith, the private reason must submit to the public; that is to say, to God's lieutenant» [7, p. 275]. So we should conclude that Hobbes subordinates the private prediction to the public one.

Normative status of Thomas Hobbes' concept of a social contract

In this light, to make a social prediction we should more pragmatically evaluate those social norms that appear to people not as a divine miracle, but as a social contract. Social norms are the promise of future benefits that a person will receive on condition of compliance with the contract. Moreover, this promise is not just an abstract statement, which denotes the future of a particular embodiment; a promise is a performative act, because without such a true promise, that is, without real belief in the power of prophecy, it has no chance of realization [2]. So, here we really encounter the first evidence that prediction gets much better chance to be realized, thanks to the efforts of people to make this prediction true. How does Hobbes justify this pragmatic belief?

The conceptual basis of Hobbes' contractual theory seems to be the idea of a situation of a natural state: «...natural state preceding the formation of a society in which each individual is not bound by any principles and norms, and the motivational basis of his actions towards other individuals is the desire to subjugate and seize their property, not stopping in the process of fulfilling these aspirations even in face of physical destruction of others. In this aspect, the natural state is a continuous process of capture and redistribution of property, the main basis for the acquisition of which is the force» [15, p. 264]. Romanenko proposes to use Martin Buber's terms, so then we would say that there is an exclusively *«I-It»* relationship [5], when one individual was to be for another nothing more than just a means to achieve his own interests. According to Hobbes, here we deal with a person as a hypertrophied egocentric who has no restrictions, checks or balances, and therefore the only way of his existence is a continuous conflict with similar ones for its own domination [7]. In a situation of «war of all against all» the human being differs from the animal only by using more effective rational methods of struggle, but generally remains the same due to instincts, and his animal impulse as an indispensable component of human nature has not yet received the limitations necessary for the formation of human being in the essential meaning of this word.

Karl-Otto Apel also recognized the Hobbes' problem of social order as a normative case. «I am referring to the problem of the risk of the individual actors to be exploited when taking over co-responsibility for the common good due to non-solidarity or even egotistic parasitism of other actors. The solution for this problem, proposed by Thomas Hobbes, consisted in putting restrictions on everybody's egotistic claims by a social contract in connection with a governmental contract which was to ensure the keeping of the social contract by the sanction power of the sovereign» [1, p. 15]. Even local unions of some individuals, created as a more effective way to meet their survival needs, are of a purely temporary nature, easily decaying due to the disappearance of an immediate and acute threat, which forced them to conclude a short-term armistice, as its participants, as the carriers of unlimited will, will inevitably take advantage of weakening the attention of partners, trying to realize their claims to domination at their expense. «In the context of the natural state the desire to commit unlimited action is stronger than a desire to form the stable communities, so the struggle is irreconcilable as long as no human individuals are faced with the threat of total mutual inhibition» [15, p. 265].

The instinct of survival as the strongest animal learning, which guides human individuals, makes them look for the alternative to continuous total struggles for the preservation of life. As such a condition of survival Hobbes looks a social contract, the conclusion of which begins counting the social status, that is, causes the birth of civilization to the contrary of savagery. However, to stop the struggle it is not enough for individuals simply to develop the general principles of common life, bringing them into a certain system of norms, it is important that they ensure the natural human rights, the realization of which is guaranteed to every member, regardless of his future membership status, property ability, etc. Hobbes reveals as such norms the right to life and private property because it is their guarantee in a situation of natural state has always been in jeopardy [7]. In addition, their fundamental significance is connected with the fact that they are the guarantee, on the one hand, of the physical survival of a person, and on the other, the possibility of changing his social status throughout life, that is, allowing him to commit as a citizen.

Hobbes should be considered as normativist not only due to his idea of the social contract but also due to his theory of language. According to Hobbes, most important social norms

are to take a form of explicit contract and to be at least pronounced. This position opens wide possibilities for usage of the art of rhetoric. Later Apel tried to justify that every social norm especially moral should go through the procedure of «argumentative discourse». Apel's idea of linguistic constructivism is interested not only in the sense of the possibility of attributing some meaning to somebody's proposition in the context of the functioning of the communication-community but in the framework of the creation of normative principles of social life. Consequently, the core of his philosophical conception is the idea of discourse as a type of speech game aimed at developing of the meaningful norms of cohabitation, the implementation of which is carried out through consensus, that is, free, which does not adopt any forms of coercion, supposes the consent of all participants in the communication, which necessary should be fully equitable as «discursive partners». Apel proposed to solve even institutional and societal problems of social order with a procedure of discourse: «It has indeed to provide a foundation for everybody's co-responsibility on the level of those discourses of a communication-community that functions as a meta-institution vis a vis all human institutions and societal subsystems. This transcendental-pragmatic conception of co-responsibility, I think, is the most characteristic novel feature of discourse ethics» [1, p. 20]. The first version of such ethic was perhaps Hobbes' concept of social contract.

Traditionally Hobbes' concept of the social contract was considered as classic conventionalism while Apel built a post-conventional normative theory. Such verdict is determined perhaps by Hobbes' doctrine of a sovereign as a stable symbol of civil agreement. But if we take into consideration Hobbes' theme of social predictions, we should recognize that this agreement is not so formal and so external to citizens as this was accepted traditionally. As opposed to Hobbes Apel insisted on the ultimate justification of discourse – appealing not to the God but to the transcendental argumentation. One more position still differs in Apel re-conceptualization of Hobbes' social contract: a free access to the process of argumentation. We should remember that only Jean-Jacques Rousseau allowed women to take part in public discussion on state affairs [16]. Both these objections look for us not so crucial in the perspective of the perpetual process of clarification of norms – as in Hobbes', so in Apel's conception of norm justification. Both conceptions fit the modern understanding of normativity: «Normativity, as found on the basis of explicitly normative systems as in the case of law, is essentially prescribing actions or certain states of affairs as achievable via actions» [9, p. 68].

Social predictions as a form of personal and collective commitments are inevitable because of unstable character of the social contract: the latter could not be attained in automatic mode. Quentin Skinner underlines that in the 13th chapter of *Leviathan* Hobbes warned «about three elements in our nature that cannot fail to engender quarrels and war»: human competitiveness, lack of trust and thirst for glory [19, pp. 162-189]. These elements did not disappear in far past when people trespass their natural status and accept the social contract. Today, tomorrow and every day after tomorrow we will be competitive, suspicious and vain. So we still need to achieve some social contact in every new situation of social interactions.

Understanding of social norms as crucial depended on their awareness and recognition has its roots in Hobbes concept of social contract. The contract is something that needs to be adopted – otherwise, it could not be any responsibility for those who pretended to be members of civil society. Language is a guarantee of adequateness of contract understanding, it helps to fix and organize social normativity, but moreover, language opens the possibility to improve this contract.

Performative status of Thomas Hobbes' policy of eloquence

Quentin Skinner, in his *Reason and Rhetoric in the Philosophy of Hobbes*, also notes the performance aspect of Thomas Hobbes's philosophical position [20]. This aspect arises in the controversy of Hobbes with the Renaissance philosophy about the appointment of rhetoric. The Roman tradition inherited the art of rhetoric, which greatly contributed to the formation of the Renaissance culture in general and its philosophy in particular [21]. On the example of the philosophy of Cicero, Skinner explicitly outlines the role of rhetoric as a means of improving society: «The citizen's principal obligation is to plead for justice in the law courts and to offer honest and profitable counsel in the assemblies. But to plead in the law courts with the aim of securing justice is at the same time to practice one of the two leading genres of rhetorical utterance, the *genus iudiciale*. And to offer counsel in such a way as to show that a given course of action is at once honest and profitable is to practice the other leading genre, the *genus deliberatum*. What is being claimed is thus that the most important activities of a good citizen are essentially rhetorical in character...» [20, p. 87]. Hobbes knew this Roman position quite well since he himself translated and published some works of the classics – in particular, he translated into English the Aristotle's *Art of Rhetoric* [20, p. 223].

In his youth, Hobbes also confessed the Renaissance's humanistic faith, but at the same time, he rejected the classical idea of rhetoric just as a means of achieving a good goal. The eloquence itself is already the goal, and not just a means. Thus, Hobbes not only rejects the traditional art of eloquence but gives eloquence in its new meaning for another purpose, another social role, another, much greater force. According to Quentin Skinner's historical investigation, in the heyday of his research forces Hobbes had arrived in convergence of rhetoric and scientific tasks of philosophy: «Also Hobbes continued to pursue his scientific aspiration in *Leviathan*, he undoubtedly exhibits a new willingness in this final version of his civil philosophy to combine the methods of science with the persuasive force of eloquence» [20, p. 343].

Hobbes takes strictly scientific position in evaluation of predictions but still he find the way to give them important role in social cognition and prominent meaning in political practice: «...by how much one man has more experience of things past than another; by so much also he is more prudent, and his expectations the seldomer fail him. The present only has a being in nature; things past have a being in the memory only; but things to come have no being at all, the future being but a fiction of the mind, applying the sequels of actions past to the actions that are present; which with most certainty is done by him that has most experience, but not with certainty enough. And though it is called prudence when the event answereth our expectation; yet in its own nature it is but presumption. For the foresight of things to come, which is providence, belongs only to him by whose will they are to come. From him only, and supernaturally, proceeds prophecy. The best prophet naturally is the best guesser; and the best guesser, he that is most versed and studied in the matters he guesses at, for he hath most signs to guess by» [7, p. 17]. The society in the Renaissance period had clear and consistent religious character, so Hobbes used this character in the aims of the scientific perfecting of rhetoric art as an instrument of public policy.

Important achievement of Hobbes' political philosophy was implementation of rational argumentation in politics and even to the some extent in the policy: «Every deliberation is

then said to end when that whereof they deliberate is either done or thought impossible; because till then we retain the liberty of doing, or omitting, according to our appetite, or aversion» [7, p. 38]. Hobbes looks like the forerunner of a concept of the liberal deliberative procedure elaborated later by John Rawls [14] and Jürgen Habermas. Hobbes' way of thinking is vivid in Habermas works on democracy: «Constitutional democracy is becoming a project, at once the outcome and the accelerating catalyst of a rationalization of the lifeworld reaching far beyond the political. The sole substantial aim of the project is the gradual improvement of institutionalized procedures of rational collective will-formation, procedures that cannot prejudge the participants' concrete goals. Each step along this path has repercussions on the political culture and forms of life. Conversely, without the support of the sociopolitical culture, which cannot be produced upon demand, the forms of communication adequate to practical reason cannot emerge» [6, pp. 61-62]. In many aspects due to Hobbes' concept of social contract, such democratic sociopolitical culture and democratic forms of lifeworld had been advanced in Europe since the 17th century. In spite of rising of communicative theory and practice, the individual responsibility as a result of deliberation is still the cornerstone of democracy, according to Apel: «The novel quality of the phenomenon I have in mind is constituted by the fact that in our day those actions and activities whose effects and side-effects are most far-reaching and risky, are usually not caused by individual actors. Hence, individual actors in a sense cannot really be held accountable for these actions and activities in such a way as individuals have been held responsible for their actions according to traditional morals. Nevertheless, we have to acknowledge that we somehow are responsible also for the effects of collective activities» [1, p. 14]. Nevertheless, of communicative rethinking of the concept of the deliberation, this procedure demands individual decisiveness and skill in its performance. And academic sphere was the sample for Apel's idea of ideal communicative association.

Hobbes' crucial achievement was the understanding of not only legislative but the executive role of the social contract. Rousseau insisted on the contrary that it were impossible: «Were it possible for the Sovereign, as such, to possess the executive power, right and fact would be so confounded that no one could tell what was law and what was not; and the body politic, thus disfigured, would soon fall a prey to the violence it was instituted to prevent» [16, Book III 16]. As we can see for Rousseau social contract is attributed only to Sovereign and only the society as a whole could be Sovereign. This Rousseau's vision of social contract is probably not same to the vision of Hobbes. Many researchers after Rousseau tended to interpret Hobbes' social contract only in societal scale and as a legislative instrument. But Hobbes' case of social predictions gives an example of other logic – it is the logic of executive agency. The function of such agency is performed by the deliberative community. So when Rawls, Habermas, and Apel appealed to Hobbes' social contract in their elaborations of social reasoning as a permanent correcting instrument of current ruling they had sufficient reason for this.

Hobbes was aware that deliberation is endless process of specification of decisions: «And because in deliberation the appetites and aversions are raised by foresight of the good and evil consequences, and sequels of the action whereof we deliberate, the good or evil effect thereof dependeth on the foresight of a long chain of consequences, of which very seldom any man is able to see to the end» [7, p. 39]. So in this direction, the determination of decisions was elaborated by Bayes. But the core of the problem is not the calculation of consequences; still, it is the vision of social good and wellness as value. Hobbes insists that the main task for the deliberation of future is the implementation of our liberty according to

our choice: «Therefore of things past there is no deliberation, because manifestly impossible to be changed; nor of things known to be impossible, or thought so; because men know or think such deliberation vain. But of things impossible, which we think possible, we may deliberate, not knowing it is in vain. And it is called deliberation; because it is a putting an end to the liberty we had of doing, or omitting, according to our own appetite, or aversion» [7, p. 37].

Following Habermas, we could move forward in an elaboration of these ideas with John Searle's concept of collective intention [18] or even further with his concept of social order [17]. But it would be less pragmatic and more epistemological way in understanding of the phenomenon of performance. Nevertheless, Searle returns our consideration to the inevitability of usage of language as a means for deliberation and argumentative communication. Is it such usage just rational? Obviously, it is not. But we could not entirely agree with Chantal Mouffe in her critic of Habermas' excessive rationalism in his concept of deliberative democracy [11]. Mouffe's model of «agonistic democracy» is based on political effects quiet often blocking the ability of rational thinking. But we suggest that affects is politically useful only if they are relevant to some political values of communities – otherwise affects leads to limitless political radicalism. Every democracy needs rationalism and affects based on values, but cynical rationalism and blind affects are the worst enemies for democracy and for every political regime. This was obvious for Hobbes. So the art of political eloquence was proposed by him for the better concordance between aims and tools in policy. A masterly language usage looks like the best way for the performance in policy making: language helps to get a sophisticated adjustment of rational reasons and emotional demands. Deliberation is the way to liberty with the help of language. We insist that education were the best place and time for such deliberation.

Meanwhile the crucial in deliberation is an opportunity for new common values creation as the initiation of a new version of the social contract. The social contract should be considered not as a rigid dogma, but as a living constitution that needs permanent re-adoption. So, Hobbes' concept of the social contract remains its importance and new contractual theories look more like its elaboration and improvement than its substitution and rejection. Hobbes' concept of the social contract itself appears like may be the best proof of the idea of social prediction through deliberation.

Concluding reflections

Thomas Hobbes is still foreman in political reasoning and political performance and gives us a sample of the philosophical approach to the problem of social forecasting and prediction in social cognition. However, this approach requires its rational reconstruction in the terms of modern social philosophy. Such forecasting and prediction need a lot of social, cultural and political experience, but above all, they demand belief in a human ability to cooperation and faith in one's own rightness. In modern philosophical terms, to make social predictions worthy of trust an individual should fulfill several conditions: find for his prediction the normative form of social contract available to all participant of his social community, take this social contract as own commitment to himself and to other participants, give to this commitment an eloquent expression, maintain the deliberative policy of the community in the mode of policy of eloquence. Such strategy gives to social predictions a normative forth, precisely because of their proper performative expression.

Scientists and philosophers should be experts in the social predictions formulating because of their competence in discovering of causes and consequences. But very politicians could be great performers of social predictions – due to their eloquence skills. According to Hobbes, the best is the juncture of these three social roles in one person – philosopher-scientist-politician. But we have demonstrated that crucial is the communicative character of prediction implementation. Therefore the teacher and professor are the best performers for these tasks. Deliberation is not only the art of argumentation but first of all, it is the trial for reason and values. It is not the only trial for an individual or for some community – it is always trial for the needs of whole society, it is trial for the new social contract.

REFERENCES

1. Apel, K.-O. How to Ground a Universalistic Ethics of Co-Responsibility for the Effects of Collective Actions and Activities? In *Philosophica*, 1993, 52 (2), pp. 9-29.
2. Austin, J. L. *How to Do Things with Words* (The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955.), Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press Publ., 1962. 167 p.
3. Baudrillard, J. *Simulacres et simulation*, Paris, Galilée Publ., 1981. 233 p.
4. Bayes, Th. An essay towards solving a Problem in the Doctrine of Chances. In: *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 1763. Vol. 53, 376-418. Available at: https://books.google.com.ua/books?id=j0JFAAAAcAAJ&pg=PA370&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (accessed 9 January 2019).
5. Buber, M. *I and Thou*. Translated by Ronald Gregor Smith. New York, Scribner Publ., 1970. 137 p.
6. Habermas, J. *Popular Sovereignty as Procedure*. In: *Deliberative democracy: essays on reason and politics* / edited by James Bohman and William Rehg, 1997. pp. 35-65.
7. Hobbes, Th. *Leviathan or the Matter, Forme, & Power of a Commonwealth Ecclesiasticall and Civill*. London, printed for Andrew Crooke, at the Green Dragon in St. Pauls Church-yard, 1651. Available at: <https://socialsciences.mcmaster.ca/econ/ugcm/3ll3/hobbes/Leviathan.pdf> (accessed 9 January 2019).
8. Holy Bible. King James Version, 2018. Available at: <http://www.o-bible.com/kjv.html> (accessed 9 January 2019).
9. Metz, A. Normativity of Scientific Laws (I): Two Kinds of Normativity. In: *PROBLEMOS*. 2018. vol. 93, pp. 60-69.
10. More, Th. *Utopia*, trans. John P. Dolan. In James J. Greene and John P. Dolan, edd., *The Essential Thomas More*, New York: New American Library, 1967.
11. Mouffe, Ch. *On the political*. London; New York, Routledge Publ., 2005. 168 p.
12. North, D.C., Wallis, J.J., Weingast, B.R. *Violence and Social Orders. A Conceptual Framework for Interpreting Recorded Human History*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 308 p.
13. Nozick, R. *Anarchy, State and Utopia*, New York, Basic Books Publ., 1974. 400 p.
14. Rawls, J.. *Theory of Justice*. Revised edition. Cambridge, Massachusetts, The Belknap Press of Harvard University Press, 1999. 538 p.
15. Romanenko, O. Research of the normative principles of social coexistence in the context of the tradition of philosophizing in English-speaking world. In: *Hileya. Naukovyy visnyk: zbirnyk naukovykh prats'*, 2017, Vypusk 118 (3), pp. 264-268 (In Ukrainian).
16. Rousseau, J.-J. *The Social Contract Or Principles Of Political Right*. Translated 1782 by G. D. H. Cole, 1762/1782. Available at: <http://www.constitution.org/jjr/socon.htm> (accessed 9 January 2019).
17. Searle J. R. *Making the Social World: the Structure of Human Civilization*. Oxford and New York, Oxford University Press, 2010. 208 p.
18. Searle, J. R. *Intentionality: an Essay in the Philosophy of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 278 p.
19. Skinner, Q. *From Humanism to Hobbes. Study in Rhetoric and Politics*. Cambridge, Cambridge University Press, 2018. 446 p.
20. Skinner, Q. *Reason and Rhetoric in the Philosophy of Hobbes*. Cambridge, Cambridge University Press, 2004. 496 p.
21. Skinner, Q. *The Foundations of Modern Political Thought, Vol. 1: The Renaissance*, Cambridge, Cambridge University Press, 1978. 306 p.
22. Thomas, W. I., Thomas, D. S. *The Child in America: Behavior Problems and Programs*. New York: A.A.Knopf, 1928. 583 p.

Информация об авторах

Бойченко Михаил Иванович

(Украина, Киев)

Доктор философских наук, профессор кафедры
теоретической и практической философии,
философский факультет

Киевский национальный университет имени Тараса
Шевченко

E-mail: boychenkomy@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1404-180X

Яковлева Елена Вячеславовна

(Украина, Киев)

Доктор философских наук, доцент, ректор
Киевский институт бизнеса и технологий

E-mail: rector@kibit.edu.ua

ORCID: 0000-0003-4056-2772

Кушнир Ольга Ярославовна

(Украина, Киев)

Кандидат философских наук, первый проректор
Киевский институт бизнеса и технологий

E-mail: olga.romanenko@kibit.edu.ua

ORCID: 0000-0002-3921-8774

Information about the authors

Mylhailo I. Boychenko

(Ukraine, Kyiv)

Doctor of Philosophical Sciences,
Professor, Department of Theoretic and Practical
Philosophy

Taras Shevchenko National University of Kyiv

E-mail: boychenkomy@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1404-180X

Olena V. Yakovleva

(Ukraine, Kyiv)

Doctor of Philosophical Sciences,
Associate Professor, Rector

Kiev Institute of Business and Technology

E-mail: rector@kibit.edu.ua

ORCID: 0000-0003-4056-2772

Olga Ya. Kushnir

(Ukraine, Kyiv)

PhD in Philosophical Sciences, Pro-rector
Kiev Institute of Business and Technology

E-mail: olga.romanenko@kibit.edu.ua

ORCID: 0000-0002-3921-8774



M. V. TARASOVA

The basic trends of honors education in universities worldwide

Russian universities start to follow the tradition of creating special educating areas for talented students with high academic achievements, i.e. honors students. However few studies in Russia have examined the phenomenon of honors colleges, as well as the principles of honors education's theory and the turning points of its history. The aims of the study are to analyze the reasons institutions of higher education worldwide invest significant financial and human resources into the talent development in various honors programs and to assess the perspectives of applying international standards to the development of the elite undergraduate education in Russian universities. The current study uses the methods of qualitative research including phenomenological method to examine the honors college phenomenon, the content analysis of fundamental texts produced in the context of honors education theory and the case study method to describe several outstanding honors programs in American, European and Russian universities. The author focuses her attention on cases of the honors programs in Illinois State University, Windesheim University of Applied Sciences, the University of Tyumen and Siberian Federal University. The case study of SibFU Honors College suggests the growth of popularity and trends for future development of honors education in the Russian Federation.

Key words: honors education, elite education, higher education, talented students, high ability, university, 21st century soft skills

For Reference:

Tarasova, M. V. (2019). The basic trends of honors education in universities worldwide. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 38-46. doi: 10.32744/pse.2019.2.3

Introduction

When Siberian Federal University hosted the inaugural International Honors College Conference. Krasnoyarsk 2018 on November 30 – December 1, 2018, prominent scholars and practitioners of honors education worldwide attended it to discuss the future of higher education in the context of supporting the development of high ability students that have outstanding academic achievements. It is evident that honors programs for gifted and talented students can be the trend of elite undergraduate higher education in Russian universities in the nearest decades. Honors phenomenon turns into a global movement in the USA, Asia, Benelux, Nordic and German-speaking countries in Europe. Russian universities have started the process of becoming members of this global honors community with SibFU Honors College of Siberian Federal University and the Centre of Elite Education in South Ural State University joining the National Collegiate Honors Council (NCHC) – an international association with more than nine hundred members from nine different countries. Talent development becomes the priority in universities today because top-managers of higher education realize that high ability students are the individuals that grow into professional leaders and innovative scholars able to shape the future of society and science. Special educational environment for this kind of students benefits the universities as strategic centers of transforming human potential into human capital. Honors programs in universities are formed according to a certain ideal pattern of an individual with skills, competences and strengths essential for a successful career in any professional field in the twenty-first century. For managers of Russian higher education institutions that join the global honors education movement it is important to get insight into the basic principles of the honors pedagogies and to understand the values that honors educators share worldwide. The aim of the study is to contribute to achieving these goals by analyzing the theoretical texts and best practices of honors education in foreign countries and in Russia as well.

Methods

The phenomenological method is applied to examining the honors college phenomenon as the main study object. The content analysis of fundamental texts produced in the context of honors education theory, e.g. the research made by Marca Wolfensberger, Peter Sederberg etc., allows getting insight into the various aspects of the phenomenon of the honors college and the honors program. Since the honors education positions itself as an dynamic area of constant pedagogic experiments, the case study represents the most effective method in exploring certain honors programs in American, European and Russian universities, scanning their convergences as well as inevitable differences and peculiarities.

Results

Peter Sederberg, the author of the study ‘Honors College Phenomenon’ [26], in his investigation of the entitled phenomenon begins with understanding the origins of the first honors programs for talented students organized in the universities in the middle of the twentieth century. Sederberg comes to conclusion that when number of universities fail to

offer fully adequate opportunities for well-prepared, talented, and ambitious undergraduates almost everyone loses: talented students, the institutions and their faculties, the supporters of public higher education. The mission of the honors program created as a solution to this problem is to offer the best students a richer educational experience and to enhance the institution's reputation for academic excellence.

According to Sederberg, the aims of programs of honors education are to attract and bring together able and ambitious students who commit themselves to the project of becoming educated members of a democratic society; to help them understand they are pursuing education for life, citizenship and career; to create a set of curricular and co-curricular opportunities that can provide such an education; to organize the resources of the university for those students to benefit. Making a university more competitive in attracting and retaining high-performing students neither reflects only a market-driven concern, nor it is a form of vanity. Sederberg stresses that presence and cultivation of committed students enhances the educational mission of every university.

The history of honors education worldwide demonstrates that mission of honors colleges is to promote or advocate a particular educational project, reform [5; 8; 9]. Honors colleges frequently advocate liberal learning but are not necessarily limited to the studies of the humanities. For structuring of the honors college one cannot use disciplinary colleges as analogs; honors colleges tend to involve its students into interdisciplinary research and teamwork. Honors college is organized as a new form of educational activity within the university [22; 24; 25]. Laurie Kramer, the director of the university Honors Program at the Northeastern University, defines honors colleges as universities' 'innovation playgrounds'. M. Wolfersberger, A. Pilot, P.J. Van Eijl [35] name honors programs 'laboratories for educational innovation'. These definitions call for realizing the creative capacities of honors colleges where the experiments in teaching and learning lead to changing the traditional methods of higher education and transforming the attitude of learners and educators to aims and results of the educating process. Working out a special educational program for able and ambitious students demands teaching on the higher level, providing support for each individual's full actualization of her potential.

Honors education is a specially designed education for gifted and talented students who want to do more than the regular program offers [33]. The enriched learning experience provided by these programs is focused on broadening and creating new knowledge with special attention for more generic competences. The honors programs meet the needs of talented students 'to go beyond the beaten tracks' [35] and offer possibilities to students to distinguish themselves [2].

The research carried out by the scholars in Netherlands universities [1; 11; 12; 35] suggest that honors students are individuals with certain characteristics necessarily taken into consideration when planning the honors programs formats and content. Honors students are eager, wanting to investigate, experience things and to experiment. They are intrinsically motivated, ambitious and score high on autonomy. They appreciate freedom to work on their development. More often than average they are open to new experiences, participate in activities outside of their studies because they find them meaningful [3]. Honors students are generally enthusiastic, result-oriented, self-directing and conscientious [5].

As T. Kingma, K. Dommerholt and L. Rijdsdijk conclude in their research [11], numerous studies show that honors students value the following points in honors programs: student-teacher interaction, community formation, practice-orientedness and authenticity, room for initiative, small scale of the organization, mutual choice for participation, an interest in

other areas than their study program. When the scholars apply these results to organizing specific honors education environment in universities they realize that 'in order to be able to make honors programs successful for students, it is important to keep feeding their intrinsic motivation' [11, p.19] because motivated students have a strong need for a teacher who supports them in their need for autonomy [18].

Research done by Marca Wolfesberger [33; 34], the president of the European Honors Council, shows three pillars of honors pedagogy that are characteristic for teaching in honors programs. These pillars are: creating community, stimulating academic competencies and offering freedom. The scholars [11] have found the strong resemblance of these pillars to the principles of the self-determination theory [23]. According to self-determination theory, intrinsic motivation of students in general is fed when three psychological basic needs are met, which are autonomy, competence (mastery) and connectedness. These principles were employed to the practice of organizing the honors learning environment of Windesheim University of Applied Sciences [11], where a teacher, apart from connectedness, can also offer a good balance between autonomy and structure. The Windesheim Honors learning environment consists of eight characteristics which support learning by honors students through multidisciplinary connections, creative productivity, authentic assignments, personal learning journey, social responsibility, concept of giftedness, learning communities and personal leadership. Pedagogy of giftedness is the area of studies that constantly supplies honors educators with new resources worldwide [16; 17; 21; 28].

Organizers of the Windesheim honors learning environment define talents as strengths which make individuals stand out, compared to others. A strength-based approach leads to stronger teams. In honors education, teachers, motivated and gifted students and professionals work together. Honors faculty and students make teams where each member plays an equally important role of actors, subjects of educating forces.

In her presentations at Honors National Collegiate Honors Council annual conference 2018 and at the Honors College Conference. Krasnoyarsk 2018 Laurie Kramer claimed that honors programs have the capacity to transgress boundaries to have broader impact on learning and student development, within and beyond classroom walls. Dr. Kramer noted that honors programs and colleges have long been prized by their campuses for their ability to attract, yield, and retain high-achieving students. They have done this by offering high-achieving students exceptionally high quality courses, personal access to faculty, advising, global experiences, opportunities for research and creative endeavors, and in some cases unique residential experiences and scholarships. The focus has been on enabling high-achieving students to flourish, intellectually, socially, globally, and professionally, all the while meeting their distinct learning needs as curious, engaged, and prolific learners.

Still Laurie Kramer believes that honors programs have the capacity to do much more for their campuses, even if not every member of the university community is a formal member. Dr. Kramer, who is in charge of honors programs at Northeastern university in Boston and who turned honors programs into the university's Innovation Playground, declares that the University Honors Program at Northeastern has intentionally sought opportunities to work with faculty and campus professionals to design and test new opportunities for learning and to provide a site for the ideating, prototyping, testing and revision of new initiatives.

Becoming recognized as a site for innovation and experimentation can provide a mechanism for building support across the campus. The initiatives developed through Honors are later brought to other departments. Honors may be a program that caters only to the "elite" to one that can benefit all students on the campus.

The goal of the honors program at the Northeastern University is for the entire campus to view Honors as the place to experiment with new models. Honors is not simply representing a “niche” program for a select few, but is an essential player in the discussion of how to best design and implement educational innovations that will move our university forward.

The Honors Program at the Illinois State University is based on the learning framework called ‘6x6’ designed in accordance with learning outcomes intended to be developed by students upon completion of the program. The organizers of the honors program at the Illinois State University called the learning outcomes the dimensions of honors learning. The dimensions are woven throughout the opportunities – honors learning experiences – provided for students.

When considering learning outcomes, the organizers of the Illinois State University honors program examined the types of skills they intended their students to develop upon graduation from the university and the honors program. The study resulted in six dimensions of honors learning, essential for students to be successful in their careers and as global citizens. The dimensions of honors learning are critical thinking [15], interdisciplinary learning, information fluency, creative productivity, leadership development, intercultural competence. Students participate in the honors program by completing honors learning experiences. These experiences help students develop the dimensions of honors learning and they include honors seminars, honors contracts, honors explorations, honors sections, honors research and honors travel.

Discussion

In Russian higher education the reasons for creating special learning environment for gifted and talented students are determined by the necessity to adapt future graduates to the rapidly changing world. In the time of global competition, it is impossible to limit changes to improving existing institutions in response only to internal requests. Increasing competitiveness is determined by the ability to create new institutions to solve new problems and to meet external, national and global needs. There are four dimensions of global competition: the quantity and quality of human capital; degree of social sustainability, technological innovation, international influence. The key factor in global competition today is the quality and quantity of human capital. One of the main tasks of modern education is to manage the transformation of human potential into human capital; contribute to increasing the quantity and improving the quality of human capital.

In Russian Federation various forms of honors education emerged in the process of the development of Russian Academic Excellence project 5top100. Among the members involved in the project are the University of Tyumen, South Ural State University, Siberian Federal University, where different formats of honors programs attract the best students of these universities.

The organizer of the School of Advanced Studies (SAS) at the University of Tyumen Andrey Scherbenok claims that their strategic goal is to provide a unique, high-quality education for the best prepared, most talented, and most highly motivated students from Russia and abroad and to contribute to the global debate on the most important problems in the area of social sciences and humanities, life sciences and IT. The School of Advanced Studies defines itself as an elite honors college that features outstanding students in dialogue across fields of knowledge. The educational program of SAS offers students the

opportunity to undertake interdisciplinary study across the social sciences and humanities, extending to their intersection with information technology and the biological sciences, and offering wide latitude and personal choice regarding the individual's educational path. The baccalaureate program is bilingual (Russian and English). The classroom format is predominantly interactive small-group sessions, with students able to choose their major after the second year. An interdisciplinary required course of study is modeled on the core curricula of leading universities, while one-third of the course load consists of electives selected by students from dozens of unique courses developed by the SAS faculty.

In determining the quality of human capital, Russia faces the challenges of the weak development of the 21st century skills [4]. 21st century skills are universal academic skills as effective communication, cooperation (ability for collective thinking, teamwork), critical thinking [27], motivation, initiative, interest in their work, and creativity. Scholars [30] note that honors programs are frequently regarded as inspiring for redesigning curricular in higher education that incorporate 21st century skills. '21st century skills' are concepts that describe effective functioning in the individual's professional activities of the nearest decades of the century. They are generic skills with related knowledge, insight and attitudes. The skills are considered necessary in 'a society that is rapidly changing with computers and technology replacing a lot of human labor, creating new opportunities, digital intelligence (big data), becoming more global and bringing new ethical dilemmas' [30, p.41]. International researchers (supported by Microsoft, Cisco and Intel) have studied these skills and reported on these in the KSAVE-model (Knowledge, Skills, Attitudes, Values and Ethics) [7]. In the Netherlands Utrecht-based research group on 21st century skills of the Freudenthal Institute made a model for secondary and tertiary education with the following categories: creativity, problem-solving, collaboration and communication, ICT literacy and self-regulation. Some universities have already incorporated these skills in their policy plans. For instance, Windesheim University of Applied Sciences in their Educational Concept declares the following skills to be the outcomes of studies for their honors students: critical thinking and analytical skills, demonstrating leadership and taking responsibility, being innovative, inquisitive, creative and flexible, initiative-taking and having entrepreneurial spirit, co-operation, interpersonal skills and problem-solving mindset.

In Russia SibFU Honors College joins the number of honors programs devoted to the development the 21st century skills in their honors students. Honors College of Siberian Federal University (Krasnoyarsk) is one of the pioneers in the honors education movement in Russia. The mission of SibFU Honors College is to contribute to the development of the creative personalities of students who are ready for an active realization of their own potential. SibFU Honors College provides students with a new, alternative learning experience. SibFU HC was created for the second and the third year undergraduates of all institutes and schools of Siberian Federal University – talented students with the high level of academic achievements. They are gifted, ambitious individuals, self-motivated and open for new knowledge.

The program of SibFU Honors College program is specifically designed to achieve the goal of developing the competencies and skills of the 21st century: communication skills, cooperation, leadership, critical thinking, creativity, ability to find positive solutions in conflicts, visual thinking, capacity for self-learning and self-improvement. Leadership skills are among the most valued in individuals as personal agents [10].

The courses comprising the program of SibFU Honors College are the directions of learning activity which allow students developing 21st century skills in order to be successful

in future career and life. The courses include Effective communication in negotiating and debates; Public speaking; Visual thinking; Theory of knowledge; Individual psychology in organizational settings; Academic networking in the international community; Self-learning techniques; Decision making and practice of leadership; Positive solutions in conflicts; Critical thinking; Creative thinking; Global issues; Project management.

The faculty working with students of the SibFU Honors College have the characteristics found essential in honors pedagogies worldwide: intention of self-improvement, commitment to educational innovations, potential for pedagogical creativity, for producing new learning techniques, experimental academic programs, innovative assignments; ability to take differential teaching responsibilities, to apply individual approach to working with students, capacity for teaching well-prepared, able, gifted, ambitious individuals; aptitude for providing support for each individual's full actualization of her potential.

The methodology in the basis of the educational program of SibFU HC is structured according to the principles of the developmental learning, concept of enthusiastic education, principles of liberal education and the theory of educating games. The classes at SibFU Honors College are conducted in the format of organizational activity games, business games, learning games, discussions, debates, project-making and other forms of edutainment. A form and content of the educating game makes every class an unforgettable event for both students and teachers.

The organizational activity game is a special form and method for the organization of collective thinking and thinking activity. In education the purpose of the game is the development and study of new forms of instruction and learning in universities. Series of organizational activity games structure the learning process at the SibFU Honors College as landmarks of its development. The purpose of the introductory inaugural macro-game is to involve students and faculty into the process of collective learning in the new institution of the Honors College.

Various kinds of educating games in SibFU Honors College allow achieving its goal, i.e. to develop 21st century skills in students and to create a new educational institution aimed at improving the quality of human capital through supporting research and educational activities of talented students of the Siberian Federal University.

Conclusion

Honors College is approached by scholars and practitioners as the creative laboratory of the university. The educational initiatives that have arisen here can contribute to the development of the university as a whole. Each honors college and each honors program is different. Still they are united by the pedagogic principle of developing initiative in both faculty and students and are mutually committed to nurturing the enthusiastic spirit of personal agency in students as managers of their constructive relationship with society and the world.

Higher education, unfortunately, is mainly focused on a student with average abilities. The development of gifted students is a particularly difficult task, the solution of which still needs priority status. After all, it is talented students with high educational inquiries who turn out to be those unique units capable of making a scientific and technical breakthrough or discovery that changes the world. Today, when the need to harmonize the development of science and higher education has become obvious, the value of an elite group of a gifted

minority should increase immeasurably. It is undoubtedly the future of higher education. And the development of Honors College programs contributes to the achievement of this kind future for Russian university graduates.

REFERENCES

1. Achtenberg, C. What is an Honors Student? *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 2005, 6 (1), pp. 75-83.
2. Adam, K., Zinn, D., Kemp, H., Pieterse, C. Humanising research through research: The inclusion of student voice in curriculum renewal. *Education as Change*, 2014, 18 (SUPPL.1), pp. 63-76.
3. Bai, H., Eppert, C., Scott, C., Tait, S., Nguyen, T. Towards Intercultural Philosophy of Education. *Studies in Philosophy and Education*, 2015, 34 (6), pp. 635-649.
4. Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Rumble, M. Defining 21st century skills. Melbourne: University of Melbourne. 2010.
5. Bowman, N.A., Culver, K. When Do Honors Programs Make the Grade? Conditional Effects on College Satisfaction, Achievement, Retention, and Graduation. *Research in Higher Education*, 2018, 59 (3), pp. 249-272.
6. Charyton, C., Snelbecker, G.E., Rahman, M.A., Elliott, J.O. College students' creative attributes as a predictor of cognitive risk tolerance. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2013, 7 (4), pp. 350-357.
7. EUROlocal. Inventory of 21st century skills and competencies in a learning region, 2017. Available at: <http://eurolocal.info/resource/inventory-21st-century-skills-and-competencies-learning-region> (accessed 12 January 2019).
8. Fishman, T.T. Academic integrity as an educational concept, concern, and movement in US institutions of higher learning. *Handbook of Academic Integrity*, 2016, pp. 2-21 (book chapter).
9. Griffioen, D. M. E., Doppenberg, J.J., Oostdam, R.J. Are more able students in higher education less easy to satisfy? *Higher Education*, 2018, 75 (5), pp. 891-907.
10. Ho, S.S., Wong, B.B.M., Tham, M., Brooks, R.H. Science undergraduates are motivated to undertake leadership education to enhance employability and impact. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 2016, 24 (3), pp. 71-83.
11. Kingma, T., Dommerholt, K., Rijdsdijk, L. The honours learning environment of Windesheim University of Applied Sciences. *Journal of the European Honors Council*, 2017, 1 (2), pp. 17-30.
12. Kool, A., Mainhard, T., Jaarsma, D., van Beukelen, P., Brekelmans, M. Effects of honours programme participation in higher education: a propensity score matching approach. *Higher Education Research and Development*, 2017, 36 (6), pp. 1222-1236.
13. Lim, F., Nelson, N., Stimpfel, A.W., Navarra, A.-M., Slater, L.Z. Honors programs: Current perspectives for implementation. *Nurse Educator*, 2016, 41 (2), pp. 98-102.
14. Mc Taggart, B., Cavaliero, T. A change will do you good. *Innovations in Education and Teaching International*, 2016, 53 (5), pp. 555-565.
15. McLaughlin, A.C., McGill, A.E. Explicitly Teaching Critical Thinking Skills in a History Course. *Science and Education*, 2017, 26 (1-2), pp. 93-105.
16. McLaughlin, J. Working With Gifted College and University Students: Journals, Organizations, and Scholarships. *Reference Librarian*, 2015, 56 (1), pp.42-51.
17. Mullet, D. R., Kettler, T., Sabatini, A.M. Gifted Students' Conceptions of Their High School STEM Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 2018, 41 (1), pp. 60-92.
18. Nunez, J. L., Fernandez, C., Leon, J., Grijava, F. The relationship between teacher's autonomy support and students' autonomy and vitality. *Teachers and Teaching*, 2014, 21 (2), pp. 191-202.
19. Perera, S., Babatunde, S.O., Zhou, L., Pearson, J., Ekundayo, D. Competency mapping framework for regulating professionally oriented degree programmes in higher education. *Studies in Higher Education*, 2017, 42 (12), pp. 2316-2342.
20. Pigden, L., Moore, A.G. Employability outcomes for university joint honours graduates. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, 2018, 8 (2), pp. 195-210.
21. Renzulli, J.S. The three-ring conception of giftedness: A developmental Model for Promoting Creative Productivity. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.). *Conceptions of Giftedness*, 2005, pp. 246-279. New York: Cambridge University Press.
22. Richards, D., Saddiqui, S., White, F., McGuigan, N., Homewood, J. A theory of change for student-led academic integrity. *Quality in Higher Education*, 2016, 22 (3), pp. 242-259.
23. Ryan, R.M. Deci, E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, social development, and wellness. New York, NY, US: Guilford Press. 2017.
24. Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A., Wubbels, T. Challenging high-ability students. *Studies in Higher Education*, 2014, 39 (4), pp. 659-679.
25. Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A., Wubbels, T. How to persuade honors students to go the extra mile: creating a challenging learning environment. *High Ability Studies*, 2013, 24 (2), pp. 115-134.

26. Sederberg, P. (2015) The Honors College Phenomenon. Available at: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=nchcmmono> (accessed 12 January 2019).
27. Sheffield, C. B. Promoting Critical Thinking in Higher Education: My Experiences as the Inaugural Eugene H. Fram Chair in Applied Critical Thinking at Rochester Institute of Technology. *Topoi*, 2018, 37 (1), pp. 155-163.
28. Sternberg, R. J. WICS as a model of giftedness. *High Ability Studies*, 2003, 14 (2), pp. 109-137.
29. Tatum, H., Schwartz, B. M. Honor Codes: Evidence Based Strategies for Improving Academic Integrity. *Theory into Practice*, 2017, 56 (2), pp. 129-135.
30. Van Eijl, P., Peeters, T., Moesker, H., Dillen, A., Pilot, A., Van Ginkel, S. Honors programs as forerunner for 21st century skills? *Journal of the European Honors Council*, 2017, 1 (2), pp.40-53.
31. Weerawarana, S.M., Perera, A.S., Nanayakkara, V. Promoting creativity, innovation and engineering excellence: A case study from Sri Lanka. *Proceedings of IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering, TALE 2012*, art. No. 6360374, pp. TC112-T1C17.
32. Wolfensberger, M.V.C. Talent development in European higher education: Honors programs in the Benelux, Nordic and German-speaking Countries, 2015. 335 p.
33. Wolfensberger, M.V.C. Teaching for Excellence. Honors Pedagogies Revealed. Wazmann, Munster. 2012,
34. Wolfensberger, M.V.C., Offringa, G.J. Qualities Honors Students Look for in Faculty and Courses, Revisited. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 2012, 13 (2), pp. 171-183.
35. Wolfensberger, M.V.C., Pilot, A., Van Eijl, P.J. Laboratories for Educational Innovation: Honors Programs in the Netherlands. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 2012, 13 (2), pp.149-170.

Информация об авторе

Мария Владимировна Тарасова

Россия, Красноярск

Доцент, кандидат философских наук,

доцент кафедры культурологии,

руководитель SibFU Honors College

Гуманитарный институт,

Сибирский федеральный университет

E-mail: mariavtarasova007@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4439-8500>

Information about the author

Maria V. Tarasova

(Russia, Krasnoyarsk)

Associate Professor, Ph.D.,

Associate Professor of Culture Studies Department,

Dean of SibFU Honors College

School for the Humanities,

Siberian Federal University

E-mail: mariavtarasova007@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4439-8500>



Е. В. Грязнова, И. А. Треушников, С. М. Мальцева

Тревожные тенденции в системе российского образования: анализ мнений ученых и педагогов

В современных условиях становления информационной цивилизации происходит переход общественных систем к информационному обществу. Это означает, что основой всех сфер общественной жизни социума являются информационные технологии. Их распространение и внедрение возможно только на базе глобализации. Информатизация и глобализация как взаимосвязанные процессы обеспечивают успешное технологическое развитие стран, претендующих на мировое лидерство. Наша страна активно включилась в эти процессы. Глобализация и информатизация позволяют государству развивать экономику благодаря унифицированным технологиям. При этом унификации подвергается не только экономика и технологии, но и все сферы общественной жизни. После перехода нашей страны на такой путь развития оказалось, что мы теряем с катастрофической скоростью интеллектуальный потенциал страны. Что в этом случае является причиной, а что следствием? Изучение работ современных ученых и педагогов по данному вопросу показывает, что единого понимания и определения причин возникновения проблем в системе образования России пока не сложилось. Чтобы решить проблему, надо иметь четкое системное представление о ее причинах. Данное исследование – это очередная попытка понять, почему трансформируется не в лучшую сторону система образования в нашей стране. Это необходимо для того, чтобы сделать следующий шаг: разработать возможные алгоритмы решения данной проблемы.

Ключевые слова: педагогическая сфера, образование, обучение, воспитание, глобализация, информатизация, культура

Ссылка для цитирования:

Грязнова Е. В., Треушников И. А., Мальцева С. М. Тревожные тенденции в системе российского образования: анализ мнений ученых и педагогов // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 47-57. doi: 10.32744/pse.2019.2.4



E. V. GRYAZNOVA, I. A. TREUSHNIKOV, S. M. MALTSEVA

Disturbing trends in the Russian education system: the analysis of scientists' and teachers' opinions

In modern conditions of formation of the information civilization, the transition of public systems to the information society is taking place. This means that the basis of all spheres of social life is information technologies. Their distribution and implementation are possible only based on globalization. Informatization and globalization being interrelated processes ensure the successful process development of countries, which are claiming world leadership. Our country is actively involved in these processes. Globalization and Informatization allow the state to develop the economy through unified technologies. At the same time, not only the economy and technologies are subject to unification, but all spheres of public life as well. After the transition of our country to such a path of development, it turned out that we are losing the intellectual potential of the country at a catastrophic rate. What is the cause and what is the consequence in this case? The study of papers of modern scientists and teachers on this issue shows that a common understanding and determination of causes of problems in the education system of Russia has not yet developed. To solve the problem, it is necessary to have a clear systematic understanding of its causes. This study is another attempt to understand why the education system in our country is being transformed other than for the better. This is necessary in order to take the next step: to develop possible algorithms for solving this problem.

Keywords: pedagogical sphere, transformation of education, globalization and informatization, trends of Russian education

For Reference:

Gryaznova, E. V., Treushnikov, I. A., & Maltseva, S. M. (2019). Disturbing trends in the Russian education system: the analysis of scientists' and teachers' opinions. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 47-57. doi: 10.32744/pse.2019.2.4

Введение

Образование сегодня представляет собой особый социальный институт общества, на базе которого формируется сфера общественной жизни – педагогическая [4]. Педагогическая сфера общества – это сфера межпоколенной трансляции социального опыта человечества, который не передается по каналам генетической программы наследования. Системосозидающая роль в этой сфере принадлежит педагогической деятельности, которая субъектно детерминирована (потребности и способности) и объектно продуктивна (социальные отношения и институты). Педагогическая сфера включает в свой состав пять социальных образований: педагогические потребности, способности, деятельность, социальные отношения и институты.

Что определяет готовность субъекта к деятельности? В советское время это было хорошо выражено известной педагогической формулой: хочу все знать и уметь. Эти три глагола и выражают сущность готовности. Если объединить знания и умения общим понятием «могу», то мы получим два требования к готовности человека: хочу и могу. На философском языке эти два признака называются потребностью и способностью. Единство их определяет деятельность: единство побудительной и деятельной силы.

Тактическая задача педагогической сферы определяется ориентациями общества на виды деятельности, к которым оно намеренно готовит субъектов: экономическая и экологическая, научная и художественная, педагогическая и управленческая, медицинская и физкультурная [4]. К тому же есть некоторые комплексные деятельности, осуществление которых слагается из готовности к родовым деятельности (военная, космическая, семейная, религиозная и др.). Внутри каждого из 8 родов деятельности существуют виды, профессии, специальности, которые ориентируют уже на решение оперативной задачи педагогической сферы: учебники, учебные пособия, набор учебных предметов, методик, учебные планы и программы и пр., и пр.

При этом на всех уровнях педагогической деятельности должны решаться задачи образования, обучения и воспитания [9]. Об этом постоянно забывают, когда пишут и говорят о профессиональном образовании, медицинском обучении или эстетическом воспитании. Любой вид развития личности должен быть единством трех составляющих: профессиональное образование, обучение и воспитание, медицинское образование, обучение и воспитание и т.п.

Материалы и методы

Основными методами исследования являются методы: анализ, обобщение, систематизация, принципы диалектики. В работе использованы материалы публикаций ученых и педагогов, посвященные проблемам модернизации (И.Н. Гаврилова [2], В.С. Диев [8], С. Капица [21]) и информатизации образования (Е.В. Грязнова [3-6], М.Л. Груздева, Ж.В. Смирнова [27] и др.), проблемам трансформации аксиологической, информационной и операциональной подсистем культуры, формируемой с помощью педагогической сферы общественной жизни (И.М. Ильинский [10], Т.Г. Курепина [13], О.В. Мотовилов [15] и др.). При проведении аналитического обзора состояния системы образования в России, авторы использовали данные статистических исследований

[18-19]. За основу принципов систематизации причин существующих проблем в развитии системы образования в нашей стране была взята теория деятельности и теория социализации личности, разработанная Нижегородским философским клубом, возглавляемым Л.А. Зеленовым [4].

Результаты исследования и их обсуждения

Исходя из того, что любая человеческая деятельность определяется главным образом и прежде всего готовностью субъектов к этой деятельности, следует, что педагогическая сфера общества является приоритетной, доминирующей и финансироваться она должна, в первую очередь, а не по остаточному принципу. Изучение статистических данных показало, что рейтинг нашей страны по уровню расходов на образование, занимает 98 позицию [19]. Как одно из следствий такого отношения государства к образованию сегодня наша страна опустилась на 27 место по уровню образования, по сравнению с ее положением в тройке лидеров в период Советского Союза [18].

Низкое финансирование – это одна из серьезных причин упадка в сфере образования, но не единственная. Разве во время войны или в тяжелое послевоенное время советским педагогам платили большие зарплаты? Они работали практически бесплатно, веря в идеалы государства и свой народ. Самым большим для педагога того времени вознаграждением были успехи его учеников. Статус учителя был в стране одним из самых высоких и уважаемых. Дело в том, что проблема трансформации образовательной системы имеет системный характер. В чем же еще причины подобного положения в педагогической сфере в нашей стране? Чтобы ответить на данный вопрос, попытаемся систематизировать возможные варианты основных причин возникновения проблем в педагогической сфере.

Исходя из структурных элементов педагогической сферы, а точнее, тех видов культуры, которые она призвана формировать согласно своим целям, можно выделить и три основных источника проблем: проблемы формирования информационной культуры (система знаний, образование), аксиологической культуры (система ценностей, воспитание) и праксиологической культуры (система умений, обучение). Схематично взаимосвязь структурных элементов педагогической сферы и культуры личности можно представить следующим образом (см. рис.1):

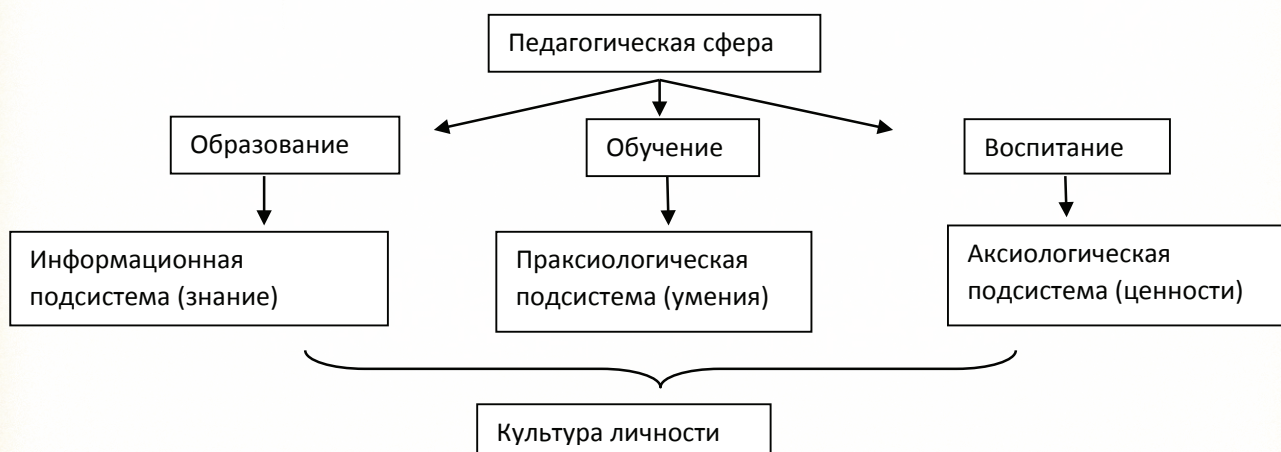


Рисунок 1 Взаимосвязь педагогической сферы и культуры личности

Проблема формирования информационной подсистемы культуры

Изучение взглядов ученых на причины проблем в системе педагогической сферы показывает, что серьезную тревогу вызывает проблема снижения качества первого компонента – информационной подсистемы культуры (И.М. Ильинский [10], В.С. Диев [8], С. Капица [21] и др.). Так, в исследовании И.Н. Гавриловой отмечается факт резкого снижения грамотности современного поколения, низкий уровень знаний по основным школьным предметам, особенно естественнонаучного цикла [2]. В многократных публикациях и выступлениях С. Капица приводит факты и цифры, свидетельствующие о том, что Россию превращают в «страну дураков» путем разрушения механизмов формирования информационной подсистемы культуры, т.е. системы знаний [21].

Снижение качества знаний, формируемых в культуре современного человека на этапе школьного образования, продолжается в системе средне-специального и высшего образования. Об этом пишут многие исследователи. Обращает на себя внимание тревожная публикация И.М. Ильинского: «Тихая война в целях оглупления населения ведется не только внутри США, но, как хорошо известно, настойчиво экспортируется по всему миру в зоны особых интересов этой страны, в частности в Россию. Глобализация не состоится, Новый мировой порядок не возникнет, если люди различных рас и культур, интересов и верований, уровня образования и информированности не будут придерживаться схожих мнений на так называемые «вызовы и угрозы» эпохи: экономические и финансовые кризисы, международный терроризм, пиратство, войны, если не будут видеть в лице США единственного спасителя от всех зол» [10, с.5]. Автор видит причину снижения общего уровня образования именно в подрыве фундаментальных основ педагогической сферы в нашей стране. Он приводит аргументы и факты, демонстрирующие процесс деградации образования после перехода России к построению капитализма.

Проблема формирования праксиологической подсистемы культуры

Информационная подсистема культуры взаимосвязана с формированием и второго важного компонента культуры человека – праксиологической подсистемы. В нашей стране вузы перешли на многоступенчатую систему образования. Бакалавриат при этом предусматривает решение проблемы подготовки специалистов-практиков. В результате такой переориентации высшего образования, автоматически произошло снижение требований к уровню образования в целом на данной ступени, т.к. теперь оно направлено на массовую подготовку узких специалистов. Если учесть, что специализация: «... лучшее средство приобрести интеллектуальную близорукость...» [20, с. 61], то вывод напрашивается сам собой. В этом плане сложно не согласиться с мнением В.С. Диева, который писал: «Если мы вступим в Болонский процесс, то будем решать проблемы Европы, а не России. Лучшие наши выпускники поедут в Португалию и Испанию, а выпускники Португалии и Испании не поедут в Новосибирск, Читу, Хабаровск» [8, с. 58]. Сегодня происходят именно эти процессы.

Данное положение приобретает широкий спектр последствий, порождающих новые проблемы. Одна из них – это следующие ступени образования магистратура и аспирантура. Высшее образование становится фактически трехуровневым, и это по-

рождает проблему преемственности [22]. Реальность такова, что чаще всего магистратуру, а затем и аспирантуру выбирают для того, чтобы сменить специальность, а не углубить знания по специальности бакалавриата. Опасения по данному поводу высказывались еще задолго до того, как магистратура стала привычной для современных студентов в нашей стране. Так, например, Н.Д. Колесов отмечал: «В магистратуру по экономике усиливается приток лиц, не имеющих специального экономического образования. За один или два года учебы они не в состоянии освоить основы экономической теории» [12, с. 153]. Сегодня эта проблема охватила практически все специальности [17]. О сложностях, вызванных разным уровнем начальной подготовки обучающихся по магистерским программам, пишет О.В. Мотовилов [15]. В этой и других публикациях, посвященных проблемам качества высшего образования, авторы пишут в основном о том, что магистратура начинает напоминать вечерние школы, т.к. в большинстве своем магистранты очного отделения вынуждены работать. Количество студентов заочной формы обучения в разы превышает количество студентов на очных отделениях.

Подобная ситуация продиктована многими обстоятельствами: это и низкое качество жизни населения, и высокие цены на обучение, и социальная незащищенность молодых специалистов и т.д. Однако основной проблемой все же остается низкое качество уровней базового образования. Современный студент, чаще всего, приходит в магистратуру совершенно не подготовленный. Магистратура требует написания серьезного научного диссертационного исследования. На это студенту отводится всего два года. Но разве реально выполнить такую работу за столь короткий срок, если нет основы. Магистрант должен приходить в магистратуру на 30-50% с готовой диссертацией, т.е. иметь представление о проблеме, которой он будет заниматься, изученной литературой по ней, идеями о возможных путях решения этой проблемы, текстом теоретической части и результатами практических исследований. Только в этом случае под руководством научного руководителя магистрант сможет за два года довести свое исследование до конца. На практике существует иная картина. Магистрант первого курса напоминает «младенца», который не знает даже азов методики написания выпускной бакалаврской работы, не имеет представления о том, что такое научное исследование и наивно ждет, когда «всемогущий» волшебник – научный руководитель – появится и решит все его проблемы. А руководитель приходит за 6 месяцев до защиты.... О каком качестве таких диссертаций, а значит и специалистов можно говорить. Эта ситуация является достаточно распространенной, и начинает она формироваться с самых первых ступеней образования [23; 24; 27].

Проблема формирования аксиологической подсистемы культуры

Низкий уровень формирования двух составляющих культуры человека информационной и праксиологической обусловлен не только экономическими проблемами в нашей стране. Третья неотъемлемая часть культуры – аксиологическая подсистема – система ценностей задает и старт, и направление в формировании всей культуры человека. Если образование обозначить термином «знаю», обучение – термином «умею», то воспитанию соответствует термин «хочу». Мотивация – это та составляющая, без которой бесполезными оказываются, и «знаю», и «умею». Чтобы правильно «хотеть» получить знания и умения, необходимо понимать ценности этих составляющих куль-

туры, осознавать принципы их реализации, их место в современной картине мира. Аксиологическая подсистема человека начинает формироваться, как и две других подсистемы культуры с момента рождения и продолжается на протяжении всей жизни человека. Ценностные установки, если они основаны на целостной идеологии, вере, убеждениях, традициях, нормах морали и нравственности и т.д. помогают человеку адаптироваться в социуме и выбирать стратегически и тактически правильные траектории образования и обучения.

Какова же система ценностей в современной России? Наши исследования данного вопроса показали, что сегодня ситуация в стране соответствует кризисной [3-6; 23; 24]. Процессы глобализации направлены на разрушение, прежде всего, базы страны – ядра ее культуры. Базовые компоненты ядра культуры - традиции и вера способны удерживать от разрушения культуру долгое время [26]. Именно поэтому изначально в нашей стране был произведен удар не по системе знания, не сжигались книги и не уничтожались библиотеки. Была разрушена идеология страны, одним из важнейших положений которой являлось уважение труда педагога. Тем не менее, педагоги старой закалки еще очень долго боролись за спасение отечественного образования, сколько могли, пока их не вытеснили молодые, американизированные педагоги-недоучки. Заметим, что не низкие зарплаты сломили людей, а отсутствие идеалов, традиций, ценностей, которые некому и не зачем стало передавать [1; 7; 25].

На страницах данного журнала мы рассматривали один из аспектов этой проблемы. В частности, мы обращались к вопросу о методологической культуре современного педагога, которая оказывается важнейшим компонентом всех трех подсистем культуры [28].

Проведенное нами исследование показало, что в педагогических вузах нашей страны после перестроечного периода резко снизилось качество методологической культуры педагогов на всех уровнях высшего образования. Общая культура педагога складывается из трех основных подсистем, каждая из которых опирается на методологическую подготовку. При получении знания (информационная подсистема культуры) педагогу необходимо знать алгоритмы, методы и методики поиска нужной информации и превращения ее в знание. При получении определенных навыков (праксиологическая подсистема культуры) также, на первый план выходит знание и владение методиками освоения умений и навыков. Формирование мировоззрения, ценностных установок (аксиологическая подсистема культуры) тоже происходит не хаотично, необходима методология усвоения системы ценностей. Эта подсистема культуры оказывается сложной для современной молодежи, потому, что, с одной стороны, она предполагает свободу выбора личностью системы ценностей и накладывает ответственность за сделанный выбор, а, с другой стороны, общество регулирует и контролирует содержание нравственных норм, предлагаемых индивиду. Если в социуме существует единая система нравственных норм и ценностей, то подрастающее поколение в процессе социализации, контролируемой педагогической сферой общества, достаточно легко усваивает ее, и самое главное, принимает. Когда в семье, школе, вузе, на улице, в сообществах говорят и действуют согласно единой принятой системе норм и правил, то методология освоения поведения в обществе понятна. В современном же социуме, под воздействием процессов глобализации формируется мозаичная, фрагментарная система ценностей. Современный педагог (а сегодня это большей частью уже новое поколение) сам не имея целостной методологической культуры формирования знаний, умений и ценностей, пытается сформировать культуру подрастающего поколения.

Приведем лишь один пример последствия недостаточной методологической культуры у тех, кто отвечает за процессы становления личности в нашей стране. В рамках спасения ситуации с воспитанием в нашей образовательной системе в школах был введен как федеральный компонент курс «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ). Дело правильное, нужное. Читая аннотацию к данному предмету, можно видеть грамотно сформулированные цели и задачи, направленные на решение актуальных проблем современности: мотивация к осознанному нравственному поведению, в основе которой лежат нормы традиционных религий и светской этики, уважительное к ним отношение, готовность к диалогу с представителями других мировоззрений и культур. Однако в процессе реализации этих задач происходит явное разногласие желаемого и действительного. Оказывается, что обязательным является знакомство не со всеми видами религиозных культур, а лишь с теми, которые выбирают родители учеников. О каком же тогда диалоге культур может идти речь? Как поступать в случае, если в классе обучаются дети, родители которых выбирают разные направления? Дальше предлагается выбор между модулями «Основы мировых религиозных культур» и «Основы светской этики», что вновь порождает противоречие, не позволяющее решить задачу о формировании мировоззрения на основе интеграции религиозной культуры и светской этики. Самое главное, что данный курс не имеет продолжения. Этот фрагмент воспитания повторяет общую фрагментарность современной культуры.

Такие противоречия возникают как в результате методологических проблем разработки данного курса, так и по причине серьезных кадровых вопросов в отечественных школах. Не секрет, что сегодня ощущается нехватка учителей с профессиональной подготовкой к преподаванию основ религиоведения. Кроме того, данные противоречия возникают на стадии разработки самих законодательных документов, согласно которым школы не имеют права выбирать траекторию изучения ОРКСЭ как единый курс, а только модульно. Это лишь малая толика последствий деятельности малограмотных педагогов и методологов, которые выпускают в свет низкоквалифицированные кадры во все сферы деятельности. На самом деле проблемы начинают достигать катастрофических масштабов.

В этом смысле трудно не согласиться с мнением Н.Е. Покровского, который считает, что «... в России наблюдаются не замедленные процессы адаптации к общемировым культурным изменениям, но, напротив, в силу значительной озлобленности социальной структуры российского общества, активно реализуют себя большинство глобалистических тенденций в их яркой «гибридной» форме. Причем глобализация выступает в форме американизации. Как, впрочем, можно утверждать и обратное - американизация и есть глобализация» [16, с. 5]. Действительно, аксиологическая составляющая культуры подвергается в нашей стране американизации в первую очередь. Получается, что процессы глобализации, оказывающие столь мощное влияние на развитие и модернизацию России, приводят к тому, что мы теряем самое важное в собственной культуре – ее ядро. Традиционные ценности русской культуры, основанные на таких ее чертах как соборность, сострадание, терпение и терпимость и т.п. вытесняются ценностями независимости, индивидуальности, саморекламы, обогащения и др. Воспитание в традиционной русской культуре строилось на основе веры, единой идеологии, определяющей нравственные и этические принципы вхождения и существования человека в обществе. Великий русский философ А.Ф. Лосев относился к воспитанию как «особой организации

просвещения ума и сердца и, следовательно, всего жизнеощущения и жизнедействия» [14, с. 215].

Наряду с глобализацией процессы информатизации культуры приводят к формированию нового информационного социокультурного пространства, в котором воспитание как педагогическая составляющая постепенно исчезает, становясь лишней тратой современного педагога. По данному поводу справедливо пишет В.А. Караковский: «Во многих школах, средних учебных заведениях, вузах воспитание как педагогическая цель вообще отсутствует. Трагедия заключается в том, что переориентация массовой школы на «чистое» обучение происходит на фоне невероятного обострения, нестабильности во всех областях нашей жизни, когда молодежь, попавшая в зону социального риска, все более пугает резким падением уровня воспитанности, бездуховностью, слепым идолопоклонством» [11, с. 5].

Заключение

Таким образом, можно видеть, что основными причинами негативных трансформаций системы образования в нашей стране оказывается исчезновение самых главных персонажей – высококвалифицированного педагога, способного передавать социальный опыт, состоящий из трех основных составляющих информационной, прагматической и мотивационной подсистем культуры, и ученика, способного перенять этот опыт. Все остальное – это мощнейшие механизмы для их уничтожения. Проблема трансформации системы образования носит системный характер. Бессмысленно повышать зарплату педагогу, если его идеология направлена только на зарабатывание денег. Бессмысленно учить студента в самых высокотехнологичных образовательных учреждениях, если он учится за деньги и ради денег, а не ради получения возможности принести пользу своей стране. Поэтому решать эту проблему надо только комплексно. Она требует проведения исследований не только экономистов и социологов, но и философов, культурологов и педагогов, в первую очередь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бичева И. Б., Филатова О. М. Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход // Вестник Мининского университета. 2018. Том 6. № 2. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-3>
2. Гаврилова И.Н. Проблемы реформирования образования в современной России Текст научной статьи по специальности «Система образования» // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. 2012. № 3. С. 6-16.
3. Грязнова Е.В. Информационная социализация личности // Социология власти. 2010. № 1. С. 18-25.
4. Грязнова Е.В, Зеленев Л.А. Прикладные проблемы философии: научно-педагогический опыт: Монография. Гжель: ГГУ, 2015. 164 с.
5. Грязнова Е.В. Идентификация человека в информационной реальности // Психология и психотехника. 2013. № 4 (55). С. 371-379.
6. Грязнова Е.В. Информационное взаимодействие в образовании: прогресс или регресс? // Философия и культура. 2012. № 7 (55). С. 123-129.
7. Гуцу Е.Г., Няголова М.Д., Рунова Т.А. Исследование мотивации трудовой деятельности преподавателя вуза // Вестник Мининского университета. 2018. Том 6. № 3. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-3-13>
8. Диев В.С. Болонский процесс, или дорога с односторонним движением // Вестник Российского философского общества. 2004. № 2. С. 32-36.
9. Ерохин А.К., Власенко А.А., Царева Н. А. Организационная структура современной российской системы высшего образования: проблемы и тенденции развития // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1(22). С. 241-245.
10. Ильинский И. М. Образование в целях оглушения // Знание. Понимание. Умение. 2010. № 1. С. 3-30.
11. Караковский В. А. Стать человеком. М., 1993. 80 с.

12. Колесов Н.Д. О путях повышения уровня теоретической и методологической подготовки студентов-экономистов // Вестник СПбГУ. 2009. Сер. 5. Вып. 1. С. 153-157.
13. Курепина Т. Г. Проблемы воспитания: аксиологические аспекты // Теория и практика общественного развития. 2013. С. 97-100.
14. Лосев А.Ф. О методах религиозного воспитания. Публикация и комментарии А.А. Тахо-Годи // Вестник русского христианского движения. 1993. № 167. С. 63-87.
15. Мотовилов О.В. Проблемы подготовки кадров в магистратуре // Высшее образование в России. 2016. № 2 (198). С. 38-45.
16. Покровский Н.Е. Российское общество в контексте американизации (принципиальная схема) // Социологические исследования. 2000. № 6. С. 5-12.
17. Полевая Н.М., Романова Л.Л. Оценка качества обучения по магистратуре: анализ критериев // Балтийский гуманитарный журнал. Том 6. № 2 (19). 2017. С. 173-175.
18. Рейтинг стран мира по уровню образования. URL: <http://nonews.co/directory/lists/countries/education> (дата обращения: 12.01.2019).
19. Рейтинг стран мира по уровню расходов на образование. URL: <https://gtmarket.ru/ratings/expenditure-on-education/info> (дата обращения: 12.01.2019).
20. Рене Г. Восток и запад. М.: Беловодье, 2005. 240 с.
21. Сергей Капица: «Россию превращают в страну дураков». URL: <http://www.aif.ru/society/13372> (дата обращения: 12.01.2019).
22. Треушников И.А. Проблема преемственности при трехуровневой системе подготовки кадров в юридическом вузе // Вестник Нижегородской правовой академии. 2017. № 13 (13). С. 88-89.
23. Grayznova E.V., Maltseva S.M., Zanozin N.V., Goncharuk A.G., Kozlova T.A. Information culture person: problems and perspectives // 5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM, Vienna ART Conference Proceedings, 2018, Vol. 5, Issue 2.1; 241-248 pp.
24. Gryaznova, E., Kozlova T., Sulima I. Forming and realizing a pedagogue's philosophical culture//The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication-TOJDAC, September. 2018. Special Edition, p.2136-2142.
25. Ilaltdinova, E.Y., Frolova, S.V., Lebedeva, I.V. Top qualities of great teachers: National and universal. Advances in Intelligent Systems and Computing, 2018, 677, pp. 44-52.
26. Shaposhnikov, Lev Evgenevich; Pushkin, Sergei Nikolaevich. Orthodoxy as a basis for protective conservatism of kр pobedonostsev // European journal of science and theology. 2018, Volume: 14, Issue: 3, Pages: 157-164.
27. Gruzdeva M.L., Vaganova O.I., Smirnova Zh.V., Maltseva S.M. Innovative forms of trauning of teachers for professional school // International Journal of Mechanical Engineering and Technology. 2018. Volume: 9. Issue 11. Pages: 1146-1155. URL: <http://www.iaeme.com/ijmet/issues.asp?JType=IJMET&VType=9&IType=11> (дата обращения: 12.01.2019).
28. Грязнова Е. В., Никишина О.А. Методологическая культура педагога-исследователя // Перспективы Науки и Образования. 2018. 3 (33). С. 68-73. <http://pnojurnal.wordpress.com/archive18/18-03/> (дата обращения: 12.01.2019).

REFERENCES

1. Bicheva I. B., Filatova O. M. Prospects for teacher training: an axiological approach. *Bulletin of the Minin University*, 2018, Vol. 6, No. 2. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-3> (in Russian)
2. Gavrilova I.N. Problems of education reform in modern Russia. The text of a scientific article on the specialty "Education system". *Contours of global transformations: politics, economics, law*, 2012, no. 3, pp. 6-16. (in Russian)
3. Gryaznova E.V. Informational socialization of personality. *Sociology of power*, 2010, no. 1, pp. 18-25. (in Russian)
4. Gryaznova E.V., Zelenov L.A. Applied problems of philosophy: scientific and pedagogical experience: Monograph. Gzhel, GGU Publ., 2015. 164 p. (in Russian)
5. Gryaznova E.V. Human identification in the information reality. *Psychology and psychotechnics*, 2013, no. 4 (55), pp. 371-379. (in Russian)
6. Gryaznova E.V. Informational interaction in education: progress or regress? *Philosophy and Culture*, 2012, no. 7 (55), pp. 123-129. (in Russian)
7. Gutsu E.G., Nyagolova M.D., Runova T.A. Study of the motivation of labor activity of a university lecturer. *Bulletin of the Minin University*, 2018, Vol. 6, no. 3. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-3-13> (in Russian)
8. Diev V.S. Bologna process, or one-way road. *Bulletin of the Russian Philosophical Society*, 2004, no. 2, pp. 32-36. (in Russian)
9. Erokhin A.K., Vlasenko A.A., Tsareva N. A. Organizational structure of the modern Russian system of higher education: problems and development trends. *Baltic Humanitarian Journal*, 2018, Vol. 7, No. 1 (22), pp. 241-245. (in Russian)
10. Ilinsky I. M. Education for Duplication. *Knowledge. Understanding. Skill*, 2010, no. 1, pp. 3-30. (in Russian)
11. Karakovsky V. A. Become a man. Moscow, 1993. 80 p. (in Russian)
12. Kolesov N.D. On ways to improve the level of theoretical and methodological training of students of economists.

- Bulletin of St. Petersburg State University. 2009, Issue 1. pp. 153-157. (in Russian)
13. Kurepina T. G. Problems of education: axiological aspects. *Theory and practice of social development*, 2013, pp. 97-100 (in Russian)
 14. Losev A.F. On the methods of religious education. Publication and comments A.A. Taho-Godi. *Bulletin of the Russian Christian movement*, 1993, no. 167, pp. 63-87. (in Russian)
 15. Motovilov O.V. Problems of training in the magistracy. *Higher education in Russia*, 2016, no. 2 (198), pp. 38-45. (in Russian)
 16. Pokrovsky N.E. Russian society in the context of Americanization (concept). *Sociological studies*, 2000, no. 6, pp. 5-12. (in Russian)
 17. Poleyeva N.M., Romanova L.L. Assessment of the quality of training for graduate: criteria analysis. *Baltic Journal of Humanities*. 2017, Vol. 6, No. 2 (19), pp. 173-175. (in Russian)
 18. Rating countries in the world by level of education. Available at: <http://nonews.co/directory/lists/countries/education> (accessed 12 January 2019). (in Russian)
 19. Rating of countries in the world in terms of expenditure on education. Available at: <https://gtmarket.ru/ratings/expenditure-on-education/info> (accessed 12 January 2019). (in Russian)
 20. Rene G. East and West. Moscow, Belovodie Publ., 2005. 240 p. (in Russian)
 21. Sergey Kapitsa: "Russia is being turned into a country of fools". Available at: <http://www.aif.ru/society/13372> (accessed 12 January 2019). (in Russian)
 22. Treushnikov I.A. The problem of continuity in a three-tier system of training in a law school. *Bulletin of the Nizhny Novgorod Law Academy*, 2017, no. 13 (13), pp. 88-89. (in Russian)
 23. Grayznova, E.V., Maltseva, S.M., Zanozin N.V., Goncharuk A.G., Kozlova T.A. *5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts, Vienna ART Conference Proceedings*, 2018, Vol. 5, Issue 2.1; pp. 241-248.
 24. Gryaznova, E., Kozlova T., Sulima I. Forming and realizing a philosophical culture. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication-TOJDAC*, September. 2018. Special Edition, p. 2136-2142.
 25. Ilaltdinova, E.Y., Frolova, S.V., Lebedeva, I.V. High quality of great teachers: National and universal. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 2018, 677, pp. 44-52.
 26. Shaposhnikov, Lev Evgenevich; Pushkin, Sergei Nikolaevich. Orthodoxy as a basis for protective conservatism of Kp pobedonostsev. *European journal of science and theology*. 2018, Volume: 14, Issue: 3, Pages: 157-164.
 27. Gruzdeva, M.L., Vaganova, O.I., Smirnova, Zh.V., Maltseva, S.M. Innovative forms of training for professional school. *International Journal of Mechanical Engineering and Technology*. 2018. Volume: 9. Issue 11. Pages: 1146-1155. URL: <http://www.iaeme.com/ijmet/issues.asp?IType=IJMET&VType=9&IType=11> (access date: 12.01.2019).
 28. Gryaznova E. V., Nikishina O.A. Methodological culture of the teacher-researcher. *Perspectives on Science and Education*, 2018, no. 3 (33), pp. 68-73. Available at: <http://pnojjournal.wordpress.com/archive18/18-03/> (accessed 12 January 2019). (in Russian)

Информация об авторах

Грязнова Елена Владимировна

(Россия, Нижний Новгород)

Доктор философских наук, профессор,
заведующий кафедрой философии и теологии
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина
E-mail: egik37@yandex.ru

Треушников Илья Анатольевич

(Россия, Нижний Новгород)

Доктор философских наук, доцент,
профессор кафедры гуманитарных и социально-
экономических дисциплин
Российский государственный университет
правосудия (Приволжский филиал)
E-mail: treushnikovilya@mail.ru

Мальцева Светлана Михайловна

(Россия, Нижний Новгород)

Кандидат философских наук, доцент
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина
E-mail: maltsewasvetlana@yandex.ru

Information about the authors

Elena V. Gryaznova

(Russia, Nizhny Novgorod)

Doctor of Philosophy, Professor,
Head of the Department of Philosophy and Theology
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical
University (Minin University)
E-mail: egik37@yandex.ru

Ilya A. Treushnikov

(Russia, Nizhny Novgorod)

Doctor of Philosophy, Associate Professor,
Professor of the Department of Humanities
and Socio-Economic Disciplines
Russian State University of Justice
(Privolzhsky branch)
E-mail: treushnikovilya@mail.ru

Svetlana M. Maltseva

(Russia, Nizhny Novgorod)

PhD in Philosophy, Associate Professor
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical
University (Minin University)
E-mail: maltsewasvetlana@yandex.ru



И. В. ЛЕУШИНА, Ю. Ю. ТИМКИНА

Концептуальные основы вариативного иноязычного образования в высшей школе

В статье рассматриваются теоретические основы вариативного иноязычного образования в высшей школе. Отмечается, что формирование и развитие вторичной языковой личности будущих выпускников вуза реализуется в условиях выбора образовательного варианта на основе алгоритма рационального выбора. Свобода выбора варианта обеспечивает индивидуализацию образования в условиях массовой школы. Образовательный вариант представляет собой объект выбора из рядоположенных элементов, содержащий единое ядро, но обладающих отличительными характеристиками, позволяющими учитывать когнитивные особенности обучающихся, их личностные и профессиональные потребности, уровень владения иностранным языком. Закономерности вариативного иноязычного образования включают освоение варианта в самостоятельной лингвообразовательной деятельности, межпредметность иноязычного содержания, осуществление вариативного маршрута. Самостоятельная работа обучающихся коррелирует с решаемыми квазипрофессиональными задачами во время аудиторных занятий. Экспериментальная проверка подтвердила эффективность предлагаемой системы на разных уровнях образования.

Ключевые слова: иноязычное образование, высшая школа, вторичная языковая личность, вариативность, образовательный вариант, алгоритм выбора, самостоятельная работа, межпредметность, образовательная траектория

Ссылка для цитирования:

Леушина И. В., Тимкина Ю. Ю. Концептуальные основы вариативного иноязычного образования в высшей школе // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 58-67. doi: 10.32744/pse.2019.2.5



I. V. LEUSHINA, YU. YU. TIMKINA

Conceptual basis for variable foreign language education in higher school

The formation and development of a secondary language personality of future graduates are realized in conditions of selecting an educational option based on the algorithm of rational choice. Freedom of choice ensures the individualization of education in mainstream school. The educational option is an object of choice from a number of elements, containing a single core but at the same time, having distinctive characteristics that allow taking into account the cognitive features of students, their personal and professional needs, and level of foreign language proficiency. Regularities of variable foreign language education include the acquisition of an option in independent linguistic education activities, intersubjectness of foreign language content, and implementation of a variable route. Independent work of students correlates with the quasi-professional tasks being solved during classroom sessions. The pilot test confirmed the effectiveness of the proposed system at various levels of education.

Keywords: foreign language education, secondary language personality, educational option, selection algorithm, intersubjectness, educational path

For Reference:

Leushina, I. L., & Timkina Yu. Yu. (2019). Conceptual basis for variable foreign language education in higher school. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 58-67. doi: 10.32744/pse.2019.2.5

Введение

Иноязычное образование в высшей школе призвано подготовить обучающихся разных направлений подготовки к участию в международном сотрудничестве, решению профессиональных задач с использованием зарубежного и отечественного опыта. Уровень владения иностранным языком выпускника вуза должен позволить ему извлекать информацию из зарубежных научных изданий, понимать тексты профессионального характера, делать сообщения о проводимых работах и исследованиях, письменно представлять научно-практические результаты, вести деловую переписку с зарубежными коллегами.

Достижение поставленных целей реализуется ориентацией образовательного процесса на развитие иноязычных способностей конкретной личности [15; 17]. С точки зрения антропоцентрической парадигмы образования, иноязычная подготовка будущего профессионала связывается с личностью обучающегося, его когнитивными особенностями [18; 19], эмоциональной сферой, «духовно-практической деятельностью» [16]. Опора на коммуникативный опыт, личностные смыслы и ценности определяет вектор обучения иностранному языку в вузе в направлении становления «вторичной языковой личности» обучающегося на всех уровнях высшего образования [2; 10].

Материалы и методы исследования

В основу исследования легли научные работы, посвященные теоретическому обоснованию «вторичной языковой личности» (Халеева, 1989), условиям и методам ее формирования, рассмотренные Н.Н. Нечаевым [10], Л. Павловой [19], Л.П. Халяпиной [16], А. Bernardo [18], А. Presbitero [18] и другими, индивидуализации образовательного процесса в условиях высшей школы авторов Н.И. Алмазовой [1], Р.М. Петруновой [11], П.В. Сысоева [13], J. Aspelin [17], осуществляющейся за счет предоставления обучающимся и преподавателям свободы выбора оптимального варианта, исследование А.Г. Асмолова [2], из спектра профессионально-ориентированного содержания и технологий обучения, представленными в работах М.А. Викулиной [5], О.А. Обдаловой [5], Т.С. Серовой [12], Т.А. Горевой [12], Л.П. Тарнаевой [15].

Разработка вариативного иноязычного образования обусловлена целями и задачами высшего образования, получившими отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах, Национальной доктрине образования РФ, регламентирующими создание условий для развития личности будущего специалиста путем предоставления обучающимся возможности освоения программы по индивидуальному плану, а также модернизацией образования путем создания гибкой и адаптивной системы.

Результаты исследования

Становление языковой личности основывается на развитии индивидуальных когнитивных, коммуникативных способностей обучающихся в условиях личной заинтересованности и вовлеченности в межкультурную профессиональную коммуникацию на иностранном языке [3]. Достижение максимальной степени индивидуализации

образования реализуется при переходе от массового унифицированного обучения к вариативному профессионально-ориентированному иноязычному образованию, направленному на выявление и учет познавательных профессиональных потребностей и индивидуально-психологических особенностей студентов.

Вариативное образование разработано А.Г. Асмоловым в русле культурно-исторической теории развития личности и ее психики Л.С. Выготского. Положения вариативного образования основываются на результатах психологических исследований, посвященных усилению, внутренней позиции личности как органу выбора, воле в качестве условия выбора, самодетерминации личности, которая проявляется на основе выбора человека, а не под воздействием внешних факторов. Свобода выбора рассматривается как необходимое условие развития гармоничной личности [4]. Выбор привлекательного образовательного варианта из множества, то есть наличия определенного количества и разнообразного качества, с одной стороны, способствует развитию индивидуальности студента, а с другой стороны, готовит личность к ориентированию в различных жизненных ситуациях, включая ситуации неопределенности. А.Г. Асмолов подчеркивает, что вариативное образование предоставляет личности возможности «компетентного выбора» своего жизненного пути и своего саморазвития [2].

Обеспечение образовательного процесса вариативностью направлено на создание условий для становления вторичной языковой личности выпускника, предоставлением свободы выбора привлекательного образовательного варианта, позволяющего учесть исходный уровень владения иностранным языком, когнитивные характеристики обучающихся, личностные и профессиональные потребности. Принятие решения о выборе варианта должно осуществляться на основе определенного алгоритма, входящими данными которого будут выступать значимые на определенном этапе подготовки характеристики.

В русле разрабатываемой концепции понятие «образовательный вариант» является основной дидактической категорией. Введение данного дидактического понятия обусловлено необходимостью определения сути, характеристик, проектирования и построения как конкретной отдельной вариативной единицы на разных уровнях структуры образовательного процесса, так и ряда вариантов, оценки их эффективности в целом, разработки алгоритма и условий выбора.

Основой понятия является вариант как видоизменение, «измененный частично»: в отношении частностей, отдельных признаков; разновидность как представление собой изменение основного вида, категории. Исходя из понимания «варианта» как изменения отдельных признаков основного вида, следует подчеркнуть наличие некой общности с одной стороны и отличительных друг от друга черт, с другой. При рассмотрении вариантов для осуществления свободы выбора из ряда, значимым является привлекательность характерных черт варианта, разнообразие видов. Ценность свободы выбора заключается в связке с изменением ситуации, которое происходит после выбора [4]. Данное положение, предопределяет основную характеристику варианта – наличие черты, отсутствующей у других вариантов, которая обеспечивает возможность изменения ситуации, отличительной от другого выбора.

В рамках вариативного иноязычного образовательного процесса образовательный вариант является объектом выбора из рядоположенных элементов, то есть обладающих единым общим ядром, но наделенных отличительными признаками, обеспечивающими разнообразное развитие образовательной ситуации, обладающими привлекательными чертами, отвечающими образовательным потребностям студентов.

Исходя из данного понимания понятия, представляется возможным выделить основные дидактические характеристики образовательного варианта:

- учет имеющегося иноязычного опыта, психолого-педагогических особенностей и образовательных потребностей студента как основа развития языковой личности;
- наличие общего составляющего элемента – ядра, присущего всем вариантам;
- своеобразный, уникальный характерный элемент, отличающийся от других вариантов, обеспечивающий разнообразное проектирование образовательной траектории;
- целостность – внутренняя взаимосвязь компонентов варианта, обеспечивающая логичность варианта, что способствует оценке вариантов перед осуществлением выбора, четкости и ясности его освоения, оценке необходимых средств, усилий и времени, а также контролю и самоконтролю освоения;
- открытость – способность к взаимодействию с образовательной средой и участниками образовательного процесса, незавершенность и наличие перспектив в дальнейшем познании, что реализует динамику развития, самосовершенствование, своевременное реагирование на меняющиеся условия [7].

Существование варианта возможно только среди аналогичных элементов, при этом, реализация свободы предполагает наличие минимум трех рядоположенных вариантов, исключая возможность формального выбора из двух возможных, не обладающих привлекательными характеристиками. Выбор варианта должен осуществляться студентом совместно с преподавателем на основе алгоритма, аргументами которого являются условия выбора и специфика уровней высшего образования, а также факторы, способствующие эффективности освоения варианта.

Эффективность изучения варианта зависит, в значительной степени, от наличия системы управления педагогическим процессом, включающей сочетание методов, приёмов, форм и дидактических средств, ориентированных на индивидуальные особенности личности [9, с. 51].

Выявление условий выбора варианта осуществляется из наличия «ниш вероятностей», когда во всех структурных компонентах образовательного процесса реализуется потенциал варианта путём перехода «ниш возможностей» в состояние «ниш вероятностей» [8]. Условия выбора основываются на следующих «нишах вероятностей»: личностной и профессиональной самореализации, обеспечивающей личность мотивацией, возможностью творческого самовыражения, личностно-профессионального роста; проведении исследований, направленных на поддержание интереса, обогащение новыми знаниями и опытом деятельности; определении собственных образовательных стратегий и тактик; применении исследовательских методов; варьировании индивидуальной, групповой работы, позволяющей реализовывать подъём социального статуса, обмен опытом, взаимоконтроль и взаимооценку достижений; использовании технологического инструментария для поиска новых знаний, применения их в деятельности, контроля и оценки. Сумма данных условий и их максимальное выполнение обеспечит выбор оптимального (наилучшего) образовательного варианта из ряда.

Проектирование рядов вариантов представляется возможным в следующих плоскостях иноязычного образования:

1. варианты квазипрофессиональных задач в иноязычной деятельности;
2. варианты иноязычных компетенций, формирование которых может осуществляться нелинейно, параллельно-последовательно;

3. варианты организации иноязычной подготовки, нацеленной на достижение оптимального результата в кратчайшие сроки, ориентированной на самостоятельную работу;
4. варианты содержательного компонента иноязычного образования, отвечающего интересам и потребностям студентов;
5. варианты технологий и методов в соответствии с когнитивными стилями учения студентов, их предпочтениями в осуществлении процесса познания;
6. варианты средств и форм, направленные на интенсификацию иноязычной квазипрофессиональной деятельности, создания стимулирующей и мотивирующей образовательной иноязычной среды.

Закономерности вариативного иноязычного образования представляются в виде комплекса объективно существующих связей процесса с воздействующими на него внешними факторами, к ним относятся: освоение определенного варианта реализуется в самостоятельной лингвообразовательной деятельности; межпредметность содержания; осуществление вариативной индивидуальной образовательной траектории.

Вариативная самостоятельная лингвообразовательная деятельность. С точки зрения психологии, выбор связан с осознанием целей и методов их достижения, борьбой мотивов, выделением сильных и слабых сторон, присвоением ответственности за принятие решения, проявлением волевого действия для его исполнения. Исходя из философского понятия «свобода выбора» в качестве предпосылки творческого познания, создания нового, развития самого себя, следует, что становление вторичной языковой личности является динамичным процессом, в котором развиваются собственные коммуникативные умения, формируется вторичное языковое сознание, что в большей мере возможно в самостоятельной работе обучающихся. Самостоятельное овладение иностранным языком – это «индивидуальная самоорганизующаяся познавательная деятельность, в результате которой порождается личностный когнитивный конструкт» [14], ориентированный на приобщение к «концептуальной системе чужого лингвосоциума» [6, с.50]. Как убедительно доказывают исследователи проблемы самообразовательной деятельности, именно в самостоятельной работе реализуется индивидуальное целеполагание, рефлексивная деятельность [11], максимальная активизация когнитивных ресурсов личности [21]. Процесс развития вторичной языковой личности включает лингвистический, культурологический, прагматический (профессиональный) компоненты в единстве и взаимосвязи [1], что обуславливает необходимость педагогического управления и сопровождения образовательного процесса, проектирования ряда вариантов для самостоятельной работы, организации группового взаимодействия на основе освоенных вариантов в контактной аудиторной работе, разработку контролирующих и оценивающих достижения студентов материалов.

Межпредметность содержания определяется профессионально-ориентированным характером овладения языком в вузе. Интеграция лингвистического и профессионального знания достигается вовлечением студентов в решение квазипрофессиональных задач, моделированием ситуаций общения, близких к реальной иноязычной профессиональной коммуникации, применением методов и форм общения будущей профессиональной деятельности, что способствует формированию целостной картины профессиональной сферы, готовности и способности применять знания и умения в деятельности, связанной с иноязычным общением [12].

Вариативное иноязычное образование реализует проектирование вариативной индивидуальной образовательной траектории. Выбор образовательного варианта ре-

ализует индивидуальную образовательную траекторию студента как «персональный путь достижения поставленной образовательной цели конкретным обучающимся, соответствующий его способностям, мотивам, интересам и потребностям» [13].

Пронизывание вариативностью (наличие ряда вариантов, несколько рядов) структурно-функциональной общности образовательного процесса обеспечивает всестороннюю индивидуализацию иноязычного образования за счет уточнения конкретных целей и задач, нахождения оптимального пути и достижения максимального результата конкретной личностью при выборе личностно-значимых образовательных вариантов и способствует наделению ее ответственностью за реализацию и достижение индивидуально значимого результата.

Обсуждение результатов

Разработанные теоретические положения позволили создать методику практического применения профессионально-ориентированного вариативного иноязычного образования: скорректировать практические цели преподавания иностранного языка, видоизменить организацию аудиторной работы – связать каждое аудиторное занятие с решением постепенно усложняющихся квазипрофессиональных задач на иностранном языке, разработать ряды вариантов для самостоятельной работы обучающихся, определить эффективные методы и средства освоения образовательных вариантов, создать учебно-методическое обеспечение, а также методические рекомендации для студентов, позволяющие планировать, организовывать и управлять собственной лингвообразовательной деятельностью.

Методика вариативного иноязычного образования внедрена в образовательный процесс «Пермского государственного аграрно-технологического университета имени академика Д.Н. Прянишникова», что позволило качественно изменить образовательную систему, определить потребности обучающихся и использовать их как точку опоры при разработке вариантов. Освоение вариантов, возможность выбора привлекательного варианта, многообразие заданий и средств их выполнения, связанных с использованием различных Интернет-ресурсов (открытые образовательные курсы на иностранном языке по темам профессиональной деятельности, работа с корпусами английского языка, участие в Интернет-форумах профессиональных сообществ и т.д.), обусловили вовлеченность обучающихся в профессионально-ориентированную иноязычную деятельность и, как результат, значительную динамику в формировании компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции, выступающей характеристикой вторичной языковой личности.

Результаты практического применения вариативности демонстрируют повышение уровня иноязычных компетенций в экспериментальных группах, заключающееся в приросте показателей компетенций, по отношению к результатам на начало обучения, в среднем на 84%, тогда как в контрольных группах показатели достигли 53%. В конце экспериментальной работы, в ходе решения квазипрофессиональных задач методом комплексной оценки было зафиксировано, что студенты экспериментальных групп обладают лексическим разнообразием (80% обучающихся), не допускают интерференционные ошибки (74%), продуцируют связный текст для достижения коммуникативной функции (89%), активно используют вербальные и невербальные средства, соответствующие ситуации (93%), проявляют языковую контекстуальную догадку

(91%), выбирают определенные стратегии (86%), владеют культурологической и страноведческой информацией (80%). Студенты контрольных групп также продемонстрировали динамику развития компетенций, но применяли достаточно ограниченный набор лексических единиц, разнообразие лексики было отмечено у 48% обучающихся, при построении связного сообщения (72%) избежать интерференции удалось 58% студентов, невербальные и вербальные средства для пояснения терминов и понятий использовались 36% студентов, языковая догадка (40%), стратегии общения (54%) и владение культурологической информацией (67%) были продемонстрированы студентами. Анализ результатов, позволяет констатировать высокое расхождение между полученными данными, что свидетельствует о зависимости достигнутых результатов от применяемой методики.

Отметим, что сравнение результатов обучения в экспериментальных группах в бакалавриате и магистратуре показывает большую эффективность вариативного образования на уровне магистратуры. Динамика формирования иноязычных компетенций обучающихся в магистратуре на меньшем временном отрезке (1 семестр) сравнима с приростом уровней компетенций в бакалавриате, где дисциплины, связанные с овладением иностранным языком длятся дольше (3 семестра). Данные результаты связаны и со спецификой подготовки в магистратуре, и пониманием обучающимися значимости иностранного языка для профессиональной деятельности, но также и реализацией свободы выбора образовательного варианта и возможностью проектирования индивидуального образовательного маршрута.

Заключение

В заключение отметим, что цель иноязычного образования в высшей школе – формирование и развитие вторичной языковой личности будущего выпускника вуза, реализуется при возможности выбора личностно-значимого варианта иноязычной подготовки. Выбор лучшего из ряда вариантов является условием, запускающим механизм, развития вторичной языковой личности в плане присвоения целей, проявления воли, ответственности и активизации когнитивных ресурсов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра. пед. наук. СПб., 2003. 446 с.
2. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012. 447 с.
3. Безукладников К.Э., Жигалев Б.А., Прохорова А.А., Крузе Б.А. Особенности формирования мультилингвальной образовательной политики в условиях лингвистического вуза // Язык и культура. 2018. №42. С. 163-180.
4. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. М.: Правда, 1989. 608 с.
5. Викулина М.А., Обдалова О.А. Технологии как способ реализации целей иноязычного образования в высшей школе // Язык и культура. 2017. №38. С. 171-189.
6. Гальскова Н.Д., Гез. Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2007. 336 с.
7. Гитман Е.К., Данилов А.Н., Столбова И.Д. Оценка открытости образовательной системы вуза на основе синергетического подхода // Известия высших учебных заведений. Технология текстильной промышленности. 2017. № 2 (368). С. 321-327.
8. Кассина Р.А. Инновационная среда образовательного учреждения как интегральное средство профессионального развития учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2006. 24 с.
9. Леушина И.В. Иноязычная подготовка студентов в образовательном пространстве технического вуза: информационный, когнитивный, акмеологический аспекты. Н. Новгород, 2008. 123 с.

10. Нечаев Н.Н. Психологические аспекты становления вторичной языковой личности в процессе профессиональной подготовки лингвистов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2015. № 14 (725). С. 9-27.
11. Петрунева Р.М. Индивидуально–ориентированная организация учебного процесса: иллюзии и реальность // Высшее образование в России. 2011. №2. С. 65-70.
12. Серова Т.С., Горева Т.А. Проигрывание ситуаций иноязычного общения как средство формирования умений коммуникативно-речевого взаимодействия устного переводчика // Педагогическое образование в России. 2016. № 3. С. 161-170.
13. Сысоев П.В. Индивидуальная траектория обучения: что это такое? // Иностранные языки в школе. 2014. №3. С. 2-12.
14. Тамбовкина Т.Ю. Об объекте исследования в теории самообучения иностранным языкам с позиции синергетики // Вестник Балтийского федерального ун-та им. И. Канта. 2006. № 2. С. 41-46.
15. Тарнаева Л.П. Культурно-ориентированная парадигма в лингводидактике и проблемы подготовки переводчиков // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. № 3 (13). С. 64-70.
16. Халяпина Л.П. Трансформация концепта «языковая личность» в теории и методике обучения иностранным языкам // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2006. Т.7. № 21-1. С. 91-102.
17. Aspelin J. Beyond individualised teaching. A Relational Construction of Pedagogical Attitude // Education Inquiry. Vol. 5, 2014. Issue 2.
18. Bernardo A., Presbitero A. Cognitive flexibility and cultural intelligence: Exploring the cognitive aspects of effective functioning in culturally diverse contexts // International Journal of Intercultural Relations, Vol. 66, September 2018, P. 12-21.
19. Pavlova L., Vtorushina Yu. Developing Students' Cognition Culture for Successful Foreign Language Learning. [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185001128> (дата обращения: 20.10.2018).
20. Sarah C. Dahmann How does education improve cognitive skills? Instructional time versus timing of instruction // Labour Economics. Vol. 47, August 2017, P. 35-47.
21. Talkhabi M., Nouri A. Foundations of cognitive education: Issues and opportunities // Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 32, 2012, P. 385-390.

REFERENCES

1. Almazova N.I. Cognitive aspects of intercultural competence formation in a foreign language teaching in a non-linguistic University. Saint-Petersburg, 2003. 446p. (in Russian).
2. Asmolov A.G. Optics of education: socio-cultural perspectives. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2012. 447 p. (in Russian).
3. Bezukladnikov K., Zhigalyov B.A., Prokhorova A., Kruze B. Peculiarities of multilingual education policy formation in the context of non-linguistic university. *Language and culture*, 2018, no. 42, pp. 163-180. (in Russian).
4. Berdyayev N.A. Philosophy of freedom. Sense of creativity. Moscow, Pravda Publ., 1989. 608 p. (in Russian).
5. Vikulina M.A., Obdalova O.A. Technologies as powerful means for realizing foreign language educational objectives at the university level. *Language and culture*, 2017, no. 38, pp. 171-189. (in Russian).
6. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of foreign languages teaching. Linguodidactics and methodology. Moscow, Akademiya Publ., 2007. 336p. (in Russian).
7. Gitman E.K., Danilov A.N., Stolbova I.D. Assessment of Openness of Educational System of the University on the Basis of Synergetic Approach. News of higher educational institutions. *Technology of textile industry*. 2017, no. 2 (368), pp. 321-327 (in Russian).
8. Kassina R.A. Innovative environment of educational institutions as an integral means of teachers professional development. Nizhniy Novgorod, 2006. 24 p. (in Russian).
9. Leushina I.V. Students foreign language training in the educational space of technical University: information, cognitive, acmeological aspects. Nizhniy Novgorod, 2008. 123p. (in Russian)
10. Nechaev N.N. Psychological aspects of the secondary linguistic personality formation in the process of linguists professional training. *Bulletin of the Moscow state linguistic University*, 2015, no. 14 (725), pp. 9-27 (in Russian).
11. Petruneva R.M. Individual-oriented organization of the educational process: illusions and reality. *Higher education in Russia*, 2011, no. 2, pp. 65-70 (in Russian).
12. Serova T.S., Goreva T.A. Application of situations demanding foreign language communication as a means of formation of communicative verbal interaction of interpreters. *Pedagogical education in Russia*, 2016, no. 3, pp. 161–170 (in Russian).
13. Sysoev P.V. Individual learning path: what is it? *Foreign languages at school*, 2014, no. 3, pp. 2-12 (in Russian).
14. Tambovkina T.Yu. The research object in the theory of foreign languages self-learning from the position of synergetics. *IKBFU's Vestnik*, 2006, no. 2, pp. 41-46 (in Russian).
15. Tarnaeva L.P. Cultural-oriented paradigm in linguodidactics and problems of translators training. *Bulletin of Perm*

- national research Polytechnic University. *Problems of linguistics and pedagogy*, 2015, no. 3 (13), pp. 64-70 (in Russian).
16. Khalyapina L.P. The transformation of the concept "linguistic personality" in the theory and methodology of foreign languages teaching. *Proceedings of the Russian state pedagogical University named after A. I. Herzen*, 2006, Vol. 7, no. 21-1, pp. 91-102 (in Russian).
 17. Aspelin J. Beyond individualised teaching. A Relational Construction of Pedagogical Attitude. *Education Inquiry*, 2014, Vol. 5, Issue 2.
 18. Bernardo A., Presbitero A. Cognitive flexibility and cultural intelligence: Exploring the cognitive aspects of effective functioning in culturally diverse contexts. *International Journal of Intercultural Relations*, 2018, Vol. 66, September 2018, pp. 12-21.
 19. Pavlova L., Vtorushina Yu. Developing Students' Cognition Culture for Successful Foreign Language Learning. [Electronic resource]. Available at: DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185001128> (accessed 20 October 2018).
 20. Sarah C. Dahmann How does education improve cognitive skills? Instructional time versus timing of instruction, *Labour Economics*, 2017, Vol. 47, August, pp. 35-47.
 21. Talkhabi M., Nouri A. Foundations of cognitive education: Issues and opportunities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2012, Vol. 32, pp. 385-390.

Информация об авторах

Леушина Ирина Владимировна

(Россия, Нижний Новгород)

Доцент, доктор педагогических наук, профессор
кафедры иностранных языков

Нижегородский государственный технический
университет имени Р.Е. Алексеева

E-mail: leushinaiv@yandex.ru

Тимкина Юлия Юрьевна

(Россия, Пермь)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры иностранных языков

Пермский государственный аграрно-технологический
университет имени академика Д.Н. Прянишникова

E-mail: timkinaj@mail.ru

Information about the authors

Irina V. Leushina

(Russia, Nizhniy Novgorod)

Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences
Professor of Foreign Languages Department

Nizhniy Novgorod State Technical University named after

R.E. Alekseev

E-mail: leushinaiv@yandex.ru

Yuliya Yu. Timkina

(Russia, Perm)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences

Associate Professor of Foreign Languages Department

Perm State Agro-Technological University named after

Academician D.N. Pryanishnikov

E-mail: timkinaj@mail.ru



Ю. А. Лукин

О сущности педагогической интеграции

Введенное математиками в XVII веке в научный оборот понятие «интеграция» оказалось плодотворным и для изучения множества процессов, протекающих в природных и социальных средах. Анализ современных определений данного понятия показал необходимость объяснения причинно-следственных отношений, возникающих в ходе интеграции. До сих пор не получены исчерпывающие ответы на два важных вопроса: а) каков механизм интеграции?; б) какова логика интеграции? В статье предлагается один из возможных вариантов объяснения этих вопросов. В качестве методологического фундамента нашего подхода выбрана многоуровневая концепция методологического знания, определяющая стратегию поиска новых знаний и структурирования массива имеющихся знаний по любой научной проблеме.

Педагогическая интеграция как направление научных исследований всегда была актуальной, поскольку неявно входила в содержательный компонент образовательного процесса. В ходе анализа нескольких докторских исследований по педагогике мы обнаружили, что их авторы, процитировав одно или несколько определений понятия «интеграция», сразу же переходили к рассмотрению конкретных педагогических проблем. Другими словами, они игнорировали общенаучный уровень проблемы, что является еще одним аргументом неразработанности вопросов механизма и логики интеграции.

В качестве теоретической модели, позволяющей решить обнаруженные проблемы, мы предлагаем резонанс, являющийся фундаментальным феноменом теории колебаний. Рассмотрены основные закономерности резонанса, они объяснены с энергетической точки зрения. Общность энергетических превращений при резонансном взаимодействии объектов в природных и социальных средах позволила установить как (механизм) и в какой последовательности этапов (логику) осуществляется интеграции. Резонансная модель позволила: а) объяснить возникновение связи между ранее независимыми объектами; б) проследить динамику их усиления от начального до завершающего этапа интеграционного процесса.

Ключевые слова: интеграция, развитие, методология, взаимодействие, система, логика, механизм, модель, энергия, резонанс

Ссылка для цитирования:

Лукин Ю. А. О сущности педагогической интеграции // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 68-83. doi: 10.32744/pse.2019.2.6



YU. A. LUKIN

The essence of pedagogical integration

The concept of "integration" introduced by mathematicians in the XVII century was fruitful for the study of many processes occurring in natural and social environments. The analysis of modern definitions of this concept has demonstrated the need to explain the cause-and-effect relations arising in the course of integration. Two important questions have yet to be fully answered: a) what is the mechanism of integration?; b) what is the logic of integration? The paper offers one of the possible explanations of these questions. As a methodological foundation of our approach, we have chosen a multi-level concept of methodological knowledge, which determines the strategy of searching for new knowledge and structuring the array of available knowledge concerning any scientific problem.

Pedagogical integration as a field of scientific research has always been relevant since it was implicitly included in the content component of the educational process. During the analysis of several doctoral studies in pedagogy, we found that their authors, having cited one or more definitions of the concept of "integration," immediately proceeded to the review of specific pedagogical problems. In other words, they ignored the scientific level of the problem, which is another argument for the insufficient design of issues of the mechanism and logic of integration.

We propose resonance, which is a fundamental phenomenon of the theory of oscillations, as a theoretical model to solve the problems found. The basic regularities of resonance are reviewed; they are explained from the energy-related point of view. The commonality of energy-related transformations in resonance interaction of objects in natural and social environments allowed establishing both the mechanism and the sequence of stages (logic) of integration. Resonance model allowed: a) explaining the emergence of relations between previously independent objects; b) tracing the dynamics of their strengthening from the initial to the final stage of the integration process.

Keywords: pedagogical integration, mechanism of integration, logic of integration, multilevel concept of methodological knowledge, general scientific level of the problem, resonance

For Reference:

Lukin, Yu. A. (2019). The essence of pedagogical integration. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 68-83. doi: 10.32744/pse.2019.2.6

Введение

В педагогике интеграционная тематика всегда была актуальной, поскольку неявно входила в содержательный компонент образования. Известно, что содержание образования имеет конкретно-исторический характер. Поэтому необходимость отбора содержания обучения и воспитания на каждом историческом этапе требовала от теоретиков и практиков образования умений соединять (или разъединять) различные объемы знания (специального, педагогического, учебного). Таким образом, образование представляет собой область человеческой деятельности, в которой потребность теоретического изучения интеграции является наиболее значимой.

Сегодня по-прежнему актуальны фундаментальные вопросы: каковы методологические основы интеграции? Каков ее механизм? Какова ее логика? При изучении педагогической интеграции будем исходить из тех результатов, которые получены преимущественно в докторских исследованиях по данной тематике. Считаем такой подход разумным, поскольку, по определению, докторское исследование представляет собой наиболее глубокое и широкое изучение методологических и теоретических проблем какой-либо проблемы (интеграции, в нашем случае). Мы проанализировали шесть наиболее значимых публикаций и обнаружили следующий любопытный факт. Приведя общие формулировки понятия «интеграция», взятые из философской литературы (словарей, энциклопедий), исследователи-педагоги сразу же переходили к рассмотрению частных аспектов своих исследований [1-6]. И только А.Я. Данилюк, осознав важность поиска механизмов педагогической интеграции, развил идеи известного филолога и семиотика Ю.М. Лотмана в теории образования [1; 7].

Особо отметим, что с методологической точки зрения частный (педагогический) аспект изучения интеграции представляет собой конкретно-научный уровень ее исследования. Предвосхищая рассмотрение методологических основ нашей статьи, зафиксируем очень важный факт: исследователи крупных педагогических проблем интеграции в рамках докторских диссертаций почему-то сразу переходили с философского уровня МКМЗ на конкретно-научный (педагогический, в нашем случае) уровень! Другими словами, общенаучный уровень проблемы ими фактически игнорировался! Почему? Повторим, что основными проблемами общенаучного уровня исследования интеграции являются: 1) механизм интеграции; 2) логика интеграции. Констатируем тот факт, что наиболее компетентные педагоги-исследователи не включили в проблемное поле своих изысканий эти важные вопросы! Однако мы считаем эти вопросы принципиальными, определяющими стратегию исследования проблем интеграции в любой отдельно взятой научной области. Свой вариант решения указанных вопросов предварим рассмотрением методологических основ нашего подхода.

Материалы и методы

Методологический фундамент нашего подхода составляет многоуровневая концепция методологического знания (МКМЗ). Эта концепция была разработана советскими философами в 70-е годы прошлого столетия. В.А. Лекторский и В.С. Швырев первыми осознали необходимость структурирования методологического знания, наметив определенные его типы и уровни. Позже эту идею наполнил содержанием еще

один представитель советской философии – методолог Э.Г. Юдин в монографии «Системный подход и принцип деятельности» [8]. Он определил как основные четыре уровня методологического знания («философский», «уровень общенаучных принципов и форм исследования», «конкретно-научная методология», «методика и техника исследования» – терминология Юдина) и разработал их содержание. В настоящее время указанные идеи были развиты в философской школе В.П. Кохановского:

- утвердилось современное название концепции – «многоуровневая концепция методологического знания»;
- были выделены дополнительные уровни методов, применяемых в различных научных исследованиях (например, дисциплинарные, междисциплинарные методы) [9].

Считаем, что для исследования современных проблем образования достаточно использовать классическую структуру МКМЗ, включающую четыре основных уровня. Охарактеризуем кратко каждый из уровней, опираясь на идеи Э.Г. Юдина. Он выявил дифференциацию методологического знания как одну из важнейших тенденций развития философии и методологии науки. В XIX столетии методологические проблемы интересовали главным образом философов, а методология фактически отождествлялась с философией. В первой половине XX века исследователи понимали методологию как методологию научного познания. В дальнейшем философско-методологические проблемы стали актуальными и для исследователей конкретных научных областей: физиков, математиков, лингвистов, историков, психологов, педагогов. Усложнение проблемного поля профилирующей научной области потребовало от них изменения традиционной стратегии научно-исследовательской деятельности. Теперь они были вынуждены анализировать имеющийся категориально-понятийный аппарат для адекватного его использования, применять традиционные научные методы и средства в сопредельных областях, разрабатывать новые методы и средства исследования. В итоге специалисты многих отраслей науки и техники стали расширять проблемное поле своих исследований, изучая параллельно с теоретическими проблемами и методологические проблемы. Постепенно накапливался новый массив знания, промежуточный между философским и конкретно-научными уровнями. Накопленное знание, с одной стороны, уже не было чисто философским, с другой, содержательно выходило за рамки конкретной науки и выполняло общие методологические функции. Поэтому целый ряд методологических подходов и методов (системный, деятельностный, синергетический подходы; моделирование, формализация) и связанных с ними понятий (система, деятельность, самоорганизация, модель и др.) стали широко применять в своих исследованиях и естественники, и гуманитарии.

Отметим актуальные для нашего рассмотрения положения монографии Э.Г. Юдина. Первый уровень МКМЗ он обозначил как философский, его содержание «составляют общие принципы и категориальный строй науки в целом. Очевидно, что эта сфера методологии представляет собой философское знание и, следовательно, разрабатывается специфическими для философии методами. Вместе с тем она не существует в виде какого-то особого раздела философии – методологические функции выполняет вся система философского знания» [8, с. 41]. Сущность и отличительная особенность философского уровня заключаются в том, что он «выступает как содержательное основание всякого методологического знания» [там же, с. 45].

Второй уровень методологического знания составляют «как содержательные общенаучные концепции, выполняющие методологические функции и воздействующие

на все или, по крайней мере, на некоторую совокупность фундаментальных научных дисциплин одновременно, хотя и необязательно в одинаковой степени, так и формальные разработки и теории, связанные с решением достаточно широкого круга методологических задач» [там же, с. 42]. Сущность и характерная черта общенаучного уровня МКМЗ – соединение (связывание) философского и конкретно-научного типов знания.

Третий уровень МКМЗ (Юдин Э.Г. определил его как «конкретно-научную методологию») включает систему принципов, методов и процедур исследования в конкретной научной области. Главная особенность и одновременно суть данного уровня – четкое соответствие методологического аппарата исследования специфике изучаемой конкретной проблемы.

Четвертый уровень методологии (в терминологии Юдина, «методика и техника исследования») сегодня называют технологическим. Его содержание – процедуры получения достоверного эмпирического знания в конкретном научном исследовании. Сущность и главная особенность этого – максимальная специализация – определяет четкий и обязательный план действий, который должен выполнить исследователь для получения требуемого результата. Поэтому технологическая методология, являясь высокоспециализированным знанием, выполняет одновременно нормативно-методологическую функцию.

Обобщив полученные результаты, Э.Г. Юдин сформулировал важнейший вывод о том, что методологическое знание является **системой**, в которой все уровни неразрывно взаимосвязаны, а каждый уровень выполняет особые методологические функции. Наиболее важны следующие существенные особенности системы методологического знания: а) философский уровень МКМЗ является базовым, последние три уровня опираются на выработанные в философии мировоззренческие и методологические подходы; б) общенаучный уровень представляет собой пространство взаимопереходов философского и конкретно-научного типов знания; в) движение познания на конкретно-научном и методическом уровнях порождает проблемы, которые закономерно требуют глубокого философско-методологического осмысления.

Таким образом, МКМЗ задает стратегию научного исследования некоторой проблемной области как движение научного познания от всеобщего к единичному: философский уровень (всеобщее) => общенаучный уровень (общее) => конкретно-научный уровень (особенное) => технологический уровень (единичное). Каждый уровень МКМЗ представляет собой определенный срез изучаемой проблемы. На нем планируется и реализуется своя стратегия исследования: осуществляется очередное переформулирование первой (предельно общей) формулировки проблемы, разрабатывается соответствующая цель, выбираются адекватные методы и средства решения соответствующей части проблемы. Следовательно, МКМЗ в действительности реализует две основные функции методологии научного познания: а) дескриптивную: позволяет структурировать весь имеющийся массив знания по изучаемой проблеме; б) прескриптивную: предписывает логику научно-исследовательской деятельности, позволяющую получить приращение нового научного знания в процессе переработки известного массива наличного знания.

Вернемся к обнаруженному нами факту игнорирования большинством исследователей педагогической интеграции общенаучного уровня проблемы. Как объяснить это? Мы видим два разумных аргумента в пользу указанной научно-исследовательской стратегии. Во-первых, теоретико-методологические проблемы общенаучного

уровня – механизм и логика интеграции – требуют отдельного и длительного изучения, что не планировалось исследователями ранее. Во-вторых, стремление как можно скорее решить конкретные педагогические проблемы допускало достаточность общих теоретических положений, зафиксированных в наиболее цитируемых определениях понятия «интеграция» как базового понятия.

Результаты исследования

Теперь, обозначив по правилам научной дискуссии суть методологического обеспечения нашего подхода, перейдем к рассмотрению существа обозначенной проблемы. Что мы вообще знаем об интеграции? Этимология термина указывает на его античные корни. Это неудивительно, поскольку множество современных научных понятий обязано своим происхождением греческому и латинскому языкам. Латинское *integer* (целый) имело производную форму – *integratio* (восстановление, восполнение). Производная форма в логическом аспекте представляет собой процесс, противоположный разрушению целого. Возникающие при этом взаимоотношения рассматриваются сегодня методологами в парных терминах «интеграция» – «дифференциация» (интеграция как процесс обратный дифференциации и наоборот: дифференциация есть процесс, обратный интеграции).

Первыми, кто использовал методологический потенциал «*integratio*» стали математики, имея удобный объект моделирования – операцию сложения. Известно, что целое (сумма) получается как сложение нескольких составляющих. Операцию получения целого при любом количестве слагаемых и в разных условиях математики называли «интегрированием», а результат – «интегралом». В дальнейшем процедуру получения целого стали называть «интеграцией», обозначив ее новым символом – \int . Символ был образован как удлинение начальной буквы латинского термина «*summa*».

Со временем термин «интеграция» стал применяться в других научных областях. В середине XIX века биологи впервые использовали новый термин для объяснения механизма эволюции представителей животного мира. Сегодня многие процессы в культуре, экономике, обществе, межличностных отношениях не только представляются, но и являются интеграционными. Обратим внимание на две наиболее значимые публикации зарубежных исследователей интеграции в сфере образования. Немецкий ученый Х. Роза (Harmut Rosa), предложив новый термин «резонансная педагогика», подробно рассмотрел социальный (коммуникативный) аспект взаимодействия участников образовательного процесса [10]. Финские ученые М. Кантола и Ю. Кеттинен (Mauri Kantola, Juha Kettunen) применили качественные методы исследования для описания взаимодействия науки и образования с целью повышения качества высшего образования и последующего его экспорта в зарубежные национальные образовательные системы [11]. Проведенный краткий исторический экскурс показал, что «интеграция» оказалась продуктивным теоретико-методологическим средством изучения многообразных процессов, протекающих в различных природных, социально-экономических, психологических, педагогических системах. Таким образом, интеграция приобрела новую методологическую функцию: она стала **средством** научного познания.

Начало генезиса исследуемого понятия «интеграция» нам помогают проследить лингвистические словари. Поскольку в дальнейшем мы будем неоднократно ссылать-

ся на взятые из них определения, пронумеруем их римскими цифрами и расположим в хронологическом порядке:

I. Немецкий толковый словарь: «интеграция – соединение частей в одно целое» [12, с. 422];

II. Словарь иностранных слов: «Интеграция [< лат. integratio восстановление, восполнение < integer целый] – 1) объединение в целое каких-л. частей, элементов (противоп. дезинтеграция); 2) эк. процесс взаимного приспособления и объединения национальных хозяйств двух и более государств с однотипным общественным строем» [13, с. 196];

III. Английский лонгмановский словарь: «интеграция: 1) [combining] соединение (смешение, сочетание – Ю.Л.) двух и более вещей для того, чтобы они эффективно работали вместе; 2) принятие людей в группу; 3) прекращение действия законов, которые заставляют людей различных рас жить, работать отдельно» [14, р. 740].

В методологии научного познания известно, что научные знания фиксируются в понятиях, принципах, законах. Также известно, что сложный объект изучения (в нашем случае, интеграция) обладает многими важными свойствами и поэтому не исчерпывается одним, а требует для адекватного объяснения несколько определений. Содержание философского уровня МКМЗ отражено в философско-методологической литературе, философских словарях и энциклопедиях. Выберем из них те определения (многие из них дублируют друг друга), которые максимально точно фиксируют важнейшие особенности интеграции и которыми оперируют зарубежные и отечественные исследователи. Продолжим нумеровать их римскими цифрами:

IV) «интеграция (лат. – восстановление, восполнение) – сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Процессы интеграции могут иметь место в рамках как уже сложившейся системы – в этом случае они ведут к повышению уровня ее целостности, так и при возникновении новой системы из ранее несвязанных элементов. Отдельные части интегрированного целого могут обладать различной степенью автономности. В ходе процессов интеграции в системе увеличивается объем и интенсивность взаимосвязей и взаимодействий между элементами, в частности надстраиваются новые уровни управления» [15, с. 215];

V) «интеграция – 1) понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию; 2) процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами их дифференциации» [16, с. 495];

VI) «интеграция научного знания – это процесс взаимопроникновения, уплотнения, унификации знания, проявляющийся через единство с противоположным ему процессом расчленения, размежевания, дифференциации; процесс, который объективно детерминирован взаимопроникновением различных видов и комплексов материально-производственной и общественно-политической деятельности людей, а в своих наиболее глубоких основаниях – материальным единством мира, всеобщей связью, изоморфизмом структур в качественно разнообразных объектах» [17, с. 33];

VII) «интеграционным процессом мы называем процесс, который исполняет одно из следующих условий: 1. Он вводит в совокупность независимых предметов (в широком смысле этого слова) какие-либо связи между ними, т.е. превращает этот ансамбль в структуру. 2. Он вводит новые связи между элементами уже существующей структуры. 3. Он усиливает уже имеющиеся связи между элементами данной структуры» [18, с. 164-165].

Анализ этих определений позволяет сделать следующие выводы:

1) интеграция есть некий **процесс**. Он представлен авторами: а) в широком смысле – как «сторона процесса развития», как процесс, связывающий ранее независимые объекты и усиливающий эти связи в дальнейшем; б) в узком смысле – как «процесс сближения и связи наук», как «процесс взаимопроникновения, уплотнения, унификации знания»;

2) интеграция есть некий **результат** (промежуточный или итоговый), являющийся следствием завершения нескольких или всех этапов процесса.

В связи с этим возникает целый ряд интересных методологических и теоретических вопросов (объединим их в три группы): 1) если интеграция – сторона процесса развития, то какая это сторона? Как соотносятся друг с другом развитие и интеграция? Какой из этих процессов основной, а какой вспомогательный? Если считать отношения между ними причинно-следственными, то, что является причиной, а что следствием?; 2) какие значения базового понятия содержатся в указанных определениях?; 3) каков методологический статус понятий «процесс интеграции» и «результат интеграции»? Это значения базового понятия? Его смыслы? Его характеристики?

Мы уверены, что не все выдвинутые вопросы решены в современной науке! Прежде всего, это относится к вопросам первой группы, имеющим ясно выраженный философско-методологический характер. В контексте нашего рассмотрения они могут составить проблемное поле дальнейших исследований. Сейчас попробуем ответить на вопросы третьей (теоретической) группы. Итак, чем являются понятия «процесс» и «результат» по отношению к базовому понятию? Это – две важнейшие **характеристики** интеграции. Следуя логике «процесс» нужно считать динамической, а «результат» – ее статической характеристикой. Динамика (процессуальность) интеграции – это механизм и логика протекания интеграции. Статика (результат) интеграции – это промежуточное или итоговое состояние связанности объектов, количество и иерархия уровней управления ими. Соответственно можно выделить динамические и статические модели интеграции.

Теперь вернемся ко второму вопросу: какие значения понятия «интеграция» приводятся в процитированных определениях? Известно, что по своему методологическому статусу каждое научное определение призвано указать как минимум одно значение определяемого понятия. Анализ приведенных дефиниций показывает наличие в них только двух значений базового понятия: 1) **связь** (связывание); 2) **противоположность дифференциации**. Считаем, что наиболее важным, имеющим объяснительный потенциал, является первое значение. Действительно, все авторы указывают, что интеграция: а) связывает ранее независимые объекты в определенную структуру; б) усиливает имеющиеся взаимосвязи в развивающейся системе. Различаются дефиниции между собой лишь тем, как представляется (моделируется) связь между объектами. Таким образом, возникновение связи (и дальнейшее ее усиление) в ходе интеграции является ее сущностью. Познать «что такое интеграция» – это значит постичь: во-первых, как возникает связь между ранее независимыми объектами (механизм интеграции); во-вторых, как эта связь осуществляется в пространстве и во времени (логику интеграции). Следовательно, следует рассматривать эти два вопроса как приоритетные для постижения сущности интеграции.

Зададимся вопросом: как моделируют авторы дефиниций связь между объектами? Среди динамических моделей имеет смысл выделить: общие (родовые, составляющие группу А) и частные (видовые, составляющие группу В) модели. С точки зрения

МКМЗ модели А представляют общенаучный уровень, модели В – конкретно-научный уровень. Продолжим анализ процитированных определений. Мы обнаружили три модели общенаучного уровня:

1) модель A_1 «Объединение». Она представлена следующими ключевыми терминами: явно в I-IV как «объединение» и неявно в V как «процесс сближения и связи наук». Но при этом «объединение», будучи неким абстрактным процессом (каким?) требует адекватного объяснения. Возникает необходимость моделирования теперь уже «объединения». Например, такой моделью может быть модель B_1 «Сумма», (ее обоснованием следует считать результаты этимологического анализа базового понятия «интеграция»), взятая из математики. Считаем, что «Сумма» наиболее адекватна модели A_1 «Объединение»;

2) модель A_2 «Взаимопроникновение». Она обнаружена в VI: «процесс взаимопроникновения, уплотнения ... знания». Из двух терминов наибольшую смысловую нагрузку несет первый термин, а «уплотнение» (процесс, приводящий к уменьшению геометрических размеров изучаемого объекта) лишь дополняет «взаимопроникновение». Видовую модель B_2 «Диффузия» находим в физике, где явление диффузии вещества в газообразных, жидких и твердых средах хорошо изучено;

3) модель A_3 «Унификация». Она также обнаружена в VI по ключевым словам «унификация знания». Авторы данной дефиниции предлагают такую интерпретацию понятия «интеграция», рассматривая конкретную научную проблему – интеграцию научного знания. Унификация как процесс означает подавление различий, имеющихся у объектов, приведение их к некоторой норме. Полагаем, что модель B_3 «Усреднение», заимствованная из математики как операция нахождения среднего арифметического, наиболее точно конкретизирует процесс унификации объектов.

Подведем промежуточные итоги анализа основных определений базового понятия: 1) установлены две фундаментальные характеристики интеграции (процесс, результат). Процессуальность, будучи динамической характеристикой, признана сущностной и поэтому требующей приоритетного изучения; 2) выявлены два значения интеграции: а) связь (связывание), б) противоположность дифференциации; 3) выделены две группы динамических моделей значения «Связь»: общие или родовые (группа А), частные или видовые (группа В). Каждая группа состоит из трех составляющих.

Напомним, что решение любой научной проблемы реализуется как процесс многократного ее переформулирования: каждая последующая формулировка приближает исследователя к ее решению. Полученные результаты позволяют нам продвинуться дальше в нашем исследовании и сформулировать следующий важный вопрос: позволяют ли предложенные модели обнаружить сущностную связь между объектами? Краткий ответ является отрицательным: «Нет!». И вот почему. Все три модели A_1 , A_2 , A_3 особым образом интерпретируют связывание объектов как их «объединение», «взаимопроникновение», «унификацию», но не объясняют **как** (механизм интеграции) и **в какой последовательности** (логика интеграции) это происходит! Поэтому следует считать их описательными, но не объяснительными моделями! Следовательно, необходима разработка такой модели, которая бы **объясняла** возникновение интеграции, а также ее протекание в пространстве и во времени.

Подведем итоги анализа основных определений базового понятия в методологическом аспекте:

- на философском уровне практически все исследователи рассматривают интеграцию как «сторону процесса развития» или как определенный этап развития;

- на общенаучном уровне «сторона процесса развития» конкретизируется как «Связь». Это значение «интеграции» как научного понятия обладает наибольшим объяснительным потенциалом по сравнению с другим выявленным значением (противоположность дифференциации). Показано, что родовые модели «Объединение», «Взаимопроникновение», «Унификация» в некоторой степени моделируют «Связь». Вместе с тем ни одна из них не является объяснительной, не выявляет сущности интеграции;
- конкретно-научный уровень представлен видовыми моделями «Сумма», «Диффузия», «Усреднение», которые заимствованы из математики и физики. Необходимость их разработки мы объясняем следующим образом: исследователи интеграции в различных научных областях (экономика, педагогика, психология и др.), опираясь на результаты, полученные на первых двух уровнях МКМЗ, испытывают насущную потребность в обосновании применяемых родовых моделей;
- выделение двух групп динамических моделей значения «Связь» является подтверждением методологического статуса общенаучного уровня МКМЗ. Он представляет собой пространство взаимопереходов философского и конкретно-научного типов знания;
- зафиксированная нами научно-исследовательская стратегия значительного числа выполненных докторских диссертаций по педагогической интеграции означает в методологическом аспекте игнорирование авторами общенаучного уровня проблемы.

Обобщив вышеизложенное, мы приходим к очень важному выводу: объяснение механизма и логики интеграции в современной науке отсутствует! Как и в какой последовательности следуют друг за другом этапы интеграция? Адекватные вопросы на эти принципиальные вопросы пока не получены! Таким образом, до сих пор сохраняет актуальность мысль, высказанная М.А. Розовым три десятилетия назад: «Гораздо менее изучены внутренние механизмы интеграции науки, что требует уже не только иллюстраций, но и построения абстрактных моделей» [18, с. 136]. Хотя он исследовал частную проблему (интеграция научных знаний), его тезис справедлив и для общей проблематики. Итак, чтобы постичь сущность интеграции, необходимо выявить ее механизм и этапы осуществления. В этом и состоит **цель** нашей статьи!

Сначала сформулируем суть нашего подхода в предельно общей форме – **резонансное взаимодействие объектов в различных средах**. Другими словами, мы предлагаем в качестве видовой модели A_4 «Резонанс», взятый из физики. Ранее мы указали, что подобное заимствование является стандартной научно-исследовательской стратегией разработки различных моделей.

Проведем краткий экскурс в теорию колебаний, которая является одним из разделов физики, с целью установления основных закономерностей резонанса как физического явления. Известно, что «резонанс (от лат. – *resono*: звучу в ответ, откликаюсь) – относительно большой селективный (избирательный) отклик колебательной системы (осциллятора) на периодическое воздействие с частотой, близкой к частоте собственной колебаний. При резонансе происходит резкое возрастание амплитуды вынужденных колебаний осциллятора» [19, с. 629]. Отметим, что резонанс – достаточно сложный физический феномен, требующий для своего объяснения хорошего знания дифференциального и интегрального исчисления. Опуская математические формулы, укажем одну из важнейших закономерностей: «Таким образом, резонанс возможен,

когда между внешней силой и вынужденными колебаниями устанавливаются такие фазовые отношения, при которых в систему поступает наибольшая мощность» [там же, с. 629]. При максимальном упрощении интерпретируем эту закономерность следующим образом: при наступлении благоприятных условий осциллятор (колебательная система) отбирает от внешнего источника максимальную энергию в единицу времени. Это положение позволяет выявить фундаментальную основу резонанса – его энергетику. Именно энергетические превращения при резонансе, ускользающие от внимания многих исследователей, позволяют проникнуть в сущность этого важного феномена!

Интересен вопрос: каков порядок энергетических превращений при резонансе? Другими словами, каких максимальных значений может достигать отбираемая осциллятором энергия в резонансной зоне? По утверждению известного советского физика, академика Л.И. Мандельштама, внесшего весомый вклад в разработку теории колебаний, «энергия при резонансе может быть в миллионы раз больше, чем вдали от резонанса» [20, с. 147]. Следовательно, полученная осциллятором порция энергии даже в случае единичного резонанса может привести к существенному изменению его свойств.

Обобщим изложенные выше физические закономерности резонанса:

1. При наступлении благоприятных условий (достижение диапазона частот внешних колебаний, близких в частоте собственных колебаний; оптимизация фазовых отношений) осциллятор отбирает от внешнего источника максимальную мощность.

2. В количественном отношении изменения энергии осциллятора в окрестности резонанса могут отличаться в миллионы раз по сравнению с его обычным состоянием.

3. Увеличивающийся отбор энергии (возрастание амплитуды вынужденных колебаний) происходит не одномоментно, а в течение достаточно длительного промежутка времени.

4. При резонансе даже небольшая внешняя сила вызывает значительные перемещения (деформации, напряжения).

Анализ массива научной информации по проблеме интеграции позволил установить, что представители различных научных областей стремятся активно использовать эвристический потенциал теории колебаний в своих исследованиях. Так, экономист Р.Т. Далимов (Dalimov R. T.) использовал базовую модель теории колебаний (осциллятор) и описывающие его дифференциальные уравнения для моделирования текущих экономических процессов [21]. Философ Е.Н. Князева предложила применить указанные закономерности резонанса для объяснения различных синергетических феноменов: «Если параметры внешнего воздействия соответствуют собственным параметрам самоорганизующейся системы, то имеет место феномен резонанса. Резонанс с синергетической точки зрения – это топологически правильное воздействие на мозг и тело человека (поскольку есть психоматическая связка, то, действуя на тело, мы воздействуем на мозг, и наоборот), то есть воздействие на них пусть и малое, но конфигурационно правильное, симметричное. Это приводит к многократному усилению творческой активности человека, раскрытию неограниченных потенциалов человеческой психики и сознания» [22, с. 220].

Суммируя указанные физические закономерности, сделаем главный вывод: объяснение сущности резонанса лежит в его энергетике, в знании закономерностей соответствующих энергетических превращений. Резонансное взаимодействие осуществляется как процесс перехода энергии от одного тела (системы) к другому телу (системе).

Другими словами, резонанс является средством повышения энергетического потенциала тела (колебательной системы).

Теперь экстраполируем физические закономерности резонанса не только на различные природные, но и социальные объекты, вовлеченные в процесс интеграции. Если переформулировать указанные выше закономерности в более общих терминах общенаучного уровня, то они приобретают следующий вид:

1. При наступлении благоприятных условий возникает канал взаимодействия между ранее независимыми объектами, происходит существенное перераспределение энергии между ними.

2. При резонансе изучаемый объект отбирает от внешнего источника максимальное количество энергии в единицу времени (максимальную мощность), что обеспечивает значительный импульс в его развитии.

3. Отбор энергии осуществляется в течение достаточно длительного времени и ограничивается лишь объемом энергетических запасов донора.

4. Незначительное, но точечное внешнее воздействие на объект в резонансной зоне приводит к существенному результату.

5. В социальных взаимодействиях объектов канал связи усложняется за счет добавления информации.

Таким образом, можно утверждать, что возникновение связи между ранее независимыми объектами и дальнейшее ее усиление имеет резонансную природу. При этом определяющим является энергетический аспект взаимодействия. Следовательно, внутренним механизмом интеграции различных природных и социальных объектов следует признать **резонансное взаимодействие**. При этом возникают следующие вопросы: сколько этапов включает резонансное взаимодействие? Каково их содержание? Как оно осуществляется в пространстве и во времени? Сразу можно ответить на первый вопрос. Число основных этапов – три, поскольку логика интеграции аналогична динамике прогрессивного этапа развития любой системы (начальное, среднее, высшее): 1) возникновение связи; 2) ее усиление; 3) достижение максимального уровня взаимосвязей (например, появление новых уровней управления). Следовательно, процесс интеграции происходит как последовательная смена указанных трех этапов.

Далее ответим на другие вопросы и смоделируем логику интеграции в контексте резонансного взаимодействия. Но предварительно особо отметим его важнейшее условие – **неисчерпаемое многообразие** природных и социальных объектов! Иными словами, представители природного и социального миров обладают широчайшим набором всех возможных свойств и характеристик, например, обладают энергетическим потенциалом от минимальных до максимальных значений.

На первом этапе связь между ранее независимыми объектами (или в случае интегрирования объекта в имеющуюся структуру) возникает следующим образом. В силу неисчерпаемого многообразия окружающей среды обязательно найдется объект-донор, выступающий в роли внешнего источника энергии. Однонаправленное воздействие дополняется обратным воздействием, между объектами возникает взаимосвязь как единство прямых и обратных связей: в природном мире – случайно и непосредственно, в социуме – целенаправленно и опосредовано. Резонансное взаимодействие осуществляется по каналу связи, материальному по своей природе и реализуемому как обмен энергией. Взаимодействие не одномоментно, длится достаточно долго и ограничено лишь запасами энергии внешнего источника. За это время создаются оптимальные условия для достижения резонанса, гармонизируются характеристики вза-

имодельствующих объектов. В результате взаимодействия объект отбирает (забирает, захватывает) от внешнего источника максимальное количество энергии в единицу времени (максимальную мощность). Как следствие состоявшейся подзарядки повышается энергетический потенциал изучаемого объекта, изменяются его свойства, он получает сильный импульс развития.

В течение второго этапа также в силу неисчерпаемого многообразия природной и социальной среды данный объект взаимодействует со вторым, третьим, четвертым и многими другими объектами. Теперь он оказывается вовлеченным в резонансные взаимодействия с множеством объектов, интенсивность которых со временем возрастает. Совокупность независимых ранее объектов локализуется в пространстве, формируется их упорядоченность, образуется структура. Объекты иерархически перестраиваются, возникают новые уровни управления в образовавшейся структуре. Интегративные взаимосвязи образуются в результате резонансного взаимодействия, содержание каналов связи постоянно усложняется; в социальной среде добавляется информационный канал.

На третьем этапе широта и интенсивность взаимосвязей достигают максимального уровня за счет резонанса. Продолжающееся упорядочивание взаимосвязанных объектов завершает формирование начальной структуры, возникают дополнительные уровни управления, образуются новые компоненты системы. Изучаемый объект либо включается в нее как составная часть, либо становится системообразующим элементом новой системы. Таким образом, логика интеграции имеет следующую направленность: от возникновения случайной связи до оформления первичной структуры и от нее к многоуровневой и иерархически упорядоченной структуре в имеющейся или сформировавшейся новой системе. На всех этапах резонансный механизм обеспечивает осуществление интеграционного процесса.

Обсуждение результатов

Выполненное исследование дает основание:

1) по-новому оценить полученные ранее результаты по данной проблеме. В публикации годичной давности в процессе анализа наиболее цитируемых определений мы выделяли четыре динамические родовые модели: «Объединение», «Взаимпроникновение», «Подавление различий», «Связь». Сегодня мы считаем необходимым внести следующие изменения в прошлогодние результаты: а) считаем более точным считать «Связь» не моделью, а значением понятия «интеграция». Соответственно число родовых моделей А с четырех уменьшается до трех; б) также будет более логичным изменить название модели АЗ «Подавление различий» на «Унификацию»;

2) обнаружить новые проблемные места. Например, актуальным и очень интересным нам представляется изучение соотношения двух фундаментальных понятий: «развитие» – «интеграция». Если они взаимосвязаны, то какими отношениями: причинно-следственными, генетическими, подобия? Какой из процессов первичен, какой вторичен? Как оценить их с синергетической точки зрения? Являются ли развитие и интеграция самоорганизующимися процессами? Можно ли по аналогии применить к исследованию их соотношения гипотезу Л.С. Выготского, решившего проблему соотношения обучения и развития? Сформулированные вопросы составляют направление наших дальнейших исследований.

Заключение

Проведенное исследование позволило получить следующие результаты:

1) в ходе анализа нескольких докторских исследований как наиболее значимых работ по педагогической интеграции нами была обнаружена странная научно-исследовательская стратегия. Большинство авторов этих работ, приведя одно или несколько известных определений базового понятия (что соответствует философскому уровню проблемы), сразу же переходили к рассмотрению частных педагогических проблем интеграции (это соответствует конкретно-научному уровню проблемы). Важнейшие методологические аспекты изучаемой проблемы (механизм и логика интеграции) остались вне проблемного поля их исследований. Фактически целый пласт вопросов общенаучного уровня проблемы остался ими неисследованным;

2) в качестве методологического фундамента предлагаемого подхода выбрана многоуровневая концепция методологического знания, которая четко определяет стратегию исследования интеграции как движение научного познания от всеобщего (философский уровень) к единичному (технологический уровень);

3) анализ наиболее цитируемых определений базового понятия, взятых из философско-методологической литературы, позволил: а) выявить два значения «интеграции»: связь и противоположность дифференциации; б) найти ее фундаментальные характеристики: динамическую (процесс) и статическую (результат); в) обнаружить три научных объекта: «Объединение», «Взаимопроникновение», «Унификация», которые моделируют интеграцию в динамическом аспекте; г) показать, что эти динамических модели описывают, но не объясняют сущность интеграции;

4) показана важная методологическая роль общенаучного уровня МКМЗ как пространства взаимопереходов философского и конкретно-научного типов знания. Сформулирован вывод о необходимости разработки содержания общенаучного уровня, точнее, выявления механизма и логики интеграции;

5) в качестве теоретической модели, позволяющей решить поставленные задачи, предложен резонанс. Приведены основные его закономерности, получающие исчерпывающее объяснение в контексте энергетического подхода. Именно общность энергетических превращений при резонансных взаимодействиях объектов позволяет экстраполировать их на интеграционные процессы в любых природных и социальных средах;

б) резонансная модель позволяет: а) объяснить возникновение связей и дальнейшее их усиление; б) описать логику интеграционного процесса как единство трех этапов: от возникновения случайной связи между независимыми объектами на начальном этапе до совершенствования старой или появления новой системы на последнем этапе интеграционного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данилюк А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 2001. 45 с.
2. Талалова Л.Н. Интегративные тенденции в теории и практике современного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 40 с.
3. Булатова О.С. Педагогическая интеграция рациональной и эмоциональной сторон процесса школьного обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2005. 34 с.

4. Юсупова О. В. Междисциплинарная интеграция в рамках современной педагогической антропологии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ульяновск, 2006. 46 с.
5. Теремов А.В. Интегративные тенденции в естественнонаучном и гуманитарном образовании школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 45 с.
6. Сазонова З.С. Интеграция образования, науки и производства как методологическое основание подготовки современного инженера: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2008. 38 с.
7. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: Искусство-СПб., 2001. 703 с.
8. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М: Наука, 1978. 391 с.
9. Кохановский В.П. Философия и методология науки: учебник для вузов. М.: Ростов н/Д: АСТ: Феникс, 1999. 574 с.
10. Rosa H. Resonanz Pädagogik / H. Rosa, W. Endres. Frankfurt: Beltz, 2016. 144 S.
11. Mauri Kantola, Juha Kettunen, Integration of education with research and development and the export of higher education. *On the Horizon*, 2012, Vol. 20, Issue: 1, pp.7-16, <https://doi.org/10.1108/10748121211202026>
12. BI-Lexikon A bis Z: In einem Band /Leitung H. Goschel. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1981. 1056 S.
13. Словарь иностранных слов. М.: Рус. язык, 1987. 608 с.
14. Longman Dictionary of Contemporary English / Director D. Summers. Edinburgh: Pearson, 2001. 1688 P.
15. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева. М.: Сов. энциклопедия, 1989. 815 с.
16. Большой энциклопедический словарь: В 2-х т. Т.1 / Под ред. А.М. Прохоров. М.: Сов. энциклопедия, 1991. 863 с.
17. Интеграция современного научного знания / Под ред. Н.Т. Костюк. Киев: Вища школа, 1984. 184 с.
18. Розов М.А. Процессы и механизмы интеграции в развитии науки // Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс / Под ред. М.А. Розова. М.: Изд-во МГУ, 1989. 232 с.
19. Физический энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. М.: Сов. энциклопедия, 1983. 944 с.
20. Мандельштам Л.И. Лекции по теории колебаний / Л.И. Мандельштам. М. : Наука, 1972. 466 с.
21. Dalimov R. T. Oscillation Theory of International Economic Integration // *African Journal of Marketing Management*, 2009, Vol. 1 (2). pp. 50-61.
22. Князева Е.Н. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов. СПб.: Алетейа, 2002. 414 с.

REFERENCES

1. Danilyuk A.Y. Theoretical and methodological foundations of the design of integrated humanitarian educational spaces: Abstract Diss. Dr. Ped. Sci., Rostov-on-Don, 2001. 45 p. (in Russian)
2. Talalova L.N. Integrative trends in the theory and practice of modern education: Abstract Diss. Dr. Ped. Sci. Moscow, 2004. 40 p. (in Russian)
3. Bulatova O.S. Pedagogical integration of the rational and emotional aspects of the schooling process: Abstract Diss. Dr. Ped. Sci., Tyumen, 2005. 34 p. (in Russian)
4. Yusupova O. V. Interdisciplinary integration in the framework of modern pedagogical anthropology: Abstract Diss. Dr. Ped. Sci., Ulyanovsk, 2006. 46 p. (in Russian)
5. Teremov A.V. Integrative trends in science and humanities education of schoolchildren: Abstract Diss. Dr. Ped. Sci., Moscow, 2007. 45 p. (in Russian)
6. Sazonov Z.S. Integration of education, science and production as a methodological basis for the preparation of a modern engineer: Abstract Diss. Dr. Ped. Sci., Kazan, 2008. 38 p. (in Russian)
7. Lotman Yu.M. Semii sphere. Saint-Petersburg, Art-SPb Publ., 2001. 703 p. (in Russian)
8. Yudin E.G. System approach and principle of activity. Moscow, Science Publ., 1978. 391 p. (in Russian)
9. Kohanovsky V.P. Philosophy and methodology of science: a textbook for universities. Moscow; Rostov-on-Don, AST Publ., Phoenix Publ., 1999. 574 p. (in Russian)
10. Rosa H. Resonanz Pädagogik / H. Rosa, W. Endres. Frankfurt: Beltz, 2016. 144 S.
11. Mauri Kantola, Juha Kettunen. *On the Horizon*, 2012, Vol. 20, Issue 1, pp. 7-16, <https://doi.org/10.1108/10748121211202026>
12. BI-Lexikon A bis Z: In einem Band / Leitung H. Goschel. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1981. 1056 S.
13. Dictionary of foreign words. Moscow, Rus. Language Publ., 1987. 608 p. (in Russian)
14. Longman Dictionary of Contemporary English / Director D. Summers. Edinburgh: Pearson, 2001. 1688 p.
15. Philosophical Encyclopedic Dictionary / ed. L.F. Illichev. Moscow, Sov. Encyclopedia Publ., 1989. 815 p. (in Russian)
16. Big Encyclopedic Dictionary: In 2 tons. Vol.1 / Ed. A.M. Prokhorov. Moscow, Sov. Encyclopedia Publ., 1991. 863 p. (in Russian)
17. Integration of modern scientific knowledge / Ed. N.T. Kostyuk. Kiev, Vishcha School Publ., 1984. 184 p. (in Russian)
18. Rozov M.A. Processes and mechanisms of integration in the development of science // Integrative trends in the modern world and social progress / Ed. M.A. Rozov. Moscow, MGU Publishing House, 1989. 232 p. (in Russian)
19. Physical Encyclopedic Dictionary / Ch. ed. A.M. Prokhorov. Moscow, Sov. Encyclopedia Publ., 1983. 944 p. (in Russian)

20. Mandelstam L.I. Lectures on the theory of oscillations / L.I. Mandelstam. Moscow, Science Publ., 1972. 466 p. (in Russian)
21. Dalimov R. T. Oscillation Theory of International Economic Integration. African Journal of Marketing Management, 2009, Vol. 12, pp. 50-61.
22. Knyazeva E.N. The foundations of synergy. Regimes with exacerbation, self-organization, tempo-worlds / E.N. Knyazeva, S.P.Kurdyumov. Saint-Petersburg, Aletheia Publ., 2002. 414 p. (in Russian)

Информация об авторе

Лукин Юрий Алексеевич

(Россия, Воронеж)

Доцент, кандидат педагогических наук
Доцент кафедры общей и социальной педагогики
Воронежский государственный педагогический
университет

E-mail: lyua57@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0001-9372-7644>

Information about the author

Yuri A. Lukin

(Russia, Voronezh)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences
Associate Professor
of the Department of General and Social Pedagogy
Voronezh State Pedagogical University

E-mail: lyua57@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0001-9372-7644>



Т. В. НИКИТИНА, Н. А. ШВЕЦОВА, Н. А. ЛЕБЕДЕВА

К вопросу о включении блоков коммуникативной направленности в содержание дисциплин при подготовке курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации

Данная статья посвящена проблеме формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов, обучающихся в вузах Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации. Авторы предлагают формировать профессиональную коммуникативную компетенцию курсантов на протяжении всего обучения в ведомственном вузе поэтапно, комплексно, с использованием специально разработанных интерактивных коммуникативных методов обучения, которые отражают специфику будущей профессии и моделируют ситуации профессиональной коммуникации. Основываясь на опыте работы Пермского института ФСИН России, авторы особое внимание уделяют особенностям формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в процессе теоретического обучения. Авторами разработан алгоритм включения различных блоков коммуникативной направленности в содержание учебных дисциплин. Авторы соотносят содержание гуманитарных, социально-экономических, профессиональных и специальных дисциплин с составляющими профессиональной коммуникативной компетенции (базовая, профессионально-ориентированная и профессионально-специализированная коммуникативная компетенция), предлагая инвариантные, вариативные и специфические упражнения.

Ключевые слова: компетенция, профессиональная коммуникативная компетенция, сотрудник уголовно-исполнительной системы, алгоритм, интерактивные коммуникативные методы обучения, общепрофессиональные дисциплины, профессиональные дисциплины, специальные дисциплины

Ссылка для цитирования:

Никитина Т. В., Швецова Н. А., Лебедева Н. А. К вопросу о включении блоков коммуникативной направленности в содержание дисциплин при подготовке курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 84-94. doi: 10.32744/pse.2019.2.7



T. V. NIKITINA, N. A. SHVETSOVA, N. A. LEBEDEVA

The question of inclusion of blocks of communicative orientation in the content of disciplines in the course of training of cadets of institutes of the Federal Penal Service of the Russian Federation

It is offered to form professional communicative competence of cadets throughout the entire course of training in a departmental higher education institution on a step-by-step basis, comprehensively, and using specially developed interactive communicative methods of training, which reflect the specifics of future profession and model situations of professional communication. Based on the experience of the Perm Institute of the Federal Penal Service of the Russian Federation, special attention is drawn to peculiarities of the formation of professional communicative competence of cadets in the process of theoretical training. The algorithm of inclusion of various blocks of communicative orientation in the content of academic disciplines is developed. The authors associate the content of humanitarian, socio-economic, professional, and special disciplines with the components of professional communicative competence (basic, professionally oriented, and professionally specialized communicative competence), offering invariable, variable, and specific exercises.

Keywords: professional communicative competence, employee of the penal system, algorithm, interactive communicative methods of training, general professional disciplines, professional disciplines, special disciplines

For Reference:

Nikitina, T. V., Shvetsova, N. A., & Lebedeva, N. A. (2019). The question of inclusion of blocks of communicative orientation in the content of disciplines in the course of training of cadets of institutes of the Federal Penal Service of the Russian Federation. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 84-94. doi: 10.32744/pse.2019.2.7

Введение

К уровню подготовки сотрудника правоохранительных органов в целом и уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) в частности предъявляются особые требования, так как от эффективности выполнения должностных обязанностей и профессионализма во многом зависит общественное спокойствие и укрепление государственной власти. Даже с людьми, преступившими закон, наказанными и отбывающими наказание, необходимо взаимодействие с целью общения субъектов.

Основы профессионализма закладываются в ходе профессионального образования в учебных заведениях, поэтому ведомственные вузы ФСИН России стремятся преодолеть имеющиеся недостатки в подготовке специалиста.

Для сотрудников УИС важной составляющей профессиональной подготовки является коммуникативная компетенция, так как от него помимо знаний закона, нормативно-правовой документации требуются еще и определенные коммуникативные способности: умение убеждать, заинтересовать, учитывать индивидуально-психологические особенности собеседника.

Обзор литературы

Формирование коммуникативной компетенции – одна из категорий, к которой в течение длительного промежутка времени обращено внимание исследователей.

К изучению проблем формирования речевой культуры обращались Ю.Д. Апресян, Ф.И. Буслаев, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Б. Н. Головин, В.Г. Костомаров, М.В. Ломоносов, М.В. Панов, А.М. Пешковский, А.А. Шахматов, Л.В. Щерба и др. В последние годы возрос интерес к проблематике формирования профессиональной коммуникативной компетенции (Ch. Brumfit [1], W. Littlewood [2], Strakšienė G. [3], М.Л. Кусова [9] и др.), коммуникативной компетенции сотрудников силовых структур (Т.А. Кукарцева [8], И.А. Мачульская [10], Д.И. Новоселецкая [14]), культуры речи сотрудников УИС (Г.А. Гиренок [6], Н.П. Тюменева [15]), коммуникативной компетенции юристов (А.А. Воробьев [4], О.В. Климова [7] и др.), коммуникативной компетенцией кинологов никто не занимался.

Значительное количество вышеназванных работ посвящено формированию иноязычной коммуникативной компетенции. При этом в настоящий момент практически не разработан вопрос формирования коммуникативной компетенции как составной части профессиональной подготовки будущего сотрудника УИС. Анализ методологических исследований по вопросам формирования коммуникативной компетенции позволил констатировать, что единая методическая система совершенствования речевой деятельности курсантов в процессе обучения в ведомственном вузе в них не представлена, что свидетельствует о недостаточной изученности вопроса формирования коммуникативной компетенции курсантов.

Мы полагаем, что профессиональную коммуникативную компетенцию необходимо формировать не только при изучении дисциплины «Русский язык и культура речи», но и других общепрофессиональных, профессиональных и специальных дисциплин в рамках реализации основной образовательной программы.

Цель статьи – разработать алгоритм включения различных блоков коммуникативной направленности в содержание учебных дисциплин с учетом структуры и содер-

жания компонентов профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в зависимости от профиля их подготовки.

Результаты исследования и их обсуждение

Овладение знаниями, умениями и навыками, их закрепление на практике и непосредственное профессиональное их применение, безусловно, должны происходить поэтапно. В процессе осуществления качественной профессиональной подготовки офицеров для подразделений охраны и конвоирования, режима и безопасности и кинологических подразделений в Пермском институте ФСИН России сформированы модели подготовки выпускника по специализациям «Организация охраны и конвоирования в УИС», «Организация режима в УИС» [12], «Кинология» [11]. В данных моделях предусмотрено поэтапное формирование у обучаемых необходимых профессионально-специализированных компетенций, которыми должны обладать сотрудники данных подразделений.

Новизной данного исследования являются разработанный нами алгоритм включения различных блоков коммуникативной направленности в содержание учебных дисциплин с учетом направлений и профилей подготовки на основе моделей формирования профессионально-специализированных компетенций у курсантов Пермского института ФСИН России. Под профессиональной коммуникативной компетенцией курсантов мы понимаем заданную результативную характеристику курсанта, которая достигается в процессе его профессиональной подготовки в ведомственном вузе и определяет готовность и способность использовать сформированные у него базовые, профессионально-ориентированные и профессионально-специализированные коммуникативные знания, умения и способы деятельности для осуществления эффективной профессиональной коммуникации (как письменной, так и устной) в соответствии с моделью методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России [13].

Мы полагаем, что профессиональная коммуникативная компетенция курсантов состоит из трех блоков (базовая, профессионально-ориентированная, профессионально-специализированная коммуникативные компетенции), с которыми напрямую связаны инвариантная, вариативная и специфическая части профессиональной коммуникативной компетенции курсанта.

Так, базовая коммуникативная компетенция отвечает за способность к эффективной коммуникации в стандартных ситуациях и составляет инвариантную часть профессиональной коммуникативной компетенции курсанта.

Профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция отвечает за способность к эффективной коммуникации в ситуациях профессионально-ориентированного характера и составляет вариативную часть профессиональной коммуникативной компетенции курсанта. Она необходима для осуществления основных видов профессиональной деятельности.

Профессионально-специализированная коммуникативная компетенция составляет специфическую часть профессиональной коммуникативной компетенции курсанта и отвечает за способность к эффективной коммуникации в ситуациях профессионально-специализированного характера (как сотрудника отдела охраны (конвоирования) / отдела безопасности (режима) / кинологического отделения (группы) УИС), то есть

помогает осуществлению конкретного вида профессиональной деятельности.

Для включения различных блоков коммуникативной направленности в содержание учебных дисциплин нами разработан алгоритм, который предполагает следующие шаги:

- 1) анализ содержания гуманитарных, социально-экономических, профессиональных и специальных дисциплин с целью выявления разделов и тем, способствующих формированию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов;
- 2) соотнесение выделенных разделов и тем учебных дисциплин с составляющими профессиональной коммуникативной компетенции курсантов: базовая, профессионально-ориентированная и профессионально-специализированная коммуникативная компетенция;
- 3) определение содержательного наполнения коммуникативных блоков, включенных в выделенные разделы и темы учебных дисциплин, имеющих инвариантное, вариативное и специфическое дидактическое обеспечение;
- 4) разработка интерактивных коммуникативных технологий обучения, способствующих формированию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов;
- 5) подбор коммуникативных ситуаций (стандартных, профессионально-ориентированных или профессионально-специализированных) в зависимости от направления (профиля) подготовки;
- 6) распределение коммуникативных ролей участников с последующим закреплением функций;
- 7) подготовка и последующее разыгрывание ситуации по ролям, дающее возможность продемонстрировать свою стратегию поведения, свой вербальный сценарий, создать модель поведения, характерного для повседневной жизни или профессиональной деятельности реальных людей;
- 8) анализ результатов, групповое и индивидуальное оценивание деятельности участников (например, по следующей схеме: исполнители – наблюдатели – преподаватель), разбор ошибок, определение уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов.

Отметим, что формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в рамках первого периода (на первом курсе обучения) предполагает использование интерактивных коммуникативных методов обучения в рамках изучения дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла. В этот период закладываются базовые знания, умения и способы действия [5, с. 47], способствующие дальнейшему формированию данной компетенции. Результатом первого периода является сформированная способность к оцениванию своих коммуникативных возможностей и способностей, осознание того, что коммуникативная компетенция важна для дальнейшей успешной профессиональной деятельности, готовность и потребность в осуществлении коммуникации, потребность в сотрудничестве, взаимодействии. В рамках данного периода осуществляется актуализация личного опыта, формирование мотивации на овладение коммуникативной компетенцией, обращается внимание на методы и приемы работы с текстом, выстраивание коммуникации между людьми на основе осознанного использования единиц системы языка и основ речеведения. Для этого этапа характерно формирование у курсантов опыта эффективного коммуникативного взаимодействия, необходимого для успешной учебной и будущей профессиональной деятельности.

Продemonстрируем это на описании деловой игры «Жалоба», организуемой при изучении темы «Социальные общности, институты, организации и движения. Социальные и этносоциальные отношения» дисциплины «Социология и политология».

Фабула игры. В адрес учреждения, исполняющего уголовные наказания, поступила жалоба от близкого родственника осужденного, отбывающего наказание в данном учреждении. Начальник учреждения издает приказ о проведении служебной проверки. В состав комиссии по проведению проверки входят: начальник оперативного отдела, начальник отряда и начальник отдела безопасности.

Группа курсантов делится на три подгруппы:

- руководящий состав: начальник учреждения и его заместители (по безопасности и оперативной работе, по кадрам и воспитательной работе, по тылу, заместитель начальника учреждения – начальник отдела охраны);
- рабочая группа по изучению жалобы;
- экспертная группа (3-5 человек).

Всем командам выдается жалоба в письменном виде и задание на игру. Руководители готовятся заслушивать предложения. Вторая команда готовит предложения для принятия решения по жалобе. Третья команда готовится к оценке работы 1 и 2 команд.

Ход игры. Начальник учреждения открывает служебное совещание, объявляет его тему, и предоставляет слово для доклада председателю комиссии по проведению проверки (начальнику оперативного отдела). После доклада руководящий состав задает вопросы членам комиссии. После ответов на вопросы выслушиваются мнения заместителей начальника. Окончательное решение принимает начальник учреждения на основе материалов служебной проверки. После этого члены экспертной группы выступают с оценкой работы 1 и 2 команд, а также исполнителей всех ролей.

В рамках второго периода (на втором курсе обучения) профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция формируется у курсантов благодаря включению различных блоков коммуникативной направленности в изучение профессиональных дисциплин. Данный период основывается на включении курсантов в ситуации учебной и профессиональной коммуникации в рамках квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, на основе интерактивных коммуникативных методов обучения, которые стимулируют активность курсантов и основаны на их взаимодействии, погружении в атмосферу сотрудничества при решении профессиональных задач, профессиональном самоопределении.

Так как направления подготовки 40.03.01 – Юриспруденция и 36.03.02 – Зоотехния имеют свои особенности, несмотря на то, что готовят сотрудника для УИС, задания для формирования профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантов по дисциплинам профессионального цикла будут носить вариативный характер (в зависимости от направления подготовки).

Рассмотрим задания, которые могут использоваться на занятиях по профессиональным дисциплинам, для курсантов, обучающихся по **направлению подготовки Юриспруденция**.

В качестве примера задания на формирование умения провести юридическую консультацию может быть предложена ролевая игра «Юридическая консультация» по дисциплине Гражданский процесс, тема занятия – «Особое производство». Ведущий предлагает командам рассмотреть юридическую ситуацию и дать развернутую, аргументированную юридическую консультацию. Время на выполнение – 20 мин.

Примерная юридическая ситуация: Гражданка Н. обратилась в суд с заявлением об установлении факта, имеющего юридическое значение. Указывала, что для получения пенсии с повышающим коэффициентом 1,2 ей необходимо подтвердить сведения о заработной плате за периоды ее работы дежурной офицерского общежития и медицинской сестрой в профилактории. Обе организации относились к войсковой части, которая в данное время ликвидирована. При обращении в Центральный архив МО РФ филиала Н-ского военного округа истице дали ответ о том, что документы войсковой части переданы в архив МО РФ В-ской области. При этом ведомости по заработной плате войсковой частью не сданы. Обращения в военную прокуратуру Н-ского гарнизона, ФЭУ Н-ского военного округа, архив МО РФ результата не дали. Районный суд вынес определение, которым заявление Б. об установлении размера выплаченной заработной платы постановил оставить без рассмотрения, разъяснив ее право разрешить данный спор в порядке искового производства. Оцените законность действий суда. Дайте юридическую консультацию по разрешению данной ситуации.

В конце – подводятся итоги игры, и курсанты оцениваются в зависимости от правильности, полноты и аргументированности консультации.

Теперь остановимся подробнее на вариантах заданий, способствующих формированию профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции курсантов, обучающихся по **направлению подготовки Зоотехния**.

Так, например, семинарское занятие по теме «Информация и делопроизводство в системе менеджмента» дисциплины «Организация и менеджмент» предлагаем проводить с элементами деловой игры «Убеди меня!», целью которой является формирование навыков использования различных методов аргументации для обоснования собственной точки зрения; определение методов аргументирования и уловок, используемых в процессе межличностных коммуникаций; выбор оптимальных контраргументов.

За участниками закрепляются роли и их функции:

- Начальник учреждения (начальник) поручил начальнику отдела охраны / режима организовать субботник на местах несения службы караула / дежурной смены. Для уборки территории необходимо выделить 5 человек. Начальнику необходимо отправить на уборку не менее 5 человек и сохранить благоприятный психологический микроклимат в коллективе.
- Начальник отдела охраны / режима (подчиненный). Его задача – уменьшить число сотрудников, направляемых на уборку территории. В диалоге с начальником для того, чтобы отстоять собственную позицию, использует различные методы аргументации и уловки.
- Наблюдатели (оставшиеся курсанты, распределенные по парам) анализируют диалог между начальником и подчиненным, технику аргументации; выделяют используемые методы аргументации и уловки; определяют степень эффективности их применения.

Ход игры. Все курсанты делятся на пары и выбирают себе роль (начальника или подчиненного). Путем жеребьевки выступающая пара выбирает себе методы аргументации. Уловки участники могут выбрать самостоятельно. На подготовку дается 3-5 минут. Остальные курсанты выступают в роли наблюдателей. Процесс переговоров каждой пары длится около 5 минут. В результате «начальник» и «подчиненный» должны прийти к решению о том, сколько человек из отдела будет выделено на уборку

территории, и при этом сохранить доброжелательные отношения. Эксперты (3 человека) следят за временем и ведут наблюдения. После каждой пары эксперты проводят анализ правильности определения использованных игроками методов аргументации и уловок.

В заключении преподаватель анализирует степень эффективности использования курсантами предложенных методов аргументации и дает рекомендации по более полному использованию потенциала каждого метода.

Говоря о специфической части профессиональной коммуникативной компетенции курсанта, рассмотрим задания, способствующие формированию профессионально-специализированной коммуникативной компетенции, отвечающей за способность к эффективной коммуникации в ситуациях профессионально-специализированного характера. Данный период (третий и четвертый курсы обучения) ориентирован на широкое включение курсантов в коммуникативное взаимодействие в контексте профессиональной деятельности в рамках закрепленной специализации с использованием ролевых игр и других интерактивных коммуникативных методов обучения, обеспечивающих курсантам творческую активность в условиях служебной деятельности. Результатом третьего периода становится приобретение профессионального и социального опыта применения коммуникативной компетенции в различных профессионально-специализированных ситуациях.

Отметим, что профильные дисциплины, изучаемые курсантами, обучающимися по направлениям подготовки Юриспруденция (профили – «Организация режима и надзора в УИС» и «Организация охраны и конвоирования») и Зоотехния (профиль «Кинология») имеют гриф «Для служебного пользования», и занятия по ним проходят только в секретной библиотеке. В связи с этим приведем только варианты заданий, которые могут быть предложены курсантам для формирования их профессиональной коммуникативной компетенции, не затрагивая информацию ограниченного доступа.

Профиль подготовки «Кинология»

В качестве заданий, способствующих формированию профессионально-специализированной коммуникативной компетенции при изучении дисциплины «Организация кинологической деятельности ФСИН России», курсантам предлагаются ролевые игры, в которых они по очереди играют роль начальника кинологического отделения отдела охраны, которому необходимо подготовить и оформить планирующую и отчетную документацию кинологического подразделения отдела охраны; провести занятие со специалистами-кинологами в системе служебно-боевой и специальной подготовки; организовать и провести мероприятие по воспитательной работе с личным составом кинологического подразделения; провести служебное и оперативное совещание, учебно-методические сборы.

Профиль подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС»

В качестве заданий, способствующих формированию профессионально-специализированной коммуникативной компетенции при изучении специальных дисциплин курсантам предлагаются ролевые игры.

Так, например, при изучении дисциплины «Организация охраны» курсанты играют следующие роли:

- начальник караул, которому необходимо поставить задачу караульным перед заступлением на пост и оценить сотрудников караула по результатам несения службы;
- инспектор отдела охраны, которому необходимо оформить решение началь-

ника учреждения по организации охраны на квартал, заместителя начальника учреждения по охране на месяц и на сутки; провести инструктаж и инструктивное занятие с личным составом перед заступлением на службу; организовать и провести занятие с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки; провести служебное и оперативное совещание, учебно-методические сборы.

При изучении дисциплины «Организация конвоирования» курсанты, участвуя в ролевых играх, выполняют обязанности:

- начальника караула отделения по конвоированию отдела по конвоированию, которому необходимо поставить задачи караульным перед заступлением на посты в составе караула по конвоированию; оценить сотрудников караула по результатам несения службы;
- инспектора отдела организации службы конвоирования управления по конвоированию, которому необходимо подготовить суточный приказ по конвоированию; провести инструктаж и инструктивное занятие с личным составом; организовать и провести занятие с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки; провести служебное и оперативное совещание, учебно-методические сборы.

Профиль подготовки «Организация режима в УИС»

В качестве заданий, способствующих формированию профессионально-специализированной коммуникативной компетенции при изучении специальных дисциплин «Правовое регулирование и организация режима», «Правовое регулирование и организация надзора» курсантам предлагаются ролевые игры, участвуя в которых курсанты проигрывают следующие роли:

- дежурный помощник начальника колонии / дежурный помощник начальника следственного изолятора / дежурный помощник начальника тюрьмы, которому необходимо провести инструктаж и инструктивное занятие с личным составом; организовать и провести мероприятие по воспитательной работе с личным составом отдела.
- инспектор отдела безопасности (режима), которому необходимо составить план работы отдела безопасности (режима) исправительного учреждения (следственного изолятора); провести инструктаж и инструктивное занятие с личным составом; организовать и провести занятие с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки с инспекторами, младшими инспекторами отдела безопасности (режима); провести служебное и оперативное совещание, учебно-методические сборы.

Заключение

Таким образом, синтез заданий, имитирующих реальную профессиональную деятельность, с заданиями, способствующими формированию профессиональной коммуникативной компетенции, на протяжении всего периода обучения в ведомственном вузе помогает курсантам через овладение основными общепрофессиональными и специальными умениями и навыками на занятиях по различным дисциплинам сформировать и профессиональную коммуникативную компетенцию, необходимую курсантам в их будущей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Brumfit, Ch. *Communicative Methodology in language teaching*. – Cambridge : Cambridge University Press, 1984, p 154.
2. Littlewood, W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1994. – p 90.
3. Strakšienė G. Explication of Activities in the Textbooks on Developing Primary School Age Childrens Communicative Competence. *Pedagogy*. 2015, Vol. 119, no. 3, pp. 82–96.
4. Воробьев А.А. Развитие профессиональных коммуникативных умений будущих переводчиков сферы юриспруденции на основе проблемно-модульной технологии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Курск, 2012. 170 с.
5. Воробьева Т.В. Исследовательские методы при изучении лексики // *Филологический класс*. 2008. № 20. С. 47-51.
6. Гиренок Г.А. Формирование коммуникативной компетенции будущих сотрудников УИС в высшей профессиональной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Самара, 2013. 198 с.
7. Климова, О.В. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции у студентов юридических специальностей в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2009. 166 с.
8. Кукарцева Т.А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов военно-экономического профиля в иноязычном образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ульяновск, 2011. 206 с.
9. Кусова М.Л., Табатчикова К.Д. Формирование коммуникативной компетенции у учащихся основной школы при обучении комплексному анализу текста // *Педагогическое образование в России*. 2011. № 1. С. 141-146.
10. Мачульская И.А., Машина А.В., Машин В.Н., Григоров А.Ю. Образовательная деятельность в контексте развития и формирования коммуникативной компетентности курсантов военных вузов в современных условиях // *Перспективы Науки и Образования*. 2018. 4 (34). С. 301-308.
11. Никитина Т.В., Никитин П.И. Отражение специфики профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы в модели подготовки бакалавра кинологического профиля // *Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin)*, 2016. 4 (169). С.162-166.
12. Никитина Т.В., Никитин П.И. Учет специфики профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы при разработке модели подготовки выпускника юридического профиля в Пермском институте ФСИН России // *Проблемы правоохранительной деятельности*, 2016. № 3. С. 90-96.
13. Никитина Т.В. Профессиональная коммуникативная компетенция курсантов вузов ФСИН России: структура и содержательное наполнение // *Гуманитарно-педагогическое образование*. 2018. Т. 4. № 1. С. 111-117.
14. Новоселецкая Д.И. Педагогическое проектирование формирования профессионально-коммуникативной компетенции у курсантов военных вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Краснодар, 2012. 203 с.
15. Тюменева Н.П. Формирование коммуникативных способностей курсантов и слушателей вузов ФСИН России при изучении русского языка и культуры речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Рязань, 2007. 184 с.

REFERENCES

1. Brumfit, Ch. *Communicative Methodology in language teaching*. - Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p 154.
2. Littlewood, W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. - p 90.
3. Strakšienė G. Explication of Activities in the Textbooks on Developing Primary School Children Communicative Competence. *Pedagogy*. 2015, Vol. 119, no. 3, pp. 82–96. (in Russian)
4. Vorobev A.A. Development of professional communicative skills of future translators in the field of jurisprudence based on the problem-modular technology: Diss. PhD Ped. Sci., Kursk, 2012. 170 p. (in Russian)
5. Vorobeva T.V. Research methods in the study of vocabulary. *Philological class*, 2008, no. 20, pp. 47-51. (in Russian)
6. Girenok G.A. Formation of the communicative competence of future employees of the UIS in higher vocational school: Diss. PhD Ped. Sci., Samara, 2013. 198 p. (in Russian)
7. Klimova, O.V. Formation of professional communicative competence in law students in the process of studying psychological and pedagogical disciplines: Diss. PhD Ped. Sci., Chelyabinsk, 2009. 166 p. (in Russian)
8. Kukartseva, T.A. Formation of professional and communicative competence of future specialists of the military-economic profile in the foreign language educational process: Diss. PhD Ped. Sci., Ulyanovsk, 2011. 206 p. (in Russian)
9. Kusova M.L., Tabatchikova K.D. Formation of communicative competence in primary school students in teaching complex text analysis. *Pedagogical education in Russia*, 2011, no. 1, pp. 141-146. (in Russian)
10. Machulskaya I.A., Mashina A.V., Mashin VN, Grigorov A.Yu. Educational activities in the context of the development and formation of communicative competence of cadets of military universities in modern conditions. *Perspectives*

of Science and Education, 2018, no. 4 (34), pp. 301-308. (in Russian)

11. Nikitina T.V., Nikitin P.I. Reflection of the specifics of the professional activity of employees of the penitentiary system in the model of training a bachelor of canine profile. *Vestnik TSPU (TSPU Bulletin)*, 2016, no. 4 (169), pp. 162-166. (in Russian)
12. Nikitina T.V., Nikitin P.I. Taking into account the specifics of the professional activities of employees of the penitentiary system when developing a model for preparing a graduate of a legal profile at the Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia. *Problems of law enforcement*, 2016, no. 3, pp. 90-96. (in Russian)
13. Nikitina T.V. Professional communicative competence of cadets of higher education institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia: structure and content. *Humanitarian-pedagogical education*, 2018. Vol. 4, No. 1, pp. 111-117. (in Russian)
14. Novoseletskaia D.I. Pedagogical design of the formation of professional-communicative competence of the cadets of military universities: Diss. PhD Ped. Sci., Krasnodar, 2012. 203 p. (in Russian)
15. Tyumenev N.P. Formation of communicative abilities of cadets and students of higher education institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia in the study of the Russian language and culture of speech: Diss. PhD Ped. Sci., Ryazan, 2007. 184 p. (in Russian)

Информация об авторах

Никитина Татьяна Васильевна

(Россия, Пермь)

Доцент, кандидат педагогических наук
Доцент кафедры гуманитарных и социально-
экономических дисциплин

Пермский институт Федеральной службы исполнения
наказаний

E-mail: tanya.perm@mail.ru

Швецова Наталья Анатольевна

(Россия, Пермь)

Кандидат философских наук
Старший преподаватель кафедры гуманитарных и
социально-экономических дисциплин

Пермский институт Федеральной службы исполнения
наказаний

E-mail: vib78@mail.ru

Лебедева Наталья Алексеевна

(Россия, Пермь)

Преподаватель кафедры гуманитарных и социально-
экономических дисциплин

Пермский институт Федеральной службы исполнения
наказаний

E-mail: tereh1986@inbox.ru

Information about the authors

Tatiana V. Nikitina

(Russia, Perm)

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Humanities
and Socio-Economic Disciplines

Perm Institute of the Federal Penal Service of the
Russian Federation

E-mail: tanya.perm@mail.ru

Natalia A. Shvetsova

(Russia, Perm)

PhD in Philosophy
Senior Lecturer of the Department of Humanities and
Socio-Economic Disciplines

Perm Institute of the Federal Penal Service of the
Russian Federation

E-mail: vib78@mail.ru

Natalia A. Lebedeva

(Russia, Perm)

Lecturer of the Department of Humanities and Socio-
Economic Disciplines

Perm Institute of the Federal Penal Service of the
Russian Federation

E-mail: tereh1986@inbox.ru



О. А. Андриенко, Т. А. Безенкова, Е. В. Олейник

Воспитательная деятельность куратора в период адаптации студентов-первокурсников вуза

В статье рассматривается проблема воспитания студентов первого курса вуза, а именно показана роль куратора группы в данном процессе. Определены специфика организации и содержания воспитательного процесса в вузе, проведен анализ опыта воспитательной работы с первокурсниками в различных вузах. Рассмотрены основные функции куратора студенческой группы, направления его работы с первокурсниками. Представлено исследование социально-психологической и учебной адаптации первокурсников в вузе, проведенное на базе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ и Магнитогорского технического университета им. Г.И. Носова, показавшее, что первокурсники испытывают трудности в социально-психологической адаптации в вузе. Все это проявляется в неблагоприятном положении в группе, проблеме в общении и установлении отношений с сокурсниками и педагогами, в неумении пользоваться умениями и навыками, необходимыми в самостоятельном познании и усвоении учебного материала. Предлагаются направления работы куратора группы по более эффективной адаптации студентов.

Ключевые слова: воспитание, куратор студенческой группы, функции куратора, психолого-педагогическое сопровождение, адаптация первокурсников в вузе, направления воспитательной работы в вузе

Ссылка для цитирования:

Андриенко О. А., Безенкова Т. А., Олейник Е. В. Воспитательная деятельность куратора в период адаптации студентов-первокурсников вуза // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 95-107. doi: 10.32744/pse.2019.2.8



O. A. ANDRIENKO, T. A. BEZENKOVA, E. V. OLEYNIK

Educational activities of the academic adviser during the adaptation of first-year university students

The article deals with the problem of education of first-year students, particularly, the role of the academic adviser of a group in this process. The specifics of the organization and the content of the educational process at the university is determined, the analysis of the experience of educational work with first-year students in various universities is conducted. The main functions of the academic adviser of a student group, fields of his/her work with first-year students are reviewed. The study of the socio-psychological and educational adaptation of first-year university students, conducted based on Orsk Humanities and Technology Institute (branch) of OSU and Nosov Magnitogorsk Technical University showed that first-year students have troubles in socio-psychological adaptation in the university. All this is expressed in an unfavorable position in a group, the problem in communication and establishing relations with fellow students and teachers, in the inability to use skills necessary for self-knowledge and mastering educational material. Fields of work of the academic adviser of a group for more effective adaptation of students are offered.

Keywords: academic adviser of a student group, functions of the academic adviser, psychological and pedagogical support, adaptation of first-year university students, field of educational work at the university

For Reference:

Andrienko, O. A., Bezenkova, T. A., & Oleynik, E. V. (2019). Educational activities of the academic adviser during the adaptation of first-year university students. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 95-107. doi: 10.32744/pse.2019.2.8

Введение

Создание условий для духовного, нравственного развития личности студента является в настоящее время одной из важнейших целей высшего образования в России [14]. Также в рамках реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 гг. (подпрограмма «Развитие профессионального образования») достаточно значимой становится задача развития воспитательной составляющей профессионального образования.

Особое внимание необходимо обратить на построение процесса воспитания в группе студентов-первокурсников. Отметим, что окончание школы, выбор учебного заведения, смена привычной обстановки и окружения сверстников, установление новых взаимоотношений всегда вызывают определенную напряженность личности. Юноши и девушки, входя в среду высшего учебного заведения, попадают в совершенно новый для них мир взаимоотношений с курсом, группой и преподавателями.

В эффективной адаптации к вузу заинтересованы все: преподаватели, сотрудники вуза, сами студенты, для которых удачное начало положительно влияет на процесс дальнейшего обучения [4].

Заметим, что от того, как долго по времени и по различным затратам происходит адаптация первокурсников, зависят их текущие и предстоящие успехи, а также процесс профессионального становления. Значительную роль в данном процессе и в воспитательной работе в вузе играет куратор.

Большой толковый словарь русского языка термин «куратор» трактует как «опекун, попечитель» [5, с. 736]. В словаре С.И. Ожегова термин «курировать» означает «осуществлять наблюдение и помощь» [12, с. 422].

Л.М. Васильева, куратором студенческой группы называет человека, во-первых, осуществляющего воспитательную деятельность в вузе; во-вторых, являющегося духовным посредником между обществом, профессией и студентом в освоении общей и профессиональной культуры; в-третьих, организующего систему ценностных отношений через разнообразные виды деятельности студенческого коллектива; в-четвертых, создающего условия развития каждой личности, в-пятых, защищающего интересы студентов [7].

В литературе описываются следующие роли куратора: а) «информатор»; б) «организатор»; в) «психотерапевт»; г) «родитель»; д) «приятель»; е) «беззаботный студент»; ж) «администратор». Все перечисленные роли встречаются на практике [3; 6].

Е.Я. Бельская указывает, что куратор – это связующее звено между студентом и внутренним, а также внешним социумом вуза [4].

Анализ различных психолого-педагогических теорий и практик позволяет выделить следующие функции куратора студенческой группы:

1) информационно-ориентационная функция (знакомство первокурсников с вузом, его нормативно-правовой базой, ориентацию юношей и девушек в особенностях обучения на факультете, в вузе, адаптация к образовательному процессу);

2) профессионально-адаптационная функция (оказание помощи в познании студентами выбранной профессии);

3) диагностическая функция (диагностика личностных особенностей юношей и девушек, их интересов, возможностей, способностей);

4) интеграционная функция, (сплочение студенческой группы, установление взаимоотношений с сокурсниками, создание воспитательной системы на факультете);

5) организационная функция (организация учебно-воспитательного процесса);

6) координирующая функция (помощь студентам при проведении досуга, решении проблем с успеваемостью; работа с юношами и девушками в общежитии и др.);

7) инспирационно-развивающая функция (личностное и профессиональное развитие и саморазвитие молодых людей, приобщение к активной студенческой жизни, расширение кругозора и повышение культурного уровня студентов и др.);

8) контрольно-защитная функция (социальная защита студентов, контроль за посещаемостью, успеваемостью, их внешним видом).

9) плано-отчетная функция (подготовку отчетов о проделанной воспитательной работе в группе, отслеживание результатов воспитательной деятельности в группе, анализ реализации намеченных планов) [10; 11].

А.М. Глушенков и А.В Царева в своей работе указывают, что куратор выполняет следующие функции учебно-воспитательной работы: формирует сплоченный студенческий коллектив, создает здоровый морально-психологический климат в группе; вовлекает студентов во все направления внеучебной работы в вузе; содействует повышению академической мобильности студентов; реализует культурно-образовательные, социально ориентированные, здоровьесберегающие программы [9].

В.Д. Венцель, Е.О. Янчий и Е.О. Каргаполова определяют деятельность куратора следующими направлениями: адаптация студентов-первокурсников; повышение качества обучения студентов; содействие самореализации личности студента; профилактика правонарушений и формирование ценности здорового образа жизни; патриотическое воспитание; профессионально-трудовое воспитание; духовно-нравственное и эстетическое воспитание; творческое развитие; антитеррор [8].

И.А. Остапенко указывает, что первокурсники должны быть задействованы во внеаудиторной работе, спортивной деятельности, научной работе, куратор должен организовывать поездки и экскурсии, обеспечивать участие студентов в работе органов студенческого самоуправления и волонтерской деятельности, а также активное погружение в учебу в вузе в течение первой недели сентября [13].

Можно сказать, что одной из важных задач деятельности куратора на первом курсе является подготовка студента к продуктивной работе на учебных занятиях, его адаптация к новым условиям.

Специфика воспитательной работы в вузе заключается в следующем.

Во-первых, в центре воспитательного процесса находится студент – профессионально сориентированная личность, что непосредственно оказывает влияние на его поведение, ценностные ориентации, в качестве которых могут выступать личное и общественное благо, профессиональная компетентность, творчество и др. Ценности, к которым юноши и девушки приобщаются, может задавать вуз.

В настоящее время на молодежь огромное воздействие оказывают процессы глобализации, формирующие у них новые ценностные ориентации [17]. В результате проведенного нами ранее исследования было установлено, что для студентов первого курса в целом наиболее важными являются такие ценности, как счастливая семейная жизнь, любовь, материальная обеспеченность, здоровье и наличие хороших и верных друзей; менее значимыми – творчество, счастье других, активная деятельная жизнь. Можно сказать, что у молодежи в большей степени доминируют ценности личной жизни [2].

Также для большинства юношей и девушек воспитательный процесс в вузе – это последняя инстанция целенаправленного воспитательного воздействия на их формирование личности.

Во-вторых, современные вузы сохраняют и преумножают интеллектуальные, творческие, духовные кадры, активно участвуют в организации культурной жизни, эстетического и физического воспитания студентов, обеспечивают патриотическое и нравственное воздействие на ценностные ориентации студентов.

Е.Д. Расщепкина указывает следующие направления воспитательной работы в вузе:

- 1) освоение студентами общечеловеческих ценностей, гуманистических ориентаций;
- 2) формирование мировоззрения и миропонимания, соответствующего реалиям сегодняшнего дня и современным достижениям науки;
- 3) организация самопознания и самореализации студентов;
- 4) формирование патриотизма, гражданской позиции, толерантности, коммуникативной и правовой культуры;
- 5) формирование опыта участия в социально значимой деятельности;
- 6) формирование профессионально значимых качеств личности, профессиональной направленности личности;
- 7) формирование здорового образа жизни;
- 8) развитие творческого мышления, усиление мотивации к участию в научно-исследовательской деятельности [15].

Представленные направления являются взаимодополняющими и в практической деятельности реализуются комплексно, и в их реализации достаточно значимую роль играет куратор.

Анализ многочисленных концепций воспитательной работы вузов показывает, что в целом основными направлениями воспитательной работы являются: воспитание гражданина-патриота, профессиональное воспитание, приобщение к научно-исследовательской работе и культурно-нравственное воспитание.

В различных исследованиях указывается, что в лице куратора студенты должны получать реальную помощь в адаптации к вузу. Так, Е.Я. Бельская и Е.В. Старцева отмечают влияние активного, творческого куратора на процессы адаптации студента в вузе и его взаимодействия с социумом [4]. Коллектив авторов Омского государственного технического университета разработал мероприятия, проводимые кураторами выпускающей кафедры и нацеленные на адаптацию студентов. Данные мероприятия реализуются в три этапа: 1) ознакомление юношей и девушек с традициями, требованиями, правами и обязанностями (1 семестр); 2) адаптация студента в вузе: формирование самостоятельности, самоуправления, самоконтроля; включение в профессиональную деятельность (2-4 семестры); 3) формирование общекультурных, профессиональных компетенции, приближенных к профессиональной среде (5-8 семестры) [8].

О.А. Башкирова в своем исследовании описывает деятельность куратора студенческой группы первокурсников: куратор знакомится с юношами и девушками создает в группе атмосферу доброжелательности и взаимопомощи, а также уважения к людям других взглядов, вероисповеданий и национальностей; проводит кураторские часы, на которых вместе со студентами обсуждает разные темы, составляет план культурно-массовых мероприятий (посещение музеев, театров, кинотеатров, выставок и т. д.), информирует студентов о работе органов студенческого самоуправления, о научной жизни факультета, привлекает их к научной и исследовательской работе, содействует в разрешении конфликтных ситуаций, следит за успеваемостью

и посещаемостью студентов, анализирует результаты контрольной недели и экзаменационной сессии и т.д. [3].

J.Gorges в своей работе также указывает на тот факт, что юношам и девушкам необходима поддержка, помощь в усвоении учебной программы и преодолении первоначальных мотивационных неудач [16].

Материалы и методы исследования

В работе использовались теоретические методы исследования проблемы процесса воспитания в студенческой группе первокурсников, а также его ценностные основания; эмпирические методы педагогического исследования (наблюдение, анкетирование, тестирование, изучение и обобщение педагогического опыта).

Для изучения особенностей социально-психологической и учебной адаптации первокурсников в вузе использовались следующие методики: «Адаптированность студентов в вузе» (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова), многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ), разработанный А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным, социометрия, анкетирование.

В исследовании приняли участие студенты I курса Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ и Магнитогорского технического университета им. Г.И. Носова. Выборка составила 200 человек в возрасте от 17 до 22 лет.

Результаты исследования

В ходе проведения методики «Адаптированность студентов в вузе» были получены следующие результаты (см. рис. 1).

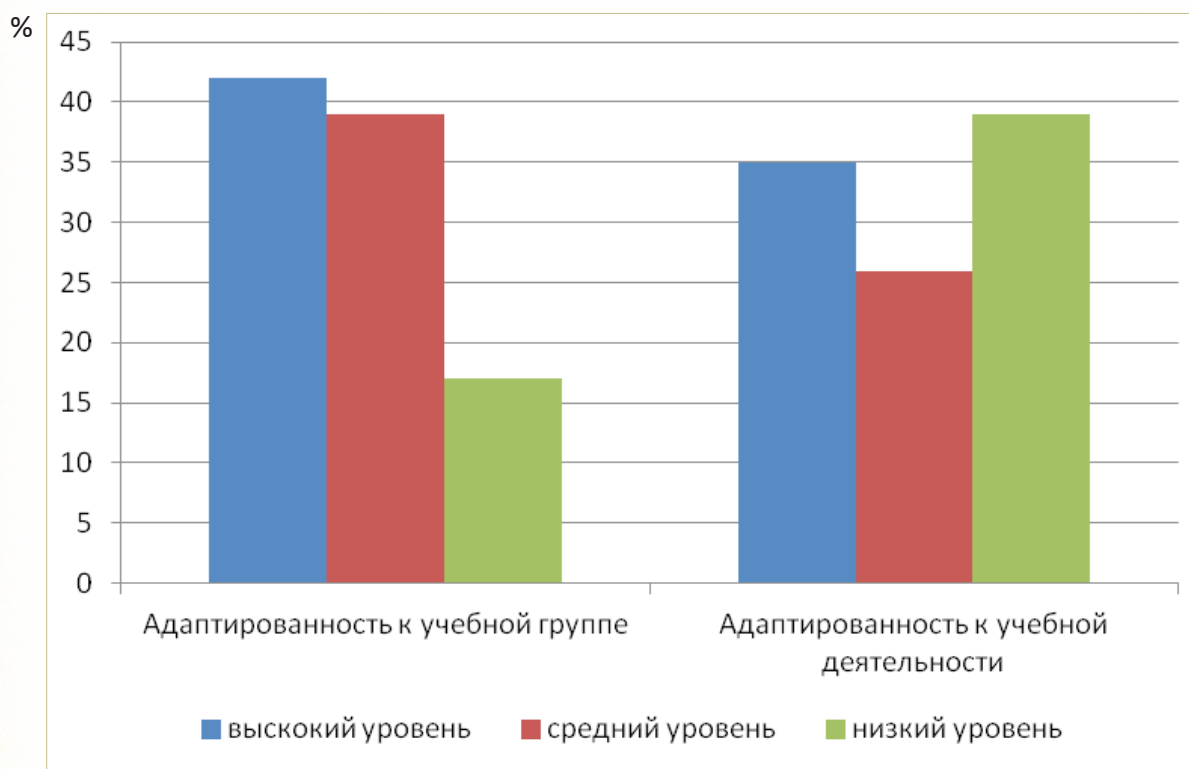


Рисунок 1 Результаты диагностики студентов первого курса по методике «Адаптированность студентов в вузе»

По шкале «Адаптированность к учебной группе» у 42% первокурсников выявлен высокий уровень, т.е. студенты чувствуют себя в группе комфортно, легко находят общий язык с однокурсниками, следуют принятым в группе нормам и правилам, при необходимости могут обратиться за помощью к товарищам, способны проявлять инициативу. 39% студентов имеют средний уровень адаптированности, а у 17% юношей и девушек выявлен низкий уровень приспособления к учебной группе, что свидетельствует об испытываемых ими трудностях в общении с одногруппниками. Данные первокурсники держатся в стороне, проявляют сдержанность в отношениях, им трудно найти общий язык с однокурсниками.

По шкале «Адаптированность к учебной деятельности» было выявлено, что у 35% студентов высокий уровень по данному показателю, т.е. они легко осваивают учебные предметы, успешно и в срок выполняют учебные задания, при необходимости могут обратиться за помощью к преподавателю, легко выражают свои мысли, на занятиях проявляют свою индивидуальность и способности. У 26% первокурсников средний уровень адаптированности к учебной деятельности, а 39% испытуемых имеют низкие показатели по данной шкале, они с трудом осваивают учебные предметы, им сложно выступать на занятиях, выражать свои мысли, задавать вопросы преподавателю, они не могут проявить свои способности в полной мере. Данные студенты нуждаются в дополнительных консультациях по предметам.

Обобщая результаты проведенной методики, можно констатировать, что в целом у 38,5% первокурсников высокий уровень адаптации в вузе, у 32,5% – средний уровень и у 28% испытуемых – низкий уровень.

Также проведенный опрос студентов показал, что при быстром чтении преподавателем лекции, они не успевают делать записи ее содержания, тем самым не ухватывают существенные положения (52%); не всегда располагают умениями и навыками учебного труда, необходимыми в самостоятельном познании и усвоении учебного материала (63%). Причем это касается работы в библиотечных каталогах, эффективной записи лекций, составления конспектов, написания рефератов и др.

Информативным показателем адаптированности личности является ее статус в группе, однако, изолированное положение юноши или девушки не является исчерпывающим показателем дезадаптированности. Возможно, оно связано с качествами характера, интровертированностью личности, референтностью группы и т.д.

После проведения социометрической методики были выделены три группы первокурсников с различным характером положения в системе межличностных отношений. В первую группу (9%) вошли юноши и девушки, положение которых среди однокурсников характеризуется как очень благоприятное (6 и более положительных выборов), во вторую (74%) – как благоприятное (3-5 выборов), в третью (17%) – как неблагоприятное (2-0 выборов).

Важно отметить, что студенческая группа первокурсников – новый, сборный коллектив, в котором еще не сложились межличностные отношения, он не является целостным, в нем кипят страсти лидерства, завоевания авторитета, самоутверждения.

Результаты диагностики адаптационных возможностей студентов представлены на рисунке 2.

В результате диагностики по методике «МЛО-АМ», направленной на оценку адаптационных возможностей личности с учетом ее психофизиологических и социально-психологических характеристик, высокий уровень показали 27% студентов – группа высокой и нормальной адаптации. Данные первокурсники достаточно легко адапти-

руются к новым условиям деятельности, быстро «входят» в новый коллектив, легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию поведения, как правило, не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью.

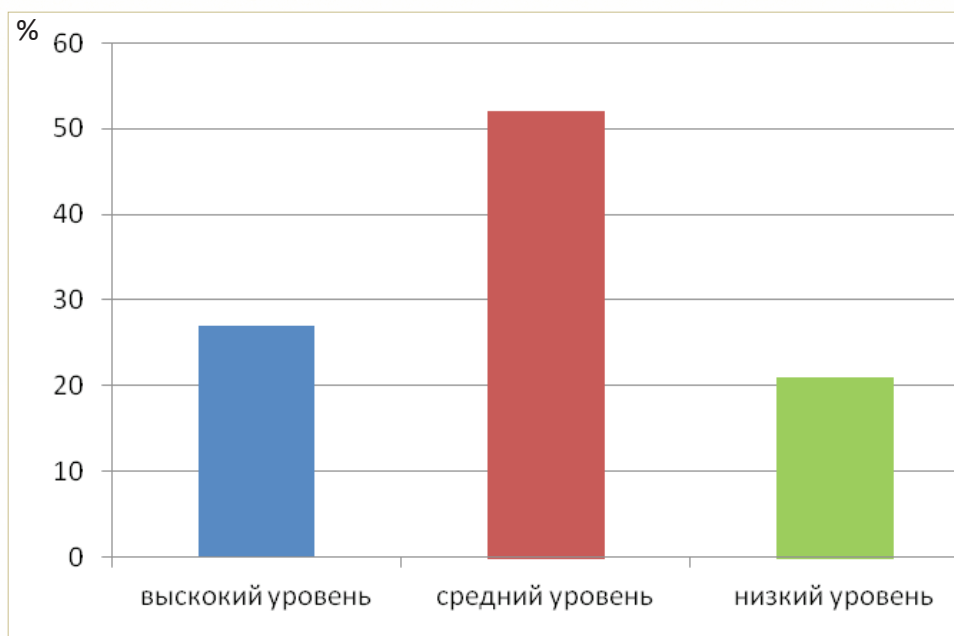


Рисунок 2 Адаптационные возможности студентов первого курса

Средний уровень выявлен у 52% опрошенных – группа удовлетворительной адаптации. Эти студенты, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью: возможны асоциальные срывы, проявление агрессивности и конфликтности.

Низкий уровень показали 21% первокурсников – группа низкой адаптации, для которой характерны признаки низкой нервно-психической устойчивости, конфликтность.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование показало, что в целом в социально-психологической адаптации в вузе трудности испытывают 18% первокурсников, а в приспособлении к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний, к иному режиму труда и отдыха – 51% опрошенных. Все это проявляется в неблагоприятном положении в группе, проблеме в общении и установлении отношений с сокурсниками и педагогами, в неумении пользоваться умениями и навыками, необходимыми в самостоятельном познании и усвоении учебного материала.

Сопоставив и сравнив результаты диагностики студентов по всем проведенным методикам, было выявлено, что у студентов с низким уровнем адаптационных возможностей выявлен низкий уровень приспособления к учебной группе, их положение в системе межличностных отношений характеризуется как неблагоприятное. Данные юноши и девушки испытывают трудности в общении с одногруппниками. Они, как правило, держатся в стороне, проявляют сдержанность в отношениях, им трудно найти общий язык с однокурсниками. Поэтому куратору группы нужно своевременно проводить работу с данными студентами, направленную на их включение в коллектив.

Что касается уровня адаптированности к учебной деятельности, то здесь не наблюдается связи между положением студента в группе и его учебной.

У студентов, имеющих средний уровень адаптационных возможностей и благоприятное положение в группе, также возникают трудности в освоении учебных предметов. Порой им также сложно выступать на занятиях, выражать свои мысли, задавать вопросы преподавателю, проявлять свои способности в полной мере, как и студентам с низким уровнем. Независимо от уровня адаптационных возможностей первокурсники не всегда располагают умениями и навыками учебного труда, необходимыми в самостоятельном познании и усвоении учебного материала, не успевают делать записи содержания лекции, не могут выделить существенные положения. Это также касается и работы в электронных библиотечных системах.

Чтобы помочь первокурсникам преодолеть возникающие на начальном этапе обучения трудности, кураторами может реализовываться предложенная нами ранее модель психологического сопровождения всех студентов на этапе адаптации в образовательном учреждении, включающая в себя психодиагностику, коррекционно-развивающую и консультативно-просветительскую деятельность, основанную на индивидуальном подходе к юношам и девушкам [1]. В ходе такого сопровождения могут быть использованы диагностические, тренинговые, диалоговые, игровые, рефлексивные и другие методы, а также такие приемы, как самонаблюдение, самоанализ, сравнение, взаимооценка, обратная связь, авансированное доверие, анализ конкретных ситуаций и др.

Для повышения эффективности адаптации студента-первокурсника в вузе нами предлагается реализовывать программу, направленную на формирование у юношей и девушек представлений о структуре учебного процесса и внеучебной деятельности в вузе; развитие групповой сплоченности, создание благоприятного психологического климата в коллективе; развитие навыков эффективного межличностного взаимодействия, повышения уверенности в себе.

Основными формами работы являются: анкетирование студентов, диагностика, тренинги, дискуссии, беседы, психолого-педагогическое сопровождение, включение студентов во внеучебную деятельность.

Механизм работы куратора с группой первокурсников включает в себя несколько этапов.

На первом этапе среди студентов-первокурсников проводится анкетирование и психологическая диагностика с целью выявления проблемной области. Здесь выявляются мотивация к учебной деятельности, коммуникативные особенности, уровень тревожности, уровень адаптированности студентов в вузе (к учебной деятельности и к учебной группе) и т.д. На основании комплексного психодиагностического обследования формулируются цель и задачи дальнейшей работы со студентами по адаптации.

На втором этапе осуществляется социально-психологическое воздействие. Проводятся мероприятия по адаптации студентов: знакомство с группой, экскурсия по вузу, включающее знакомство с его различными структурными подразделениями, посещение библиотеки, музея вуза, знакомство первокурсников с Уставом вуза, правами и обязанностями студента, правилами проживания в общежитии (для иногородних студентов) и т.д. Отдельно стоит отметить психологические тренинги, направленные на ускорение знакомства студентов между собой, а также сплочение коллектива, на самопознание, на приобретение навыков бесконфликтного общения, формирования умений выстраивать взаимоотношения в новой среде. Все это способствует формированию общекультурных и профессиональных компетенций, таких как, готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе; владение базовыми навыками общения;

способность участвовать в формировании эффективных внутренних коммуникаций и др. Куратор способствует сплочению коллектива, оказывает поддержку в процессе адаптации студентов к новому социуму.

На третьем этапе проводится итоговая диагностика, позволяющая оценить уровень адаптированности юношей и девушек в вузе, уровень сплоченности студенческой группы, а также эффективность проведения социально-психологической работы.

Четвертый этап включает в себя работу со студентами, имеющими низкий уровень адаптации после проведения социально-психологической работы. Здесь уже привлекаются специалисты отдела по воспитательной работе и психолог.

Таким образом, на начальном этапе обучения студентов в вузе именно куратором обеспечивается их психолого-педагогическая поддержка.

В реализуемую нами систему воспитательной работы куратора с первокурсниками входит:

1. Гражданско-патриотическое воспитание.

В рамках данного направления куратор организуют студентов для участия в благотворительных акциях, всероссийских общественных акциях, встречах с ветеранами Великой Отечественной войны и тружениками тыла, с интересными людьми города, организуют экскурсии в музеи и т.д.

Необходимо отметить, в последнее время большое внимание уделяется патриотическому воспитанию молодежи. Новые шаги в данном направлении свидетельствуют о возрождении политики государственного патриотизма [18]. Достаточно важным остается вопрос гражданского воспитания студенческой молодежи с учетом выявления конкретных направлений его реализации на основе сохранения национальной идентичности. Ведущую роль в этом процессе играет педагог.

2. Научно-исследовательская работа.

Данное направление достаточно часто является приоритетным во многих вузах и осуществляется с целью приобщения первокурсников к научной деятельности, посредством их участия в научной жизни вуза, публикаций тезисов и статей, выступлений на научно-практических конференциях. В этом направлении куратор также играет не менее значимую роль, но он предоставляет юношам и девушкам больше самостоятельности в выборе.

3. Спортивно-оздоровительная работа, пропаганда и внедрение физической культуры и здорового образа жизни, профилактическая работа.

Формированию здорового образа жизни студентов способствуют такие методы и формы деятельности куратора как просмотр учебных видеофильмов, организация «круглых столов», презентаций, флешмобов, лекций, встреч со специалистами (например, ГБУЗ «Оренбургский областной центр по профилактике и борьбе со СПИДом и инфекционными заболеваниями») и т.д.

Роль куратора здесь заключается в мотивации первокурсников к здоровому образу жизни, осознании влияния вредных привычек на профессиональную карьеру.

4. Культурно-массовая работа.

Куратор мотивирует студентов к участию в различных вузовских, городских мероприятиях.

5. Психолого-консультационная работа.

Данное направление не всегда может осуществляться куратором в силу отсутствия у него психологического образования. В нашем случае такая деятельность проводится, о чем мы указали выше.

Для сбора, систематизации и фиксации результатов развития студента, его усилий и достижений в различных областях, демонстрации его способностей, интересов и склонностей, знаний и умений создано электронное портфолио обучающегося, проверку достоверности которого осуществляют кураторы групп.

Портфолио позволяет:

- а) получать разностороннюю информацию о качестве и результативности обучения, научной деятельности и общественно-социальной активности обучающегося;
- б) выявлять проблемы подготовки для корректировки учебно-методического сопровождения образовательного процесса;
- в) формировать у обучающегося ответственность за результаты своей деятельности;
- г) организовывать непрерывный мониторинг работы студента в течение всего периода его обучения в вузе.

Заключение

Процесс воспитания молодежи постоянно выдвигает проблемы, требующие новых подходов. Совершенствовать и обогатить воспитательную систему вуза возможно через регулярный мониторинг студенческой среды, проведение исследований молодежных проблем, ценностных ориентаций, развитие содержательного досуга, приобщения молодежи к физкультуре и спорту. Необходимо находить интересные формы пропаганды здорового образа жизни, семейных традиций и ценностей, пропагандировать идеи толерантности, оказывать содействие в формировании духовно-нравственного, экологического, гражданского и военно-патриотического воспитания молодежи – будущего России. Все это принесет должный результат только в том случае, если каждый член профессорско-преподавательского состава будет заниматься воспитанием молодого поколения.

Педагог, куратор является не только организатором различных мероприятий в вузе, но и личным примером для студентов, оказывая влияние на их личностное, профессиональное становление, а также жизненное самоопределение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриенко О.А. Психологическое сопровождение студентов на этапе профессиональной адаптации на примере магнитогорского технологического колледжа // Дискуссия. 2017. № 4 (78). С. 88-93.
2. Андриенко О.А. Ценностные основания построения процесса воспитания // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. № 1 (26).
3. Башкирова О.А. Роль куратора в адаптации первокурсников в вузе // В сборнике: Омские социально-гуманитарные чтения – 2016 материалы IX Международной научно-практической конференции. Министерство образования Омской области; Омское отделение Российского общества социологов; Омский государственный технический университет. 2016. С. 145-149.
4. Бельская Е.Я., Старцева Е.В. Опыт кураторской деятельности в повышении адаптации первокурсников томского политехнического университета // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. С. 519.
5. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.
6. Бородина Е.С. Организация работы куратора студенческой группы в вузе // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2013. Т. 5. № 3. С. 77-80.
7. Васильева Л.М. Педагогические условия повышения квалификации кураторов студенческой группы в колледже: автореф. дис. ...канд. пед. наук Ставрополь, 2004. 23 с.
8. Венцель В.Д., Янчий С.В., Каргаполова Е.О. Из опыта работы куратора по адаптации студентов в техническом вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 239-242.

9. Глушенков А.М., Царева А.В. Куратор студенческой группы как субъект управления системой воспитательной работы вуза // *Academia. Педагогический журнал Подмоскowsья*. 2016. № 4 (10). С. 9-15.
10. Исаев И. Ф. Куратору студенческой группы: от теории к практике. Белгород : Изд-во БелГУ, 2009.
11. Никитенко О.В. Роль куратора студенческой группы в системе воспитательной работы вуза // В сборнике: *Человек и общество в нестабильном мире материалы региональной научно-практической конференции*. 2016. С. 173-176.
12. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. М.: Темп, 2004. 944 с.
13. Остапенко И.А. Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов факультета среднего профессионального образования в системе вуза // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. № 2. С. 120-123.
14. Поселягина Л.В. Воспитание студентов в вузе средствами театра // *Сибирский педагогический журнал* 2015. №3. С. 55-60.
15. Расщепкина Е.Д. Специфика воспитательной работы в вузе // *Теория и технология металлургического производства* 2010. № 10. С. 212-218.
16. Gorges J. First-Year Students' Initial Motivational Beliefs at University: Predicted by Motivational Beliefs Derived from Within and Out-of-School Experience and Malleable Regardless of the Extent of Students' Out-of-School Experience // *Frontiers in psychology*. 2017. No. 8: 1258. doi:10.3389/fpsyg.2017.01258
17. Orekhovskaya N.A., Galushkin A.A., Maleko E.V., Bezenkova T.A., Plugina N.A. Globalization and youth: philosophical analysis of challenges and ways to overcome them // *XLinguae*. 2018. Vol. 11, no. 2, pp. 256-264.
18. Rapoport A. Patriotic education in Russia: stylistic move or a sign of substantive counter-reform? // *Educational forum*. 2009. Vol. 73, no. 2, pp. 141-152.

REFERENCES

1. Andrienko O.A. Psychological support for students at the stage of professional adaptation on the example of the Magnitogorsk College of Technology. *Discussion*, 2017, no. 4 (78), pp. 88-93. (in Russian)
2. Andrienko O.A. The value foundations of building the process of education. *Baltic Journal of Humanities*, 2019, no. 1 (26). (in Russian)
3. Bashkurova O.A. The role of the curator in the adaptation of first-year students at the university. *In the collection: Omsk social and humanitarian readings - 2016 materials of the IX International Scientific and Practical Conference. The Ministry of Education of the Omsk region; Omsk Branch of the Russian Society of Sociologists; Omsk State Technical University*, 2016, pp. 145-149. (in Russian)
4. Belskaya E.Ya., Startseva E.V. The curatorial experience in enhancing the adaptation of first-year students of Tomsk Polytechnic University. *Modern problems of science and education*, 2015, no. 5, p. 519. (in Russian)
5. Large explanatory dictionary of the Russian language / Ed. S.A. Kuznetsov. Saint-Petersburg, Norint Publ., 2000. 1536 p. (in Russian)
6. Borodina E.S. Organization of the work of the curator of the student group at the university. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical sciences*, 2013, vol. 5, no. 3, pp. 77-80. (in Russian)
7. Vasilieva L.M. Pedagogical conditions of advanced training of curators of the student group in college: Abstract Diss. PhD Ped. Sci., Stavropol, 2004. 23 p. (in Russian)
8. Ventsel V.D., Yankiy S.V., Kargapolova E.O. From the experience of the curator on the adaptation of students in a technical college. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 2018, vol. 7, no. 1 (22), pp. 239-242. (in Russian)
9. Glushenkov A.M., Tsareva A.V. The curator of the student group as a subject of management of the system of educational work of the university. *Academia. Pedagogical journal of the Moscow region*, 2016, no. 4 (10), pp. 9-15. (in Russian)
10. Isaev I. F. The curator of the student group: from theory to practice. Belgorod, Publishing house of BelSU, 2009. (in Russian)
11. Nikitenko O.V. The role of the curator of the student group in the system of educational work of the university. *In the collection: People and society in an unstable world materials of the regional scientific-practical conference*, 2016, pp. 173-176. (in Russian)
12. Ozhegov S.I. Explanatory dictionary of the Russian language: 80000 words and phraseological expressions. Moscow, Temp Publ., 2004. 944 p. (in Russian)
13. Ostapenko I.A. Psychological and pedagogical aspects of adaptation of students of the Faculty of Secondary Professional Education in the university system. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 2016, no. 2, pp. 120-123. (in Russian)
14. Poselyagina L.V. Education of students in high school by means of the theater. *Siberian Pedagogical Journal*, 2015, no. 3, pp. 55-60. (in Russian)
15. Raschepkina E.D. The specifics of educational work in high school. *Theory and technology of metallurgical*

production, 2010, no. 10, pp. 212-218. (in Russian)

16. Gorges J. First-Year Students' Initial Motivational Beliefs at University: Predicted by Motivational Beliefs Derived from Within and Out-of-School Experience and Malleable Regardless of the Extent of Students' Out-of-School Experience. *Frontiers in psychology*, 2017, 8: 1258. doi:10.3389/fpsyg.2017.01258
17. Orekhovskaya N.A., Galushkin A.A., Maleko E.V., Bezenkova T.A., Plugina N.A. Globalization and youth: philosophical analysis of challenges and ways to overcome them. *XLinguae*, 2018, vol. 11, no. 2, pp. 256-264.
18. Rapoport A. Patriotic education in Russia: stylistic move or a sign of substantive counter-reform? *Educational forum*, 2009, vol. 73, no. 2, pp. 141-152.

Информация об авторах
Андрienko Оксана Александровна

(Россия, Орск)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ
E-mail: andrienko-oa@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-3490-1849

Безенкова Татьяна Александровна
(Россия, Магнитогорск)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
E-mail: bezenkova@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-0932-9828

Олейник Елена Викторовна
(Россия, Магнитогорск)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
E-mail: oleynik.ev@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-9727-4651

Information about the authors
Oksana A. Andrienko

(Russia, Orsk)

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy
Orsk Humanitarian-Technological Institute (branch) of Orenburg State University
E-mail: andrienko-oa@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-3490-1849

Tatyana A. Bezenkova
(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor
of the Department of Social Work and Psychological and Pedagogical Education
Nosov Magnitogorsk State Technical University
E-mail: bezenkova@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-0932-9828

Elena V. Oleynik

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor
of the Department of Social Work and Psychological and Pedagogical Education
Nosov Magnitogorsk State Technical University
E-mail: oleynik.ev@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-9727-4651



О. А. БЕРЕГОВАЯ, С. С. ЛОПАТИНА, Н. В. ОТУРГАШЕВА

Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах

Данная статья представляет результаты исследования материалов организованного на сайте Министерства образования Новосибирской области онлайн-анкетирования иностранных студентов, обучающихся в вузах г. Новосибирска. Цель исследования – выявить барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов в России. Основной методологический подход к решению поставленных задач междисциплинарный, находящийся на стыке наук, позволяющий интегрировать полученные знания из области философии, социологии, педагогики. Методологической основой исследования стали анализ анкет; вторичный анализ материалов социологических исследований.

Авторы пришли к выводу, что основной барьер успешной социокультурной адаптации иностранных студентов – языковой, от которого зависит преодоление двух других барьеров – межкультурного и академического. Авторами обоснована необходимость совершенствования учебной и внеучебной работы с иностранными студентами для преодоления барьеров социокультурной адаптации. Организация адаптационной поддержки иностранных студентов и успешное преодоление ими адаптационных барьеров должны стать в российском вузе комплексной системной работой, ориентированной на принятие и уважение культурных, национальных, этнических и расовых различий.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, иностранные студенты, высшее образование, интернационализация, языковой барьер, межкультурный барьер, академический барьер

Ссылка для цитирования:

Береговая О. А., Лопатина С. С., Отургашева Н. В. Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 108-118. doi: 10.32744/pse.2019.2.9



O. A. BEREGOVAYA, S. S. LOPATINA, N. V. OTURGASHEVA

Barriers of social and cultural adaptation of foreign students in Russian universities

This paper presents the results of a study of materials of the online survey of foreign students studying at universities in Novosibirsk, arranged on the website of the Ministry of Education of the Novosibirsk Oblast. The aim of the study is to identify barriers of socio-cultural adaptation of foreign students in Russia. The main methodological approach to solving the tasks set is interdisciplinary one, located at the intersection of sciences, allowing to integrate knowledge gained from the field of philosophy, sociology, and pedagogy. The methodological basis of the study was the analysis of questionnaires, the secondary analysis of sociological research materials.

The authors came to the conclusion that the main barrier of successful socio-cultural adaptation of foreign students is the language one, which affects the overcoming of two other barriers, the intercultural one and the academic one. The authors substantiate the need to improve educational and extracurricular work with foreign students to overcome the barriers of socio-cultural adaptation. The organization of adaptation support for foreign students and their successful overcoming of adaptation barriers should become a comprehensive systematic work in the Russian university and be focused on the acceptance and respect of cultural, national, ethnic, and racial differences.

Keywords: socio-cultural adaptation, foreign students, language barrier, cultural barrier, educational barrier

For Reference:

Beregovaya, O. A., Lopatina, S. S., & Oturgasheva, N. V. (2019). Barriers of social and cultural adaptation of foreign students in Russian universities. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 108-118. doi: 10.32744/pse.2019.2.9

Введение

Актуальность изучения проблем социокультурной адаптации иностранных студентов обусловлена развитием одного из перспективных и стратегических направлений государственной образовательной политики, направленной на повышение учебной миграции в Россию. Согласно «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», должны быть созданы условия для привлечения в Россию иностранных студентов. В настоящее время – это одна из приоритетных задач российского высшего образования, чтобы к 2020 году доля иностранных граждан достигла 5% в общем контингенте учащихся вузов, а доходы от их обучения составляли не менее 10% от объема финансирования системы образования» [11].

По данным отчета «Взгляд на образование», подготовленного Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в 2016 году, лидерами по привлечению иностранных студентов стали США (26% от общего числа студентов), Великобритания (15%), Франция (10%), Германия (10%), Австралия (8%) [20]. Обладая значительным интеллектуальным, образовательным и научным потенциалом, Россия имеет малую долю международного образовательного рынка, а инвестиции от притока иностранных студентов в страну практически незаметны. В контексте усиливающейся интернационализации высшего образования в мире, выражающейся в необходимости повышения конкурентоспособности национальных систем образования в области экспорта образовательных услуг, формирования стратегий продвижения национальных образовательных брендов (Ф. Альтбах, Дж. Найт) [18, р. 290]. Таким образом, привлечение студентов из-за рубежа рассматривается как одно из средств усиления позиций страны в мировом образовательном пространстве. В то же время выполнение данного показателя порождает ряд проблем для вузов, связанных с организацией процесса социокультурной адаптации иностранных студентов, создания для них благоприятной среды.

Вопросам социокультурной адаптации иностранных студентов посвящено немало работ. В качестве общих характеристик данного феномена рассматривают процесс «взаимодействия личности и новой социокультурной среды» [1; 14; 19; 22-25], «процесс взаимодействия представителя иной культуры и среды его настоящего обитания, процесс приобретения необходимых для жизни трудовых навыков и знаний, усвоение студентом основных норм, образцов, ценностей новой окружающей действительности (явление «вхождения» или «включения» в культуру)» [16, с. 10]. Г.П. Иванова, О.К. Логвинова и Н.Н. Ширкова в понятие адаптации включают не только адаптацию к обучению в новой культурной среде, но и профессиональную адаптацию, связанную с выбранным направлением подготовки [8, с. 61].

По мнению С.И. Моднова и Л.В. Уховой, процесс адаптации зависит от трех факторов – социокультурного, социокоммуникативного и социобытового [14, с. 111-112]. В работе И.О. Кривцовой приведены такие факторы, как: психофизиологический (связанный с переустройством личности), учебно-познавательный (связанный с языковой подготовкой), социокультурный [12, с. 284]. Т. Р. Рахимов рассматривает комплекс факторов: традиционный (особенности принимающего общества), климатический, личностно-психологический, учебно-педагогический (особенности организации системы

обучения), социально-бытовой, коммуникативный, культурный (жизнь в интернациональном сообществе, толерантность и др.) [15, с. 123]. Е.Г. Тихонова особое внимание уделяет физиологическим, социально-психологическим и профессиональным факторам [17, с. 45].

Быстрое или медленное протекание процесса адаптации отражается на качестве жизни и успехах в учебе иностранных студентов и зависит от того, как преодолеваются трудности. И.О. Кривцова считает, что «иностранцы студенты, имея специфические этнические и психологические особенности, вынуждены преодолевать разного рода психологические, социальные, нравственные, религиозные барьеры, осваивать новые виды деятельности и формы поведения» [12, с. 284]. В литературе описаны разные виды барьеров: физиологический, психологический, эмоциональный, языковой, гендерный, социокультурный [3]. Возникающие барьеры препятствуют «вхождению» в социум и культуру (языковой, межкультурный) чужой страны, что обуславливает трудности в учебе (академический) [11, с. 10]. Цель данной статьи – проанализировать барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах (языковой, межкультурный, академический).

Материалы и методы

Основной методологический подход к решению поставленных задач междисциплинарный, находящийся на стыке наук, позволяющий интегрировать полученные знания из области философии, социологии, педагогики. Методологической основой исследования стали: авторское исследование проблем социокультурной адаптации иностранных студентов; вторичный анализ материалов социологических исследований.

В статье использованы материалы проведенного авторами он-лайн анкетирования (N= 397) иностранных студентов, которое было организовано в апреле-мае 2018 года на сайте Министерства образования Новосибирской области. В опросе принимали участие студенты подготовительных отделений, бакалавриата, магистратуры и аспирантуры стран ближнего и дальнего зарубежья, обучающиеся в вузах Новосибирска. Всего в анкетировании приняли участие 397 иностранных студентов из вузов Новосибирска из 17 стран. Количество опрошенных из стран ближнего зарубежья составило 335 человек (84,4%), из стран дальнего зарубежья – 62 человека (15,6%). В данной группе больше всего представителей Китайской Народной Республики - 57,8%, Монголии – 33,3%, Афганистана – 2,3%, Камбоджи - 2,2%, Ливана 2,2%, Египта – 2,2%.

В качестве материалов вторичного социологического анализа были использованы данные трех исследований, проведенных в разное время. Исследование «Иностранные студенты в российских вузах» (2014), проведенное А.Л. Арефьевым, Ф.Э. Шереги [2], посвящено вопросам формирования контингента иностранных граждан (N=2000) в рамках выделенной квоты российских государственных стипендий, прибывших для обучения в российские вузы, в том числе на подготовительные отделения, из 100 стран, на основе опроса, проведенного в ноябре 2012 года по формализованной анкете (N=25). Отбор студентов происходил пропорционально их численности в вузах федеральных округов РФ.

Материалы исследования НИУ ВШЭ «Факты образования», проведенного на базе Национального исследовательского Томского политехнического университета (ТПУ) в

2012 году [7]. В интервью приняли участие 16 студентов из стран дальнего зарубежья (N=16). Выборка строилась методом «снежного кома».

Результаты исследования

Языковой барьер является первой из серьезных проблем процесса интернационализации высшего образования и интеграции иностранных студентов в иную социокультурную среду. По данным проведенного авторами статьи исследования по новосибирским вузам, 2,7% опрошенных иностранных студентов стран ближнего зарубежья и 33% представителей дальнего зарубежья не изучали русский язык до приезда в Россию.

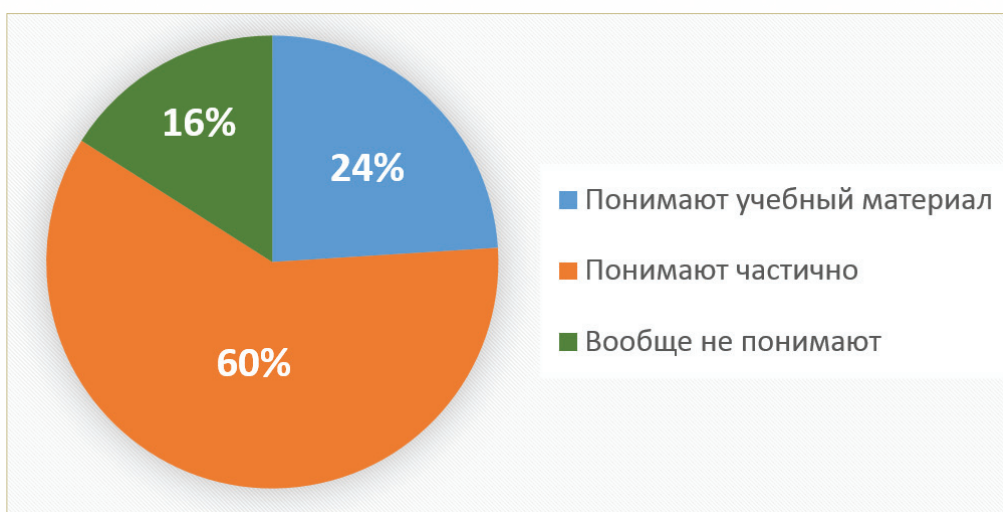


Рисунок 1 Понимание учебного материала иностранными студентами

Полностью понимают учебный материал только 24% респондентов, 60% понимают частично и 16% вообще не понимают (см. рис. 1). Почти все опрошенные (97%) нуждаются в дополнительных занятиях по русскому языку.

Если обратиться к данным опроса А.Л. Арефьева Ф.Э. Шереги, то до приезда в Россию 80% иностранных студентов не владели русским языком; 10,6% умели читать, но не владели навыками разговорной речи; 6,0% умели говорить по-русски, но на простые темы; 3,3% владели русским языком на среднем уровне; 3,1% владели русским языком на хорошем уровне, но как иностранным [2, с. 209]. Полное незнание русского языка до приезда в Россию характерно прежде всего для выходцев из стран Азии, Африки, Ближнего Востока, Латинской Америки. Как отмечают авторы, абсолютное большинство иностранных граждан (не считая выходцев из стран СНГ и Балтии), прибывающих на учебу в вузы России, не владеют русским языком. Несмотря на то, что подавляющее большинство иностранных граждан, прибывших на учебу в Россию, осваивают русский язык на специальных курсах, А.Л. Арефьева Ф.Э. Шереги констатируют, что к окончанию курсов на среднем уровне знают русский не более 20% тех, кто приступает к занятиям по основной специализации в вузе [2, с. 221-222]. Данное обстоятельство осложняет дальнейшую учебу, особенно по профильным предметам. Как показало исследование А.Л. Арефьева Ф.Э. Шереги, высокий уровень владения русским языком показывают в основном иностранные студенты, обучающиеся на факультетах международных отношений и медицинском [2, с. 222].

По результатам проведенных интервью в Томском политехническом университете, языковой барьер также выходит на первый план: он упоминается в качестве основной трудности, с которой сталкиваются студенты в процессе обучения [7, с. 35], хотя на протяжении нескольких месяцев до поступления на основную программу обучения многие студенты проходят курс по изучению русского языка как иностранного. Однако, по мнению Д.С. Дрожжиной, несколько месяцев — это слишком малый срок для последующего обучения в группах с российскими студентами. Знание языка, полученное за это время, не позволяет в достаточной мере воспринимать и перерабатывать материал, предлагаемый в процессе обучения [7].

Результаты проведенных исследований свидетельствуют об отсутствии единой унифицированной системы отбора иностранных граждан для обучения в российских вузах, что однозначно сказывается на качественном составе прибывающих на учебу в Россию. Большинство иностранных студентов не в состоянии полноценно воспринимать лекции и иной учебный материал, что затрудняет проведение текущего контроля, достоверной промежуточной и итоговой аттестации. Данная проблема перерастает в еще большую, а именно — качество итоговой подготовленности иностранного гражданина как специалиста-профессионала.

Следующий барьер социокультурной адаптации иностранных студентов — межкультурный. Приехав на учебу в Россию, иностранные студенты меняют свое социокультурное окружение. Нарушаются привычные коммуникативные связи с семьей, соотечественниками и друзьями. Успешное приспособление иностранного студента к новой жизни в инокультурной среде происходит благодаря активному общению со студентами и населением принимающей страны.

Он-лайн анкетирование показало, что приехавшие в Новосибирск иностранные студенты по большей части самостоятельно осваивают социокультурную среду (посещают выставки, кинотеатры, театры, интересные места) — 78%, занимаются спортом — 40%, принимают участие в студенческих мероприятиях 74% респондентов. Серьезным препятствием является оформление различных документов, посещение банка, продление медицинской страховки и т.п.

Многое из российской действительности вызывает у иностранных студентов шок и непонимание [7, с. 41]. Согласно опросу А.Л. Арефьева, Ф.Э. Шереги, в коммуникационных отношениях с российским населением подавляющее большинство иностранных граждан, приехавших на учебу в Россию, проблем не имеют. Лишь 1,9% встречались на улицах с грубостью и невежливостью местного населения [2, с. 220]. В сравнении с исследованиями других регионов [2, с. 222-223], иностранные студенты в Томске ощущают себя в городе комфортно. Практически не было упоминаний инцидентов, связанных с проявлениями недоброжелательного отношения со стороны местного населения [7, с. 43]. Отсутствие упоминаний недоброжелательного отношения также подтверждают результаты, полученные и в исследовании С.В. Дементьевой: только 0,5% студентов ощущают беспокойство в отношении данной проблемы [5, с. 161].

По мнению опрошенных иностранных студентов из ТПУ, у большинства из них контакты со своими одноклассниками-россиянами ограничены. Например, в качестве барьеров и трудностей налаживания коммуникации в студенческой среде студенты ТПУ из Вьетнама упоминали о нежелании русских студентов контактировать с ними и о сложности установления такого контакта [7, с. 41]. Как отмечают А.Н. Ременцов, А.А. Казанцева, «русские студенты не проявляют должного уважения и внимания к своим иностранным сокурсникам, не владеют страноведческой информацией, не знают

национальных особенностей поведения и общения своих иностранных сокурсников» [16, с. 10-11]. Как показывают интервью, проведенные в ТПУ, студенты общаются в рамках своей референтной группы (общежития, в котором они проживают, или землячества) [7, с. 43]. Также сказываются национально-региональные особенности межкультурного общения.

Трудности академической адаптации, на наш взгляд – это следствие первых двух проблем. По данным нашего опроса, в новосибирских вузах адаптационную поддержку иностранные студенты из стран кроме СНГ получают, в основном, в академической среде от преподавателей (31%) и сотрудников деканата или кафедры (16%). По их мнению, только 9% однокурсников оказывают им адаптационную поддержку. Несмотря на трудности и проблемы, студенты положительно относятся к учебе в России: 58,5% опрошенных иностранных студентов считают, что российские вузы обеспечивают качественное образование; 38,5% уверены, что в России хорошие перспективы для профессионального роста; 48% из них планируют остаться жить и работать в нашей стране, а 16% намерены продолжить обучение в России (см. рис. 2).

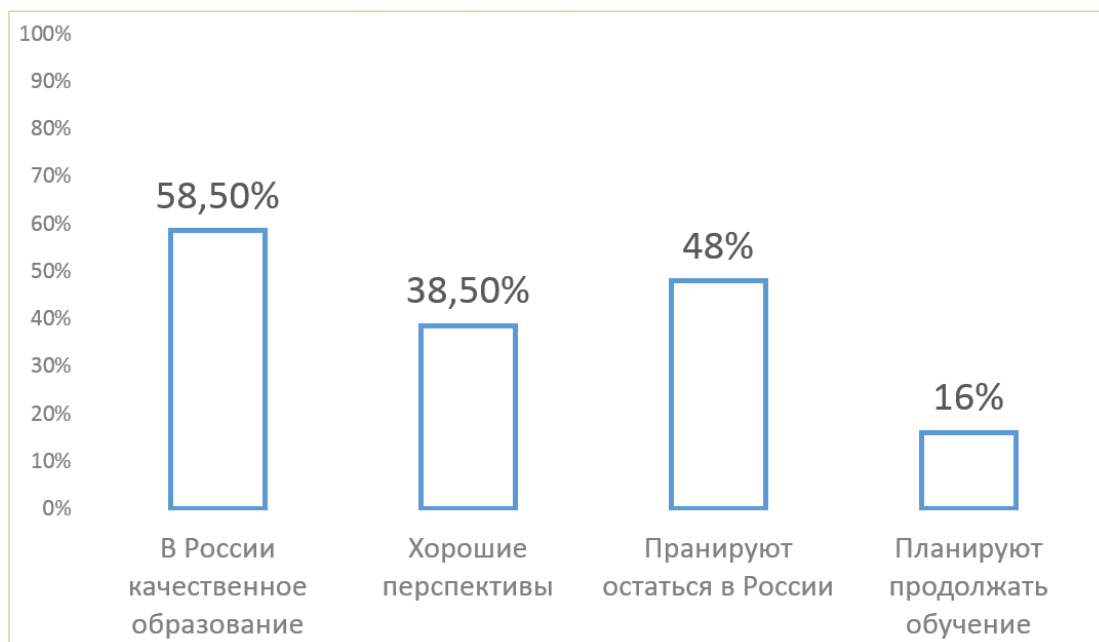


Рисунок 2 Отношение иностранных студентов к учебе в России

В отношении учебы можно назвать общие для всех опрошенных иностранных студентов трудности: слабая подготовка по профильным дисциплинам и специальным предметам; отличие форм и методов обучения в российском вузе от форм и методов обучения в высшей школе их родной страны; непонимание учебного материала, преподаваемого на русском языке; разница в программах обучения. Образовательные программы в российских вузах не всегда учитывают контекст международного образования. Это обстоятельство подтверждают данные исследований [2; 7].

Обсуждение результатов

Рассмотрев барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах, можно отметить, что важным является не их констатация, а нахождение эффективных способов преодоления. Безусловно, исследование показало, что са-

мым основным барьером является языковой. Языковая адаптация – это важная часть, определяющая интеграцию иностранного студента в окружающую социальную среду. Овладение языком для иностранного студента – это овладение «культурным кодом», что позволяет быстро осваиваться в незнакомой среде. С.В. Дементьева подчеркивает, что языковые навыки важны, потому что они влияют на качество и количество межкультурных взаимодействий [5, с. 161]. В.Н. Аргунова, Т. Лондаджим считают, что основными препятствиями в ситуациях освоения новых видов учебной деятельности и контактов с преподавателями становятся языковой барьер и национально-культурные различия [1]. Т.Р. Рахимов справедливо полагает, что формирование коммуникативных умений иностранных студентов будет более успешным, если процесс обучения осуществляется не только на уровне педагогической коммуникации в рамках аудиторных занятий, но и на уровне межкультурной коммуникации с целью более легкого вхождения в русскоязычную культуру [15, с. 132]. На процесс социокультурной адаптации влияет степень толерантности принимающего социума (соседи, местное население, однокурсники и др.). Преодоление межкультурного барьера во многом зависит от отношения окружающих к студентам-иностранцам.

Следует согласиться со многими отечественными и зарубежными авторами (В.Н. Аргунова, Т. Лондаджим [1], Э. Бич [18], Дорожкин, Мазитова [6], Д.С. Дрожжина [7] и др.), что в значительной степени именно адаптация к новым условиям жизни – языку, быту, принятым формам общения, культурным и религиозным традициям – определяет эффективность образовательного процесса. Поэтому, на наш взгляд, независимо от направления подготовки и специальности образовательные программы должны содержать дисциплины, направленные на развитие межкультурной коммуникации в вузе. Оптимальным инструментом для «включения» иностранного учащегося в учебный процесс является интеграция, при которой происходит активное освоение иной национальной культуры при сохранении собственной национальной идентичности [3; 21; 22].

В российских вузах образовательная среда еще не в полной мере адаптирована для обучения иностранцев, соответственно, требуются специальные мероприятия, связанные с дополнительным изучением русского языка, подготовкой специальных учебных пособий, повышением квалификации самих преподавателей, поэтому необходимо осуществлять «системное изучение проблем социокультурной адаптации иностранных студентов» [6, с. 77].

В отечественной и зарубежной литературе предлагаются различные подходы преодоления адаптационных барьеров студентами-иностранцами. И. А. Гребенникова предлагает организовать в учебном заведении центр поддержки иностранных студентов, цель которого – в активном привлечении студентов, сотрудников и преподавателей к сопровождению и помощи данного контингента [4].

Практика в российских вузах показывает, что суть помощи в адаптации понимается по-разному. В одних вузах организованы студенческие клубы, где российские и иностранные студенты знакомятся с культурами друг друга и студенты – волонтеры помогают иностранцам решать их бытовые проблемы [13; 25]. В других вузах работа по адаптации сводится к изучению русского языка и проведению национальных праздников [12; 21]. Перспективным направлением адаптационной работы может стать организация тьюторской деятельности [9; 10], создание службы психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов [8; 23].

Заключение

Авторы пришли к выводу, что основной барьер успешной адаптации иностранных студентов – языковой, от которого зависит преодоление двух других барьеров – межкультурного и академического. В результате проведенного анализа обоснована необходимость совершенствования учебной и внеучебной работы с иностранными студентами для преодоления барьеров социокультурной адаптации (языкового, межкультурного, академического).

Таким образом, организация адаптационной поддержки иностранных студентов и успешное преодоление ими адаптационных барьеров должны стать в российском вузе комплексной системной работой, ориентированной на принятие и уважение культурных, национальных, этнических и расовых различий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аргунова В.Н., Лондаджим Т. Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов, обучающихся в российских вуза // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2008. №4. С. 7-12.
2. Арефьев А. Л., Шереги Ф. Э. Иностранные студенты в российских вузах. Раздел первый: Россия на международном рынке образования. Раздел второй: Формирование контингента иностранных студентов для российских вузов. М.: Центр социологических исследований, 2014. 228 с.
3. Гладуш А.Д., Трофимова Г.Н., Филиппов В.М. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России. М.: РУДН, 2008. 146 с.
4. Гребенникова И. А. Адаптация иностранных студентов: механизмы и факторы // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2011. № 3. С. 98–100.
5. Дементьева С.В. Вузы России как механизм адаптации мигрантов (в контексте социологического и философского анализа) // Известия Томского политехнического университета. 2008. №6 (313). С. 158–164.
6. Дорожкин Ю.Н., Мазитова Л.Т. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов // Социологические исследования. 2007. № 3. С. 73–77.
7. Дрожжина Д.С. Изучение адаптации иностранных студентов: дискуссия о методологии // Universitas. Журнал о жизни университетов. 2013. № 3 (Том 1). С. 33–47.
8. Иванова Г.П., Логвинова О.К., Ширкова Н.Н. Педагогическое обеспечение социокультурной адаптации иностранных студентов: опыт реализации // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 60-69.
9. Казанцева А. А. Тьюторское сопровождение процесса адаптации иностранных студентов в вузе // Высшее образование в России. 2012. № 10. С. 157-161.
10. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 163-180.
11. Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. №1662-р. [Электронный ресурс] URL: http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/fcp/rasp_2008_N1662_red_08.08.2009 (дата обращения: 6.01.2019)
12. Кривцова И.О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко) // Фундаментальные исследования. 2011. № 8 (часть 2). С. 284-288.
13. Мариненко О.П., Снопкова Е.И. Педагогическое сопровождение иностранных студентов в процессе получения образования // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. 2017. Т. 12. № 2. С. 22-31.
14. Моднов С.И., Ухова Л.В. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 2 (1). С. 111–115.
15. Рахимов Т.Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития // Язык и культура. 2010. № 4(12). С. 123-136.
16. Ременцов А.Н., Казанцева А.А. Социокультурные аспекты адаптации иностранных студентов в российских вузах // Alma mater: Вестник высшей школы. 2011. № 7. С. 10-14.

17. Тихонова Е.Г. Особенности адаптации иностранных студентов в вузе региона // Регионология. 2010. № 2. С. 45-49.
18. Altbach P. G., Knight J. The internationalization of higher education: Motivations and realities // Journal of Studies in International Education. 2007. Vol. 11 (3-4). P. 290-305.
19. Beech E. S. Adapting to change in the higher education system: international student mobility as a migration industry // Journal of Ethnic and Migration Studies. 2018. Vol. 44 (4). P. 610-625.
20. Education at a glance 2016: OECD indicators. Paris: OECD Publishing. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>
21. Efremova O.N., Plotnikova I.V., Ustyuzhanina A.K. Forming Linguistic Competence of Foreign Students at the Preparatory Department of a Technical University // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 215. P. 72–78. DOI: <http://dx.doi.org/10.106/j.sbspro.2015.11.576>
22. Gladkova A. A. Psychological and socio-cultural adaptation of international journalism students in Russia: The role of communication skills in the adaptation process // Psychology in Russia: State of the Art. 2017. Vol. 10, Issue 4. P. 45–59. DOI: <http://dx.doi.org/10.11621/pir.2017.0405>
23. Ng T. N., Wang K. W. C., Chan W. Acculturation and cross-cultural adaptation: The moderating role of social support // International Journal of Intercultural Relations. 2017. Vol. 59. P. 19–30. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.04.0012>
24. Schartner A., Young T.J. Towards an integrated conceptual model of international student adjustment and adaptation // European Journal of Higher Education. 2016. Vol. 6, Issue 4. P. 372-386. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/21568235.2016.1201775>
25. Tarasova A. N. Acculturation and Psychological Adjustment of Foreign Students (the Experience of Elabuga Institute of Kazan Federal University) // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2017. Vol. 237. P. 1173-1178. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.175>

REFERENCES

1. Argunova V.N., Londadim T. Barriers to the sociocultural adaptation of foreign students studying at Russian universities. *Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, 2008, no. 4, pp. 7-12. (in Russian)
2. Arefyev, A.L., Sheregi, F.E. Foreign students in Russian universities. Section One: Russia in the international education market. Section Two: Formation of a contingent of foreign students for Russian universities. Moscow, Center for Sociological Research, 2014. 228 p. (in Russian)
3. Gladush A.D., Trofimova G.N., Filippov V.M. Socio-cultural adaptation of foreign citizens to the conditions of education and residence in Russia. Moscow, RUDN Publ., 2008. 146 p. (in Russian)
4. Grebennikova I. A. Adaptation of foreign students: mechanisms and factors. *Humanitarian research in Eastern Siberia and the Far East*, 2011, no. 3, pp. 98–100. (in Russian)
5. Dementieva S.V. Russian universities as a mechanism for the adaptation of migrants (in the context of sociological and philosophical analysis). *Bulletin of Tomsk Polytechnic University*, 2008, no. 6 (313), pp. 158–164. (in Russian)
6. Dorozhkin Yu.N., Mazitova L.T. Problems of social adaptation of foreign students. *Sociological studies*, 2007, no. 3, pp. 73–77. (in Russian)
7. Drozhzhina D.S. Studying the Adaptation of Foreign Students: A Discussion on Methodology. *Universitas. Journal of university life*, 2013, vol. 1, no. 3, pp. 33–47. (in Russian)
8. Ivanova G.P., Logvinova O.K., Shirkova N.N. Pedagogical support of sociocultural adaptation of foreign students: implementation experience. *Higher education in Russia*, 2018, vol. 27, no. 3, pp. 60-69. (in Russian)
9. Kazantsev A. A. Tyutor support of the process of adaptation of foreign students in high school. *Higher education in Russia*, 2012, no. 10, pp. 157-161. (in Russian)
10. Kovaleva T.M. Making a new profession of a tutor in Russian education. *Education issues*, 2011, no. 2, pp. 163-180. (in Russian)
11. The concept of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2020. Approved Decree of the Government of the Russian Federation of November 17, 2008 No. 1662-p. [Electronic resource] URL: http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/fcp/rasp_2008_N1662_red_08.08.2009 (circulation date: 01.01.2019) (in Russian)
12. Krivtsova I.O. Socio-cultural adaptation of foreign students to the educational environment of a Russian university (using the example of the Voronezh State Medical Academy named after N. N. Burdenko). *Fundamental research*, 2011, no. 8 (part 2), pp. 284-288. (in Russian)
13. Marinenko O.P., Snopkova E.I. Pedagogical support of foreign students in the process of receiving education. *Scientific notes of Trans-Baikal State University. Series: Pedagogical Sciences*, 2017, vol. 12, no. 2, pp. 22-31.
14. Modnov S.I., Ukhova L.V. Problems of adaptation of foreign students studying at a technical university. *Yaroslavl Pedagogical Journal*, 2013, no. 2 (1), pp. 111–115. (in Russian)

15. Rakhimov T.R. Features of the organization of training of foreign students in the Russian university and the direction of its development. *Language and Culture*, 2010, no. 4 (12), pp. 123-136. (in Russian)
16. Rementsov A.N., Kazantseva A.A. Socio-cultural aspects of the adaptation of foreign students in Russian colleges. *Alma mater: Bulletin of Higher Education*, 2011, no. 7, pp. 10-14. (in Russian)
17. Tikhonova E.G. Features of the adaptation of foreign students in the university region. *Regionology*, 2010, no. 2, pp. 45-49. (in Russian)
18. Altbach P. G., Knight J. The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 2007, vol. 11 (3-4), pp. 290-305.
19. Beech E. S. Adapting to change in the higher education system: international student mobility as a migration industry. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2018, vol. 44 (4), pp. 610-625.
20. Education at a glance 2016: OECD indicators. Paris: OECD Publishing. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en> (accessed 2 March 2019)
21. Efremova O.N., Plotnikova I.V., Ustyuzhanina A.K. Forming Linguistic Competence of Foreign Students at the Preparatory Department of a Technical University. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, Vol. 215, pp. 72–78. DOI: <http://dx.doi.org/10.106/j.sbspro.2015.11.576>
22. Gladkova A. A. Psychological and socio-cultural adaptation of international journalism students in Russia: The role of communication skills in the adaptation process. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2017, Vol. 10, Issue 4, pp. 45–59. DOI: <http://dx.doi.org/10.11621/pir.2017.0405>
23. Ng T. N., Wang K. W. C., Chan W. Acculturation and cross-cultural adaptation: The moderating role of social support. *International Journal of Intercultural Relations*, 2017, vol. 59, pp. 19–30. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.04.0012>
24. Schartner A., Young T.J. Towards an integrated conceptual model of international student adjustment and adaptation. *European Journal of Higher Education*, 2016, vol. 6, Issue 4, pp. 372-386. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/21568235.2016.1201775>
25. Tarasova A. N. Acculturation and Psychological Adjustment of Foreign Students (the Experience of Elabuga Institute of Kazan Federal University). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2017, vol. 237, pp. 1173-1178. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.175>

Информация об авторах

Береговая Оксана Александровна

(Россия, Новосибирск)

Доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры международных отношений и гуманитарного сотрудничества

Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС

E-mail: zaroza@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-8357-0583

Лопатина Светлана Сергеевна

(Россия, Новосибирск)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры международных отношений и гуманитарного сотрудничества

Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС

E-mail: sveta-05.04@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-1690-4384

Отургашева Наталья Вадимовна

(Россия, Новосибирск)

Кандидат филологических наук, доцент кафедры международных отношений и гуманитарного сотрудничества

Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС

E-mail: vialuna@list.ru

ORCID ID: 0000-0002-1209-7351

Information about the authors

Oksana A. Beregovaya

(Novosibirsk, Russia)

Associate Professor, PhD in Philosophy, Associate Professor at the Department of International Relations and Humanitarian Cooperation

Siberian Institute of Management, Branch of RANEPA

E-mail: zaroza@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-8357-0583

Svetlana S. Lopatina

(Novosibirsk, Russia)

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of International Relations and Humanitarian Cooperation

Siberian Institute of Management, Branch of RANEPA

E-mail: sveta-05.04@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-1690-4384

Natalia V. Oturgasheva

(Novosibirsk, Russia)

PhD in Philological Sciences, Associate Professor of the Department of International Relations and Humanitarian Cooperation

Siberian Institute of Management, Branch of RANEPA

E-mail: vialuna@list.ru

ORCID ID: 0000-0002-1209-7351



А. В. НЕДЕЛЯЕВА, И. В. МЕДВЕДСКАЯ, Т. В. МАЯСОВА

Научно-исследовательские кейс-задания по развитию речи у детей в подготовке магистрантов по курсу «Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем»

Практико-ориентированные кейс-задания в курсе «Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем» для магистрантов (MA students) имеют значительный потенциал не только с точки зрения получения определенного объема новых знаний, но и в развитии необходимых навыков для применения этих знаний в профессиональной деятельности.

Целью данной работы является оценка эффективности кейс-технологии в формировании и совершенствовании исследовательских компетенций студентов магистратуры по профилю «Логопедическое сопровождение детей и взрослых» (Логопедия) в Мининском университете. Предварительное исследование по кейс-проблемам было проведено в детском саду № 2 Володарского района Нижегородской области.

Целевая группа состояла из двадцати детей 4-4,5 лет. В исследовании использовались как теоретические, так и эмпирические методы, например, метод наблюдения, анкетирование, педагогический эксперимент и т. д.

Результатом нашего исследования было создание комплекса артикуляционных и физических упражнений для детей с неправильным звукопроизношением. На основе исследования, проведенного в детском саду, мы создали адекватные кейс-задания для студентов магистратуры, будущих логопедов. Также мы отметили высокие достижения в формировании и овладении исследовательскими компетенциями: 90% студентов магистратуры достигли оптимального и допустимого образовательных уровней овладения компетенциями. Отзывы студентов магистратуры были положительными.

Ключевые слова: кейс-задания, формирование научно-исследовательских компетенций, магистранты, развитие речи у детей дошкольного возраста, общая и речевая моторика

Ссылка для цитирования:

Неделяева А. В., Медведская И. В., Маясова Т. В. Научно-исследовательские кейс-задания по развитию речи у детей в подготовке магистрантов по курсу «Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем» // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 119-130. doi: 10.32744/pse.2019.2.10



A. V. NEDELYAEVA, I. V. MEDVEDSKAYA, T. V. MAYASOVA

Research case-tasks for children's speech development in training of the MA students in "Physiology of Higher Nervous Activity and Sensory Systems" course

Practice-oriented case-tasks for the course "Physiology of Higher Nervous Activity and Sensory Systems" for the Master of Arts (MA) students have a significant potential not only in terms of obtaining a certain amount of new knowledge, but also in developing the necessary skills to apply this knowledge in professional activities.

The goal of the paper is the assessment of the case-technology effectiveness in the formation and enhancement of research competences of MA students majoring in "Speech Therapy Support for Children and Adults" (Logopedia) at the Minin University. Preliminary study of the case-problem was carried out at kindergarten No 2, Volodarsky district of the Nizhny Novgorod region.

The target group consisted of twenty 4-4.5 year old children. In the study we used both theoretical and empirical methods, for example, the method of observation, questionnaires, pedagogical experiment, etc.

Our field study resulted in the making up of a complex of articulation and physical exercises for children with mispronunciation. On the basis of the kindergarten's study we created adequate case-tasks for MA students, future speech therapists. Also we received characterize high achievements in the formation and mastery of the research competences MA students: 90% reached optimal and admissible educational levels. The Master of Arts students' feedback was positive.

Keywords: case-tasks; formation of research competences; MA students; preschool children's speech skills; general and speech motoricity

For Reference:

Nedelyaeva, A. V., Medvedskaya, I. V., & Mayasova, T. V. (2019). Research case-tasks for children's speech development in training of the MA students in "Physiology of Higher Nervous Activity and Sensory Systems" course. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 119-130. doi: 10.32744/pse.2019.2.10

1. Introduction

The paper addresses, on the one hand, some issues of existing concepts, methodologies and applications in the study of speech development and its deformity, and, on the other, a significant potential of the case-study technology not only in obtaining of new knowledge by Masters of Arts (MA) students but also in developing the necessary competences defined in the Federal State Educational Standard as a professional competence PC-11: the readiness to analyze and systematize the results of research work, to prepare scientific papers and publications and use them in professional activities.

A case-study technology, according to K.S. Yadryshnikov et.al., "is very fruitfully used in management, but insignificantly, in the Humanities" [18, p.307]. We can partially agree with this statement because the list of works on the theme is pretty short. Yet, we would support G.M. Gadzhikurbanova, who wrote "the potential of case-technology allows it to be turned into a real means of forming the research competencies of a future teacher" [4, p.4].

This paper is an attempt to bridge the gap between the requirements of the Federal State Educational Standard for direction 44.04.03 Special (Defectological) Education with major in "Speech Therapy Support for Children and Adults" and the existing syllabus.

The central problem of our research is to define adequate case-tasks which could stimulate research activities and form professional competences of MA students in the course "Physiology of Higher Nervous Activity and Sensory Systems".

The subject of this study is a research potential and effectiveness of the case-study technology in the enhancement of MA students' research competences, so much so, that the BA students were exposed to the technology in the course-block "Medical and Biological Foundations of Speech Therapy", but the task of developing research skills was not yet the goal.

The tasks:

- 1) obtaining and systematization of the material necessary for case-tasks connected with preschool children's speech development;
- 2) choice of adequate methods to assess the level of general and speech motor skills (motoricity); diagnostics of the neurological state and children's speech skills (aged 4-4.5 years);
- 3) case-tasks on the topic "Physiological Basis of Children's Speech Skills" in the course "Physiology of Higher Nervous Activity and Sensory Systems".

2. Literature Review

2.1. Case-technologies in the educational process

It is common knowledge that various active methods are applied in teaching MA students at the University. One of such relatively innovative approaches is "the case-study method". For example, Yadryshnikov's paper considers: "case technology is a pedagogical technology that is a comprehension of a real life situation, the description of which reflects not only the practical problem, but also actualizes a specific set of knowledge that is to be learned when solving the problem" [18, p.307].

The use of case-technologies in the educational process is often accompanied by communicative methods that is teamwork. For example, we can quote Kamerilova G.S.

et.al.: "In teaching future health and safety school teachers they perform the activities in the process of communication while mastering professional instructing competences. The activities are a fundamental property of teacher's training education" [11, p. 3].

Mayasova T.V. and Nedelyaeva A.V., in addition to teamwork, successfully use contextual tasks and case-technologies in the "Neurophysiology" course [13].

The choice of adequate training methods for the MA students in "The Speech Therapy" profile is determined by the requirements of the dynamically developing world of modern people. The future speech therapist, along with professional knowledge, ought to get a thorough idea of different age physiological peculiarities, with particular attention to the preschool age, when the child's speech skills and the processes of socialization are most active.

We think that the use of the case method in the course "Physiology of Higher Nervous Activity and Sensory Systems" allows us to give future speech therapists practical knowledge on the diagnosis of the state of the nervous system and the children's motor skills. The development of general and speech motoricity has an enormous effect on the formation of preschool children's speech. When creating case-tasks for the course, it is necessary to take into account that the methods of assessing the nervous system's state and motoricity of school children will differ from those of preschool children, what is more, to obtain a complete picture of "speech disorders of preschool children, we must also pay attention to the mimic muscles state and the state of articulation motoricity" [14, p. 23].

2.2. Preschool children's speech skills

The overall level of children's development in the present period is far ahead of their peers in the 20th century. However, some researchers state that many kindergarten teachers point out weaknesses in the preschool children's development as well: poor physical health and development, insufficient skills of coherent speech.

According to modern theories about the mechanisms of the formation of cortical speech zones, "speech develops in a child during ontogenesis in parallel with physical and mental development" [14, p. 5].

The process of audio perception of speech and the process of sound articulation occur according to the laws associated with the analysis and synthesis of simple and complex stimuli or "in accordance with the principle of differentiation with the release of the main (phonemic) and inhibition of non-essential features" [14, p. 5]. This process is carried out by the secondary divisions of the auditory cortex associated with the cortical zones of articulation analysis.

Mayasova T.V. et al. also note that significant violations of binaural hearing can be observed in some children 4-6 years old [12, p. 2334].

The ability to speak, that is, motor speech, is associated with areas located in the posterior regions of the inferior frontal gyrus of the left hemisphere, the so called Broca's area. Speech understanding is associated with the sensory area of speech which was described by the German scientist Karl Wernicke. "Wernicke's area is located in the superior temporal lobe in the dominant cerebral hemisphere. It is involved in the comprehension of written and spoken language" [2, p. 1754].

Guediche S. writes: "the left middle temporal gyrus and the superior temporal gyrus are of great importance" in the ability to understand speech [8, p. 706].

The Russian scientist Gvozdev A.N. pointed to the role of the motor sphere in the assimilation of the phonetic side of speech: "The motor sphere includes both the motor

center of speech in the brain and the speech apparatus"[7, p. 20], the development of the speech sphere determines the rapid mastering of phonetics.

Thus, we may say that this connection makes it possible to develop speech not only with the help of certain pedagogical methods and communication with the child, but also through training his speech producing apparatus, as well as developing fine motor skills of the fingers.

Physical exercises do not only normalize the motor function of the "lagging systems of the brain, but also involve compensating brain systems" [7, p. 30], and improve the articulation and the child's musculoskeletal systems.

3. Methods and materials of the research

To carry out the study, we made use of the following methods:

1) Theoretical (analysis of scientific literature, comparison of the data from different sources);

2) Empirical methods (observation, questionnaires, pedagogical experiments, etc.).

The results of our preliminary study conducted at kindergarten No 2 served as the basic data to formulate case-tasks on "Children's Speech Skills" in the course "Physiology of Higher Nervous Activity and Sensory Systems" for MA students majoring in the "Speech Therapy for Children and Adults" profile.

Observation Methods:

Children's sound pronunciation was assessed by the method of Fomicheva M.F. [3, p. 10]; the survey of phonemic perception and syllabic structure of the word was carried out according to the method of Ushakova O.S. and Strunina E.M. [17, p. 24].

The neurological assessment of the target group of children was carried out on the basis of the methodological recommendations for BA students of the Chair of Physiology Minin University. We most thoroughly considered both our observation of the children and the interviews and questionnaires of their parents. We also analyzed the state of the emotional vegetative sphere, the psychomotor sphere state, and behavioral responses. We assessed the level of children's motor development with the method of Mukhina A.Ya. [14, p. 77]. We carefully observed and estimated the state of general and speech motoricity, both mimic and articulator motoricity.

The target group consisted of 20 middle preschool children aged from 4 to 4.5 years (12 boys; 8 girls). It should be noted that the first gender division showed no difference in the speech skills of the children, thus we chose another criterium: children's health state. According to it, the group was divided into two subgroups: subgroup I - healthy children (13 children); subgroup II - children with organic and neurological pathologies (7 children).

Members of subgroup II (35% of the group), had either prenatal pathologies (often intrauterine hypoxia, mother's toxicity, etc.) or postnatal disorders (encephalopathy, mental retardation, etc.).

Materials obtained in the preliminary study served as a basis to define the case (mispronunciation of the consonants), create a series of articulatory and physical exercises and case-tasks for MA students. Later there were added: materials received from MA students' practice-oriented activities in kindergartens and other institutions for children of preschool age and results of the approbation of the first two case-tasks.

4. Results

4.1. Brief Characteristics of the Consonant "Trouble-makers"

As noted above, our preliminary study we conducted at kindergarten No 2. In this paper we describe in detail only the results of the consonant pronunciation disorders.

Consonants are speech sounds in the articulation of which the air does not pass through the mouth cavity freely because it meets an obstruction formed by the organs of speech. Consonants are produced by entirely or almost entirely stopping the stream of air coming from the lungs. Consonants can be voiced or voiceless. Sonorant sounds are unpaired voiced consonants which are pronounced without a "noise effect", e.g. [p, p'] (English "r, r' ").

According to the place of formation consonants are divided into labial, labio-dental, front-lingual, back-lingual and glottal. The place of formation and the character of the consonant play a very important role in the correct pattern of the sound production, e.g. back-lingual, glottal, sibilant and constrictive sounds need a physical effort to be produced.

Already the first contact revealed a most glaring picture of mispronunciation: only two children (10% of the target group of middle preschool participants of the study) had a standard articulatory pattern with the exception of the sounds [p, p'] [r, soft r] which was expected to happen because the Russian sound [p] ([r]) is one of the most difficult sounds for articulation, since it requires a sufficient mobility of the articulation apparatus muscles and the vibration of the front part of the tongue.

The "trouble makers" were identified on the basis of the method of Fomicheva M.F. [3, p. 10]. To verify *the clarity of pronunciation* the children were asked to name the objects depicted in the pictures, for example, рыба (checking the sonorant sound [r]) (fish).

We checked *the phonemic perception* by the presence or absence of the sound in a chain of sounds. *The syllabic structure analyses* was carried out through children's naming the objects in the pictures (these were the words with different syllabic structures).

The results of the analyses show that the pronunciation of sibilants was most difficult for children of this age group: 70% of the children replaced [ш] by [с], more than 70% pronounced the sound [з] instead of [ж], the sound [ч] was replaced by [т'] (30%). Twenty percents of the children could not cope with the sound [ц], the sound [щ] was [с'] in more than 50% of cases.

Among the sonorant sounds, the greatest problem as it was predicted was presented by the sounds [p], [p'] because 88% of the children either did not pronounce them, or replaced them with a hard [л] sound or a soft [л'] sound (so-called Russian lisp). Among the back-lingual sounds there was a certain difficulty with the pronunciation of the glottal sound [x]. Instead of [x] we could clearly hear the sound [κ] from 10% of the children; two children (10%) could not clearly pronounce the labiodental [φ] sound.

We could see a difference in the sound pronunciation in the subgroup No 1 and the subgroup No 2: the percentage of children with difficulties in sound pronunciation of consonants increased sharply in the group of children with neurological disorders, e.g. sounds [ш] were mispronounced in 100%, [щ] – in 86% (subgroup II) and in 62% (subgroup I).

In general, we found that the number of mispronounced sounds in subgroup I (healthy children) averaged 3.7 ± 0.8 (i.e., children incorrectly pronounced from 3 to 4 sounds), while that of subgroup II (children with neurological pathology) averaged 8.4 ± 2.0 . The reliability of data differences between the two groups was $p < 0.05$.

4.2. Target group motor skills and neurological state survey

To diagnose the case, we carried out a survey of the state of general motor skills on the basis of the analysis of several simple exercises like throwing a ball upwards, a hand's circular movements with a ribbon overhead, etc. We evaluated the state of the fine motor skills with the help of the following tasks, e.g. putting together mosaics, buttoning on clothes, etc.

Also we defined the state of mimic muscles and articulation motoricity. Facial expression activity was checked with the help of the following tests: raise your eyebrows, puff out and pull in your cheeks, etc. Articulatory motoricity was assessed according to such tests, as: fold your lips into a "tube", smile, etc.

The rest of the children in subgroup I aged 4 to 4.5 years showed adequate results. In contrast to subgroup I, disorders of general and fine motor skills could be observed in 70% of the children from subgroup II. These children could not do most of the physical exercises, they were often tense: we could observe stiffness of movements, poor locomotor coordination, etc.

We also found that almost 50% of this subgroup children could do mimic muscles exercises correctly, as for articulation motoricity only 30% of them could do only one of the tasks determining its state. They were the children who had significant sound pronunciation disorders.

The analysis shows the correlation between the neuropsychological state of the children and their neurological status (pre- and postnatal disorders). We also considered the state of the emotional vegetative sphere, disorders of the autonomic nervous system, the state of the psychomotor sphere and behavioral reactions. According to the parents' information (questionnaires), general background mood in subgroup I was good (70%), mood fluctuations were observed only in 30% children. In the group with neurological disorders (subgroup II), the general background mood was assessed as good in 57% of cases, and 43% of children often had mood fluctuations (as stated the questionnaires). Parents also reported night fears of darkness, monsters, and other horrors in children - 70% of the children in subgroup I; and 85% in subgroup II. In subgroup I behavioral reactions in unfamiliar surroundings were assessed as adequate in 54% of children, 38% of children in these surroundings showed some constraint ("closed" state, the children did not want to communicate); behavioral responses were rated as "disinhibited" in 8% of the children.

As for subgroup II, 70% of the children with neurological pathology had adequate behavior, and disinhibited reactions were observed in 30% of children. Pathological habits (biting nails, sucking fingers, etc.) were observed in 15% of the healthy children (subgroup I) and in 30% of children with neurological disorders (subgroup II).

4.3. Motor Skills Improvement Lessons and Speech Development Exercises

To development speech skills of the middle preschool children, we proposed a set of exercises which could improve general and articulatory motor skills.

Integrative approach to the effectiveness of training as an overall process in the development of physical activity in children and adults is described in detail in the paper by Skitnevskiy V.L. et.al. The article claims that "the system of integral scoring of training exercises indicators makes it possible to generalize different characteristics of training activity, such as pedagogical, medical-biological, psychological and other, in their organic compound" [16, p. 85].

We developed a set of gymnastic exercises to improve overall motility on the basis of the integrative assessment of the health and locomotion system of the

child. Indicators of the training exercises' success can be correctness of movements, improvement of coordination of movements, children's positive motivation to do gymnastic exercises, etc. This complex of physical exercises was accompanied by articulatory skills development drills.

One of the complexes for the articulatory motor skills development consisted of the following exercises: "make a fence of your teeth", "fold the lips into the tube", "imitate a swing with your tongue", "make a little cup at the tip of your tongue", "lick your lips with your tongue", etc.

We have proposed to develop children's oral speech through description of picture, retelling a story, learning verses by heart, logotales, enacting different characters, etc.

Thus, we have proposed a number of methodological tools for better development of the children's speech and improvement of the state of their articulation motoricity.

4.4. Case Technology in Diagnosis of the Level of General and Speech Motoricity and the Neurological State of Preschool Children

Our preliminary study conducted at kindergarten No 2 resulted in the creation not only a series of speech and physical exercises for preschool children but also case-tasks for MA students on the topic "Physiological Basis of Development of Children's Speech" in the "Physiology of Higher Nervous Activity and Sensory Systems" course for future speech therapists. It should be noted that the list of tasks suggested in this paper is intended for future speech therapists who are going to work with preschool age children. For school-age children the teaching methods which will be used for speech development should be different (according to the age group).

To solve a real case problem, we offered *case-task No 1* (see the list of case-tasks), then *case-task No 2* for the use and approbation by Irina Medvedskaya (teacher, kindergarten No 2) and MA students of the Minin University. Later several more case-assignments based on her experience and the feedback of other student-teachers were added to the list. Thus, case- assignments to build up and enhance MA students' research competences now include 5 options.

The list of case-assignments:

You work as a speech therapist at a kindergarten or another children's center.

No 1. Do a mini-research on the techniques that can be used to evaluate sound pronunciation.

No 2. Do a mini-research on the techniques to assess the neurological state and development of preschool children. Which of them seems most effective?

No 3. Do a mini-study on the methods of general and speech motoricity assessment. Which of them is the most suitable in your case?

No 4. Do a mini-study on the peculiarities of development and speech disorders of healthy children and children with prenatal and postnatal pathology.

No 5. Do a mini-study. Prove that development of children's speech goes in parallel with their mental and physical development on the data from the field of neurophysiology and physiology of higher nervous activity (case-task No 5 can be divided between 2 MA students).

The structure of a case-task includes: 1) description of the case; 2) target group; 3) problem to be solved/special task; 4) planned educational results; 5) visuals or illustrative materials; 6) final report on the case-tasks (a paper or/and Power Point Presentation); 7) criteria for evaluation of the case- tasks (in scores).

Creation of a case-assignment is the task of the lecturer. In our case we based all the assignments on various scientific sources, our own publications and experience, feedback of the co-author Irina Medvedskaya and other MA students majoring in speech therapy.

The process of creation a case-task is based on the research of G.M. Gadzhikurbanova, I.V. Gladkikh and other [4, 5]. We also went through 3 stages to create the tasks: 1) search, 2) constructive 3) technological.

To grade the results of the MA students mini-studies we used the 100-score rating system of assessment adopted at the Minin University. The University lecturers make up a rating plan for each course in which scores are recorded for every single item of the student's work.

Criteria for case-tasks evaluation is similar to the one which was used in the assessment of contextual tasks in the "Neurophysiology" course by Mayasova T.V. and Nedelyaeva A.V. [13]. The form to grade the case-tasks was an evaluation tool of assessing the learning results. The following indicators served as criteria for assessment: 1) the degree of the problem solution completeness, a scientific approach to solve the problem (from 0 to 2 scores), 2) the degree of mastering the information on the issue (from 0 to 2 scores), 3) argumentation of the choice of the way to solve the task, its practical application (from 0 to 2 scores).

Based on the sum of scores, the degree of competence mastering can be the following: the optimal level (6-5 scores), the admissible level (4.9-4.0 scores), the critical level (3.9-3.0 scores), the inadmissible level (less than 3 scores).

When we received the results of our preliminary research at kindergarten No 2 and the first two case-tasks were ready we offered them to our co-author, teacher at the same kindergarten for approbation and MA students at the University as educational assignments.

The MA students were expected to prove that development of children's speech correlates with their mental and physical development (on the data from the field of neurophysiology and physiology of higher nervous activity) and then evaluate the neurological state and development of the middle pre-school age children (on the basis of their practice).

The MA students were to prepare their reports in the form of presentations. Assessment of the results of their mini-research showed that 90% of the participants of the experiment successfully passed the critical level of mastering PC-11 competence. The figures that we received characterize high achievements in the formation and mastery of the research competences: optimal level – 60%, admissible level – 30% (critical level – only 10%). The MA students' feedback was positive, even complimentary.

5. Discussion

As it was mentioned earlier, case-technologies are the workable tools of forming various competences of the future professionals in the sphere of education. Within the framework of the competence-based approach, a University student "should not only receive a certain amount of knowledge, but also be able to apply it in practice" [9, p.1002].

The Kazakh scientist Yousef Ibrahim Daradkeh highlights the effectiveness of the application of case-technologies in teaching the Kazakh language [1, p.73]. As the author notes, "a case study method - can be called a method of analysis of specific situations. Students are encouraged to comprehend the real life situation" [1, p.74].

It should be noted that the majority of the authors describing various versions of the use of case technologies do not set the task of developing students' research skills, with the

exception of G.M. Gadzhikurbanova. In this regard, our practice-oriented case-tasks have a significant potential.

The results of our study prove that it is possible to effectively use the case method to form and enhance the research competences of the future speech therapists.

Practice-oriented case-tasks created on the basis of our preliminary study carried out at the kindergarten, can serve as an example of teaching MA students in the "Speech Therapy" profile fundamentals of research competences.

The evaluation of the degree of the competence formation is also extremely relevant. In the article by Perevoschikova E.N. it was noted that modern evaluation tools of learning results should "provide information on the degree formation of competences and take information about the development of the student's professional and personal qualities" [15, p.9]. One of such evaluation tools is the scoring system for case-tasks which is based on certain criteria for adequate analysis of the competence mastery degree.

Our approbation of several case-tasks aimed at defining and solving a real problem of certain consonants mispronunciation showed that 90% of MA students reached optimal and admissible levels of research competence mastery (PC-11).

We paid special attention to the consonant sounds because of their semantic-separating function, for "human communication relies largely on the faculty of speech, supplemented by the production of certain sounds, each of which is unique in meaning. Vocal communication can be rendered difficult or impossible by deformities in the physical structures used in speech and sound production or by disorders affecting areas of the brain that process speech and sound" [6].

In the kindergarten we tested a set of articulatory and physical exercises to improve general and articulatory motoricity of the children and consonant pronunciation in the target group. At the same time, we also created case-tasks to form and enhance research competences of the future speech therapists. It should be noted that the case-study methods can be successfully applied both in research activities of BA and MA students in the "Speech Therapy" profile, and in their future professional activity.

Yet we cannot but agree with Yousef Ibrahim Daradkeh who writes about difficulties in the case-task creation. In our opinion, the difficulty of creating case-tasks lies in the fact that we have two objectives: to increase the effectiveness of the educational process dedicated to certain topics of the course, and also to set tasks for independent research work of MA students.

6. Conclusion

To obtain objective data which could serve as a basis for our case-tasks we defined several adequate techniques of sound pronunciation assessment. They made it possible to identify consonants' mispronunciation sibilant, sonorant, front-lingual, back-lingual, labio-dental and glottal sounds of 4-4.5 year old children. The sub-division into two groups according to the health status proved to be the right approach: in subgroup I (healthy children) the number of incorrectly pronounced consonant sounds was 2 times less than in the subgroup with neurological disorders.

In subgroup II (children with neurological pathology) 70% of the children suffered from general and fine motor disorders; their speech motoricity was 50% worse than in subgroup I.

As a positive outcome, the research helped to solve a real problem: improve sound pronunciation, general and motor skills of 4-4.5 year old children, as well as their oral speech through a series of articulation and physical exercises.

Today an increasing number of children with disabilities, including those with impaired brain functions, attend kindergartens and schools, and are not home schooled. In our case, among 20 children there were two with neurological disabilities, i.e. 10%. Such children require an individual approach.

Many other authors point out this problem too, for example, Ivenskih I.V. et.al. noted that "in preschool practice it is necessary to determine the organizational, technological, and substantive foundations and the development of psychological and pedagogical tools of teaching these children" for their successful adaptation [10].

Our study showed that techniques for speech development and motor skills improvement have a great potential and can be successfully applied both in research activities of Bachelor and Master of Arts students majoring in "Logopedia" ("Speech Therapy"), and in their future professional activities. We proved that practice-oriented case-tasks have high effectiveness in the development of MA students' professional competences.

REFERENCES

1. Daradkeh Y.I., Rakhimbekova S. The Use of Case-Technology in Teaching. *International Journal of Open Information Technologies*, 2017, vol. 5, no.7, pp. 73-79.
2. Démonet J.F., Chollet F., Ramsay S., Cardebat D., Nespoulous J.L., Wise R., Rascol A., Frackowiak R. The anatomy of phonological and semantic processing in normal subjects. *Brain*, 1992, 115 (Pt 6), pp. 1753–68. doi:10.1093/brain/115.6.1753
3. Fomicheva M.F. *Praktikum po logopedii: Uchebnoe posobie dlya uchashchihsya pedagogicheskikh kolledzhej po special'nosti № 03.08 «Doshkol'noe vospitanie»*. [Practical training in speech therapy: A manual for students of pedagogical colleges in the specialty No 03.08 "Preschool education"]. Moscow, Prosveshenie Publ., 1989. 239 p. (in Russian).
4. Gadzhikurbanova G.M. *Kejs-tekhologii v formirovanii nauchno-issledovatel'skikh kompetencij budushchego pedagoga professional'nogo obucheniya // Avtoreferat na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk* [Case technology in the formation of research competences of the future teacher of vocational training] // *Avtoreferat kandidata pedagogicheskikh nauk* [Abstract for the degree of candidate of pedagogical sciences]. Makhachkala, 2015. 23 p. (in Russian).
5. Gladkikh I.V. *Metodicheskie rekomendacii po razrabotke uchebnykh kejsov* [Methodical recommendations for the development of case studies]. *Bulletin of St.Petersburg University*, 2005, vol. 2, pp. 169-194. (in Russian).
6. Godfrey E.A. Speech disorder. Available at <https://www.britannica.com/science/speech-disorder#ref68998> (accessed 20 December 2018).
7. Gvozdev A.N. *Usvoenie det'mi zvukov russkogo yazyka* [The development of Russian sounds by children]. Saint-Petersburg, Accident Publ., 1995. 64 p. (in Russian).
8. Guediche S., Salvata C., Blumstein S.E. Temporal Cortex Reflects effects of Sentence Context on Phonetic Processing. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 2013, Vol. 25 (5), pp. 706-718. Available at <http://www.mitpressjournals.org/loi/jocn> doi: 10.1162/jocn_a_00351. (accessed 20 December 2018).
9. Ilyashenko L.K., Vaganova O.I., Smirnova Zh.V., Prokhorova M.P., Gladkova M.N. Forming the Competence of Future Engineers in the Conditions of Context Training. *International Journal of Mechanical Engineering and Technology (IJMET)*. April 2018, Vol. 9, Issue 4, pp. 1001–1007, Article ID: IJMET_09_04_114.
10. Ivenskih I.V., Sorokoumova S.N., Suvorova O.V. Professional Preparedness of Future Teachers to Work with Disable Students in Condition of Inclusive Practice. *Vestnik of Minin University*, 2018, vol. 6, no. 1. Available at <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/761> (accessed 20 Dec. 2018). DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-1-12
11. Kamerilova G.S., Kartavykh M.A., Ageeva E.L., Gordeeva I.A., Astashina N.I., Ruban E.M. Communicative teaching models: The formation of the professional pedagogical competence among health and safety school teachers. *Espacios*, 2018, 39 (29), p. 7.
12. Mayasova T.V., Lecomtseva A.A., Gutsu E.G., Demeneva N.N., Kochetova E.V. Development of binaural hearing in children 4-11 years old. *Research Journal of pharmaceutical, biological and chemical sciences*, 2016, vol.7, no. 4. pp. 2332-2336.

13. Mayasova T.V., Nedelyaeva A.V. Model of Creation of Contextual Tasks in Discipline "Neurophysiology". *Modern problems of science and education*, 2016, no. 3. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24822>. (accessed 20 December 2018). (in Russian).
14. Mukhina A.Ya., Mikhailova N.Yu. *Rechedvigatel'naya ritmika* [Speech motor rhythm] // Collection of articles. Moscow: publishing center, 2008. 116 p. (in Russian).
15. Perevoschikova E.N. Rating plan as a mechanism of evaluating the degree formation of competences. *Vestnik of Minin University*, 2018, vol. 6, no. 2, p. 9. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-2-9.
16. Skitnevskiy V.L., Balashova V.F., Novozhilova Yu.S., Sedov I.A., Lebedkina M.V., Grigoryeva E.L. Integral Scoring System Of Workout Sessions In Modern Pentathlon. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 2018, vol. 8. Issue 5, pp. 85-102
17. Ushakova O.S., Strunina E.M. *Metodika razvitiya rechi detej doshkol'nogo vozrasta: Metodicheskoe posobie dlya vospitatelej*. [Methods of development of speech of children of preschool age: Methodical manual for educators]. Moscow, Vldos Publ., 2004. 288 p. (in Russian).
18. Yadryshnikov K.S., Bystritskaya E.V., Burkhanova I.Y. et al. Case-Technology Functions In College Student Vocational Training. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 2018, vol. 8, Issue 3, pp. 305-316. Published: MAR 2018.

Информация об авторах

Неделяева Анна Вячеславовна

(Россия, Нижний Новгород)

Кандидат биологических наук, доцент,
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина

E-mail: trudngpuAnna@mail.ru

ORCID: 0000-0002-2282-7047

Медведская Ирина Викторовна

(Россия, Нижний Новгород)

Магистрант

Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина

E-mail: medvedskaya.ii@mail.ru

Маясова Татьяна Викторовна

Кандидат биологических наук, доцент

Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина

E-mail: vip.mayasova@mail.ru

ORCID: 0000-0002-6292-0545

Information about the authors

Anna V. Nedelyaeva

(Russia, Nizhny Novgorod)

PhD in Biological Sciences, Associate Professor,
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(Minin University)

E-mail: trudngpuAnna@mail.ru

ORCID: 0000-0002-2282-7047

Irina V. Medvedskaya

(Russia, Nizhny Novgorod)

MA student

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(Minin University)

E-mail: medvedskaya.ii@mail.ru

Tatiana V. Mayasova

(Russia, Nizhny Novgorod)

PhD in Biological Sciences, Associate Professor,
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

E-mail: vip.mayasova@mail.ru

ORCID: 0000-0002-6292-0545



А. В. БАРДАКОВ, Л. И. ГРИГОРЬЕВА, В. И. КУДАШОВ

Роль традиционных религий в преподавании предметов духовно-нравственной направленности в условиях глобализации

В условиях аксиологического столкновения транснационального глобализма и национальных культур важным является изучение формирования национально-культурной идентичности в системе общего образования на основе преподавания предметов духовно-нравственной направленности «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) и «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (ОДНКНР). Цель исследования – выявить образовательный и воспитательный потенциал преподавания этих предметов, опирающийся на содержательный культурно-исторический контекст традиционных для России религий. В работе использованы методы системного анализа, сопоставления зарубежных и российских работ по проблематике влияния процессов глобализации, регионализации, глокализации в современном обществе. При выявлении функционального направления церковно-общественной деятельности в сфере образования, применялся структурно-функциональный подход. Проанализированы результаты социологических исследований, официальные документы. Результаты исследования показали, что в условиях размытия морально-нравственных категорий процессами глобализации и технологиями изменения сознания, важна нравственная ответственность педагогов за обучение и воспитание подрастающего поколения. Одним из позитивных ответов в этой связи можно считать введение учебного курса ОРКСЭ, обращенного к ценностям православия, ислама, иудаизма и буддизма. Предметная область ОДНКНР, видится логическим и ожидаемым продолжением курса ОРКСЭ и ориентируется на учет региональных культурных особенностей. Преподавание ОРКСЭ и ОДНКНР может положительно влиять на формирование аксиологических оснований мировоззрения учащихся и их родителей. Установлено что традиционные религии, на примере деятельности Русской православной церкви в Красноярском крае не преследуют цели «реванша религии», но предлагают методическую, содержательную и организационную помощь в создании условий и непосредственном преподавании ожидаемых обществом предметов.

Ключевые слова: глобализация, глобализм, духовно-нравственные ценности, национально-культурная идентичность, ОРКСЭ, ОДНКНР, воспитание

Ссылка для цитирования:

Бардаков А. В., Григорьева Л. И., Кудашов В. И. Роль традиционных религий в преподавании предметов духовно-нравственной направленности в условиях глобализации // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 131-142. doi: 10.32744/pse.2019.2.11



A. V. BARDAKOV, L. I. GRIGORIEVA, V. I. KUDASHOV

The role of traditional religions in teaching disciplines of spiritual and moral orientation in the context of globalization

In conditions of axiological collision of transnational globalism and national cultures, it is important to study the formation of national and cultural identity in the system of general education based on teaching disciplines of spiritual and moral orientation "Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics" (FRCSE) and "Fundamentals of Spiritual and Moral Culture of Peoples of Russia" (FSMCPR). The aim of the study is to identify the educational potential of teaching these subjects, based on the content of the cultural and historical context of traditional religions in Russia. The paper uses methods of the system analysis, comparison of foreign and Russian papers on the impact of globalization, regionalization, and glocalization in modern society. When identifying the functional field of church-social activity in the area of education, the structural and functional approach was applied. The results of sociological research and official documents were analyzed. The results of the study showed that in the context of the blurring of moral categories by the processes of globalization and technologies of consciousness change, the moral responsibility of teachers for the education of the younger generation is of special importance. One positive response in this regard is the introduction of FRCSE training course on the values of Orthodoxy, Islam, Judaism, and Buddhism. The subject area of the FSMCPR is seen as a logical and expected continuation of the FRCSE and it focuses on taking into account regional cultural characteristics. The teaching of FRCSE and FSMCPR may have a positive effect on the formation of an axiological basis of the worldview of students and their parents. It is established that the traditional religions, for example of the Russian Orthodox Church in the Krasnoyarsk Krai, do not pursue the goal of "religious revenge," but offer methodological, substantial, and organizational assistance in creating conditions for and direct teaching of the disciplines expected by society.

Keywords: spiritual and moral values, national and cultural identity, basis of the spiritual and moral culture of the peoples of Russia, basis of religious cultures and secular ethics

For Reference:

Bardakov, A. V., Grigorieva, L. I., & Kudashov, V. I. (2019). The role of traditional religions in teaching disciplines of spiritual and moral orientation in the context of globalization. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 131-142. doi: 10.32744/pse.2019.2.11

Введение

Современная Россия во многих сферах вовлечена в процессы глобализации. Но как сам термин «глобализация» во многом остается полисемантическим, «наиболее употребляемым и злоупотребляемым и наименее проясненным...» [24, с. 40], так и последствия этого процесса имеют различную оценку и ответные реакции в обществе. Широкий спектр тенденций и событий глобализации, рассматриваемый в социально-гуманитарном знании, актуализирует «громкий призыв к устойчивому развитию» [5], акцентирует развитие глобальных и региональных связей [4], интенсивные массовые миграции и формирование мультикультурных обществ [3], противоречия рационального и нравственного, транснационального глобализма и национальных культур, порождающие конфликты и кризисы [21].

Одной из первых Л. Склэр [19], подчеркнула, что понимание глобализации, как серии процессов, направленных, прежде всего, на формирование мирового капиталистического рынка, содержит важные элементы политического, культурного порядков. Автор описывает неравные отношения между «центром» и «периферией», ограбление первого последним, насаждение идеологии консюмеризма, приводящего к формированию культуры безудержного потребления благ и нарастающего гедонизма, недвусмысленно называя Соединенные Штаты Америки и их сателлитов источником такого рода политики глобализма, вестернизации. Этот аспект также раскрывается в трудах С. Латоша [15], говорящего о поглощении национальных культур и превращении мира в гомогенное пространство с унифицированными составляющими.

В отечественной социально-философской литературе опасности глобализации как экспансии западной культуры отражены в трудах А.С. Панарина, В.Л. Иноземцева, Н.А. Моисеева. Подчеркивается, что глобализационные процессы приводят к культурной унификации мира и «...разрушающе действуют на базовые ценности национальных культур, способствуют распространению и утверждению американской массовой культуры, как культуры-лидера, играющего главную скрипку в ансамбле культур постиндустриального общества» [37]. Это, в частности, приводит к маскировке под видом гуманизма и заботы о человеке ценностей успеха, денег, и власти [14]. Происходит аксиологический разрыв, столкновение транснационального глобализма и национальных культур, назревают потенциалы различных взглядов, что вполне может привести к переходу из разряда потенциальных в реальные опасности и угрозы глобального характера [9]. Возникают цивилизационные разломы и ответные реакции на уровне регионов, представленные в трудах Э. Гидденса [12] и С. Хантингтона [13], глобализация порождает глокализацию, как процесс нелинейный, противоречивый, вскрывающий взаимовлияние, адаптацию и конфликтность «локального» и «глобального».

В таких условиях важным является изучение формирования национально-культурной идентичности, прежде всего, в системе общего образования, где, как возможная своевременная ответная реакция на вызовы глобализации, развивается преподавание предметов духовно-нравственной направленности. Такими предметами являются «Основы религиозных культур и светской этики» (далее – ОРКСЭ), «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (далее – ОДНКНР), базирующиеся на традиционных для России духовно-нравственных ценностях. Цель нашего исследования – выявить образовательный и воспитательный потенциал преподавания этих предме-

тов духовно-нравственной направленности, опирающиеся на содержательный культурно-исторический контекст традиционных религий страны.

Материалы и методы

В процессе исследования были использованы общенаучные методы системного анализа, сопоставления зарубежных и российских работ по проблематике влияния процессов глобализации, регионализации, процессов глокализации в современном обществе. Исследование проведено на основе принципа объективности, при нейтральности авторской позиции в определении результатов работы. Аналитический и синтетический методы позволили выявить основные элементы изучаемого объекта и определить характер их взаимосвязей.

При выявлении функционального направления церковно-общественной деятельности в областях культуры и образования, применялся структурно-функциональный подход. Проанализированы результаты социологических исследований (проведены на территории Красноярского края в 2016–2018 гг.), официальные документы. Ценностное содержание деятельности Русской православной церкви в сфере образования определено аксиологическим методом.

При анализе ответов регионального уровня на глобальные вызовы мы опирались на подходы У. Бека, Б. Барбера, А.И. Кырлежева, В.В. Зубенко, Д.А. Узланера, при определении роли традиционной религии в формировании национально-культурной идентичности и мировоззрения – на подходы С. Хантингтона, Т. Лукмана, А. Этциони, при рассмотрении деятельности Русской православной церкви в сфере образования и культуры – на работы Л.Н. Митрохина, Ю.А. Кимелева, И.Н. Яблокова, М.П. Мчедлова.

Результаты исследования

Многие авторы отмечают неоднозначное, многоаспектное влияние процессов глобализации на индивиды и социум в целом. Например, отмечается формирование «транснациональных жизненных миров» У. Бека, в которых обнаруживается «социальная близость, несмотря на географическую дистанцию или социальная дистанция, несмотря на географическую близость» [24, с. 53]. Выделяются «воображаемые ландшафты», состоящие из «строительных блоков» – текучих и нестабильных культурно-символических пространств-потоков А. Аппадурои [1]. Сопrotивление западным тенденциям унификации и вестернизации незападных стран, выражающееся в актуализации национально-культурной идентичности, отрицание императивов «Мак-мира» Б. Барбера, которые наступают «...стягивая нации в один гомогенный глобальный парк, один Макдоналдс, где все связано через коммуникации, информацию, развлечение и коммерцию» [2]. Такие процессы, порождающие кризис национально-культурной идентичности, вызывают подъем религиозности как ответа на моральный релятивизм и неспособность справиться со своими слабостями [13]. Люди ищут религиозную традицию, опору, отвечающую их запросам, базирующуюся на определенном мировоззрении [29], способную дать аксиологические координаты, противостоять аномии, дезинтеграции и как отмечал А. Этциони, сакральные переживания без которых невозможна мораль в обществе [11].

А. Де [8], Ф. Чиоделли [6] говорят о росте религиозных проявлений в мире, конструировании на основе религиозных традиций повседневности. Также исследова-

тели отмечают неоднородность процессов секуляризации, современные практики транскультурного потребления формируются на основе религиозных традиций [7]. А религиозность поддерживает социальную солидарность и способствует сотрудничеству [18], позволяя обществу и его индивидам конструировать идею о самом себе [10, с. 151–152]. Традиционные религиозные организации противостоят кризису идентичности, создают условия для обращения к традиционным ценностям, укорененным в истории и культуре данного общества, акцентирую любовь к своему Отечеству.

В условиях размытия морально-нравственных категорий процессами глобализации, существования технологий интеллектуального развития, изменяющих массовое сознание, в том числе формирующих новые моральные ценности [20], первостепенным становятся ответные реакции в сфере образования и нравственной ответственности педагогов за результаты своего труда по обучению и воспитанию подрастающего поколения [32].

Одной из таких ответных реакций в образовании можно рассматривать введение шестимодульного учебного курса ОРКСЭ, обращенного к ценностям четырех основных религий России. В рамках курса предусмотрено культурологическое изучение – православия, ислама, иудаизма и буддизма, учитывая при этом и интересы групп проявляющих внимание к изучению всех религиозных культур (модуль «Основы религиозных культур») или не желающих вообще знакомиться с религиозными культурами (модуль «Основы светской этики»).

Красноярский край стал одним из первых регионов, выбранных для проведения апробации данного курса в 2010–2012 гг. (с 2012 г. курс введен во всех школах Российской Федерации), на территории которого ведет активную церковно-общественную деятельность Русская православная церковь, в том числе в сферах образования и культуры.

На стадии апробации курса ОРКСЭ в школах края была вскрыта масса организационных, методических, мировоззренческих и иных трудностей в его преподавании. На преодоление данных сложностей были направлены множественные инициативы Красноярской митрополии Русской православной церкви (совпадает с границами Красноярского края, включает на данный момент четыре епархии – Красноярскую, Канскую, Енисейскую и Норильскую). Инициативы Церкви были направлены не только на внутреннюю мобилизацию ресурсов, но и на консолидацию всех субъектов способных создать условия для качественного преподавания ОРКСЭ. Одним из первых шагов стало создание Архиерейского образовательного центра, имеющего в числе основных задач методическую помощь в преподавании предмета «Основы православной культуры» (далее – ОПК) и курса ОРКСЭ в целом [25]. Также к первоочередным действиям можно отнести выведение Красноярских краевых Рождественских образовательных чтений на качественно новый уровень. Чтения вышли на уровень межрегиональной научно-практической конференции, позволяющей затрагивать актуальные вопросы теории и практики образования. Материалы и методики, представленные на конференции, используются педагогами в воспитательной и учебной деятельности, что способствует приобщению молодых людей к вековым традициям отечественной культуры, неразрывно связанной с православием [26] и вести дискуссию об условиях духовно-нравственного развития и воспитания личности [30].

В дальнейшем был реализован совместно с министерством образования Красноярского края широкий комплекс мер: от организации специальных ежегодных конференций, семинаров, конкурсов и создания методических разработок по курсу

ОРКСЭ до открытия профильной лаборатории на базе Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (далее – КК ИПК ПП РО) (2013 г.) и создания распоряжением Губернатора Красноярского края рабочей группы по разработке предложений о развитии преподавания в общеобразовательных организациях Красноярского края модуля ОПК предметной области ОРКСЭ и предметной области ОДНКНР (2016 г.). С ростом подготовки преподавателей, улучшения условий преподавания ОРКСЭ, организации информированности родителей о ценности нового курса, как ядра глубокой воспитательной работы строящейся на традиционных для России духовно-нравственных ценностях, увеличения взаимодействия системы образования с традиционными религиозными организациями, увеличился в частности процент выбора родителями ОПК. На территории Красноярской епархии (взята как наиболее репрезентативная), этот параметр увеличился по сравнению с 2016 г. на 8,5% и составил 29,4%, при том, что в предыдущие годы, начиная с момента апробации курса, рост выбора ОПК не превышал 2% в год (в целом по краю выбор ОПК в 2017 г. составил 29,6%). Также сократились территории, где выбор ОПК был нулевым или близок к нулю, при выборе модуля «Светская этика» более 50% [23], в 2018 г. процент выбора ОПК остался практически на том же уровне.

Предметная область ОДНКНР, внедряемая в последние годы и охватывающая 5–9 классы, многим видится логическим и ожидаемым продолжением курса ОРКСЭ (преподается в настоящее время только в 4-м классе) и ориентируется на учет региональных культурных особенностей. В 2016–2018 гг. на базе лаборатории «Организация и методика формирования духовно-нравственной культуры» КК ИПК ПП РО был проведен ряд исследований преподавания ОРКСЭ и ОДНКНР. Данные исследования показали, что школы развивают взаимодействие с традиционными религиозными организациями на территории региона и взаимодействуют в основном только с институциями Русской православной церкви в крае (приходами, воскресными школами, просветительскими центрами).

Исследование конфессионального модуля ОПК курса ОРКСЭ (было опрошено 214 респондентов из числа административного и преподавательского состава школ Красноярского края, 60,9 % из которых – учителя, непосредственно преподающие ОПК) показало, что 43,5 % взаимодействуют с приходами Русской православной церкви при преподавании ОПК; при этом со стороны Церкви какого-либо напряжения педагоги не наблюдают, и в данном исследовании в качестве трудности ни один респондент не отметил «Нежелание представителей местного духовенства, прихода принимать участие в образовательном процессе». Также наблюдается дефицит современных методических разработок, на необходимость регионального методического комплекса по ОДНКНР указали 85,5 % опрошенных, а 91,3 % подчеркнули необходимость такого комплекса именно по ОПК.

В части решения этих задач также выступила Красноярская митрополия, по инициативе и при непосредственной поддержке которой, например, были разработаны методические рекомендации по проведению уроков и классных часов, посвященных изучению жизненного пути и духовного подвига выдающегося хирурга, ученого, святителя Луки (Войно-Ясенецкого). Они включили в себя практикумы и задания, список необходимых ресурсов, фото, видео и аудио материалы, презентации, различные методики классной и внеклассной работы с биографией, документами и трудами святителя Луки [28] (жизненный путь и духовный подвиг святителя Луки (Войно-Ясенецко-

го) тесно связан с Красноярским краем, интерес к его личности и примеру его жизни с каждым годом становится все более сильным в регионе).

Даже на стадии разработки педагоги-профессионалы, отметили значение и глубину материала: «Для всех нас месяцы работы стали периодом очень мощного духовного развития. ... Важно, что эти материалы могут дать начало разработкам и других региональных ресурсов» [27]. В 2017 г. были разработаны и изданы единственные в своем роде на территории России методические рекомендации «Формы и методы организации мероприятий духовно-нравственной направленности в государственных краевых и муниципальных учреждениях культуры Красноярского края», которые включили в себя теоретический и практический материал, современные методики, массу приложений на DVD-диске [36], в том числе раскрывающие возможности межведомственного взаимодействия образования и культуры. Подобные методики являются реальным ресурсом системы образования, создают условия для становления и развития ценностных установок педагогов, помогают осмыслить ценности, правильно транслировать их, добиваться принятия их учащимися.

Кроме того, на территории региона создаются новые институции, потенциал которых может быть использован при преподавании ОРКСЭ и ОДНКНР. Так в 2012 г. был создан Музейно-просветительский центр духовной культуры Красноярского края «Касьяновский дом», многофункциональный проект получивший поддержку Патриарха Кирилла, Губернатора края, президентской грантовой программы, общественности региона, России, ближнего зарубежья. В проектные предложения центра вошли оборудованная с учетом новейших технологий учебная аудитория, библиотека, камерный зал церковного искусства, музейно-выставочные залы, на сайте которого представлены различные региональные ресурсы системы образования, создается виртуально-интерактивная 3D-экспозиция предметов, имеющих отношение к духовной культуре. А в 2016 г. на территории Успенского мужского монастыря г. Красноярска открыт культурно-исторический центр «Успенский» – уникальный опыт не только для Красноярского края, но и для всей Сибири. Миссией данного центра стало развитие и распространение на территории Красноярского края ценностей традиционной российской культуры, создание условий для формирования у жителей нравственных, духовных и эстетических идеалов. Культурно-исторический центр «Успенский» развивает научные и образовательные связи с Сибирским федеральным университетом, учитывая, что российское образование функционирует в тенденциях высоких технологий, глобальной культуры, а непрерывность образования предполагает следование конкретной культурной традиции [31].

Обсуждение результатов

Результаты исследования подтверждаются обсуждением на научно-практических конференциях региона. Одним из последних примеров может быть названа IV межрегиональная научно-практическая конференция «Духовно-нравственное воспитание личности школьника в условиях введения ФГОС: реализация образовательного потенциала предметной области „Основы духовно-нравственной культуры народов России (ОДНКНР)“» прошедшая в стенах Архиерейского дома г. Красноярска 25 октября 2018 г. Ее участниками стали более ста гостей: ученые, общественные деятели, авторы учебных пособий, священнослужители, представители администрации Губернатора Крас-

ноярского края, учителя ОРКСЭ и ОДНКНР, методисты из разных городов и районов края. Результаты анкетирования показали, что участники в своем большинстве видят перспективность ежегодной работы конференции (71 %) и необходимость организации программ повышения квалификации по курсу ОДНКНР с активными формами обучения (79 %). Участники оценили актуальность мероприятий и проектов общественно-педагогического диалога о воспитании на основе духовно-нравственных ценностей народов России, программ повышения квалификации, разрабатываемых АНО ДПО «Красноярский институт развития духовно-нравственной культуры» [22] – новой организации, инициированной Красноярской митрополией, призванной стать площадкой диалога общества, образования, культуры с целью развития преподавания предметов духовно-нравственной направленности.

Обсуждения, проведенные 29 ноября 2018 г. на XIV городском форуме «Будущее. Проектируем вместе» в рамках дискуссионной площадки «Образование будущего Красноярска, или как формировать „столичность“ города?» и 30 ноября 2018 г. на конференции «Результаты и технологии в предметной области ОДНКНР и курсе ОРКСЭ» в рамках IV Красноярского Педагогического марафона, показали, что деятельность Русской православной церкви в крае находит одобрение и поддержку со стороны педагогов, преподающих предметы духовно-нравственной направленности в крае, подчеркивается необходимость дальнейшего развития данной работы. Ресурсы, предлагаемые Церковью образованию, носят культурологический характер, не преследуют цели религиозного образования, в то же время играют роль в профилактике деструктивных социально-религиозных практик. В целом преподавание ОРКСЭ и ОДНКНР может положительно влиять на формирование мировоззрения учащихся и их родителей, в том числе и в случае формирования собственной «приватной религии», которой согласно Т. Лукману [16], не лишены индустриальные общества, кажущиеся светскими и рационалистическими, но не потерявшие религиозный закон в своей жизни, где индивиды и социальные группы, не относящиеся к «церковно-ориентированной религии», часто имеют такие же аксиологические основания, исходящие из традиционной религии. Только рассмотрение примеров подвигов, стремления к высшим нравственным идеалам, жертвенности, отраженных в жизни святых, таких как св. равноап. кн. Владимир, свв. равноап. Кирилл и Мефодий, блг. вел. кн. Александр Невский, прп. Сергей Радонежский, блг. вел. кн. Дмитрий Донской, св. прав. Федор Ушаков дает основания для глубокого принятия традиционных ценностей и действенного построения жизни на гуманных основаниях, независимо от интенсивности глобальных процессов. Это способствует становлению иерархии ценностей, особенно актуальной в условиях всемирной интеграции, при рассмотрении национальных ценностей с позиции глобального масштаба, ведь оценка и различение действий делает человека нравственной личностью [17].

Заключение

Традиционные религиозные институты направляют свои усилия на сохранение национально-культурной идентичности, что совпадает с задачами новых предметов духовно-нравственной направленности ОРКСЭ, ОДНКНР. Развитие данных предметов предполагает взаимодействие с традиционными религиями, что в России обусловлено становлением педагогической культуры в целом и поиском современных ре-

шений в образовании, где часто понимается «... воспитание как процесс становления и развития ценностно-ориентированной личности средствами исторически отобранных образцов культуры России; педагогическая культура, трактуемая прежде всего с позиций нравственности и духовности, созидания и "жизнеспереживания", исторически соответствующих отечественной воспитательной традиции» [34]. Традиционные религии, на примере деятельности Русской православной церкви в Красноярском крае, предлагающие современные ресурсы системы образования, не преследуют цели «реванша религии» [33], но предлагают методическую, содержательную, организационную, апробационную помощь в создании условий и непосредственном преподавании новых, актуальных и ожидаемых обществом предметов. Такое сотрудничество позволит в условиях глобальных вызов, делающих актуальным «... значимость локального, традиционного, исторического, религиозного при формировании глубинной идентичности» [35], выводить на новый качественный уровень организацию и преподавание предметов духовно-нравственной направленности, поддерживать педагогическое сообщество, предлагать аксиологические основы для развития отечественной педагогики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Appadurai A. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: U of Minnesota Press, 1996. 229 p.
2. Barber B. *Jihad vs. McWorld*. N.Y. : Ballantine Books, 1996. 389 p.
3. Brooks R. Higher education mobilities: a cross-nation European comparison // *Geoforum*. 2018. Vol. 93. P. 87–96. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.geoforum.2018.05.009>
4. Chia S.Y. Globalization and regionalization: Singapore's trade and fdi // *The Singapore Economic Review*. 2015. Vol. 60 (03). P. 1550034. DOI: <http://doi.org/10.1142/S0217590815500344>
5. Chia S.Y. Modalities for Asean economic integration: Retrospect and going forward // *The Singapore Economic Review*. 2017. Vol. 62 (03). P. 561–591. DOI: <http://doi.org/10.1142/S0217590818400015>
6. Chiodelli F. Religion and the city: A review on Muslim spatiality in Italian cities // *Cities*. 2015. Vol. 44. P. 19–28. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.cities.2014.10.006>
7. Crus A.G.B., Seo Y., Buchanan-Oliver M. Religion as a field of transcultural practices in multicultural marketplaces // *Journal of Business Research*. 2017. In Press. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.07.022>
8. De A. Spatialisation of selves: Religion and liveable spaces among Hindus and Muslims in the walled city of Ahmedabad, India // *City, Culture and Society*. 2016. Vol. 7, Issue 3. P. 149–154 DOI: <http://doi.org/10.1016/j.ccs.2016.06.002>
9. Drouin E., Drouin A.–S. Jean Lhermitte on Consciousness // *L'Encephale*. 2017. Vol. 43, Issue 5. P. 407–408. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.encep.2017.03.007>
10. Durkheim E. *Durkheim on Religion. A Selection of readings with bibliographies and introductory remarks* / ed. by W. S. F. Pickering. London: Boston, 1975. 376 p.
11. Etzioni A. *Next: The Road to the Good Society*. NY.: Basic Books Publ., 2001. 160 p.
12. Giddens A. *Runaway World. How Globalization Is Reshaping our Lives*. N.Y. : Routledge, 2002. 124 p.
13. Huntington S.P. *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. NY: Simon&Schuster, 1996. 368 p.
14. Kantola J., Liu Y., Peura P., Leeuw T., Zhang Y., Naaranoja M., Segev A., Huisingh D. Innovative products and services for sustainable societal development: Current reality, future potential and challenges // *Journal of Cleaner Production*. 2017. vol. 162, supplement. pp. S1–S10. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.07.091>
15. Latouche S. *The westernization of the world. The significance, scope and limits of the drive towards global uniformity*. Cambridge: Polity Press, 1996. 140 p.
16. Luckmann T. *The Invisible Religion. The Problem of Religion in Modern Society*. New York: London, 1967. 128 p.
17. Mares J. Moral distress: Terminology, theories and models // *Kontakt*. 2016. Vol. 18, Issue 3. P. e137–144. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.kontakt.2016.07.001>
18. Purzycki B.G., Henrich J., Apicella C., Atkinson Q.D., Baimel A., Cohen E., McNamara R.A., Willard A.K., Xygalatas D., Norenzayan A. The evolution of religion and morality: a synthesis of ethnographic and experimental evidence from eight societies // *Religion, Brain and Behavior*. 2018. Vol. 8, Issue 2. P. 101–132. DOI: <http://doi.org/10.1080/2153599X.2016.1267027>

19. Sklair L. Sociology of the global system. New York: Harvester Wheatsheaf, 1991. 269 p.
20. Tan B.P., Naidu N.B.M., Osman Z.J. Moral values and good citizens in a multi-ethnic society: A content analysis of moral education textbooks in Malaysia // The Journal of Social Studies Research. 2017. In Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jssr.2017.05.004>
21. Yilmaz O., Sarıbay A. Activating analytic thinking enhances the value given to individualizing moral foundations // Cognition. 2017. vol. 165. pp. 88–96. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2017.05.009>
22. IV общественно-педагогическая конференция «Духовно-нравственное воспитание личности школьника в условиях введения ФГОС: реализация образовательного потенциала предметной области „Основы духовно-нравственной культуры народов России“» [Электронный ресурс] // XXIII Красноярский краевой фестиваль духовной культуры «Покровские встречи» / Красноярская региональная общественная организация духовно-нравственного возрождения Сибири «Ладанка». URL: <http://pokrov.kerpc.ru/konferentsiya> (дата обращения: 12.10.2018)
23. Бардаков А.В. К вопросу о развитии преподавания модуля «Основы православной культуры» курса «Основы религиозных культур и светской этики» на территории Красноярского края / А. В. Бардаков // Государство, Общество и Церковь: образование и культура – как основа обеспечения национальной безопасности России: материалы науч.-практ. конф., г. Новосибирск, 29-30 мая 2017 г. / под науч. ред. О.В. Симагиной. Новосибирск: Изд-во Сиб АГС, 2017. 342 с. С. 39-43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30050951> (дата обращения: 12.10.2018)
24. Бек У. Что такое глобализация? / пер. с нем. А. Григорьев и В. Седелник; общ. ред. и послесл. А. Филиппова. М.: Прогресс-Традиция, 2001. 301 с.
25. В Красноярской епархии учрежден Архиерейский Образовательный центр [Электронный ресурс] // Официальный сайт Красноярской епархии Русской Православной Церкви. URL: <http://kerpc.ru/news/46862> (дата обращения 08.11.2018).
26. Ковтун Н.В. Рождественские чтения в Красноярске. История, опыт, перспективы // Личность и Культура. 2015. № 1. С. 10–11.
27. Красноярцы разработали уникальную учебную методику, основанную на изучении жития святителя Луки [Электронный ресурс] // Официальный сайт Красноярской епархии РПЦ. URL: <http://kerpc.ru/news/36831> (дата обращения 10.10.2018)
28. Методические рекомендации для проведения в общеобразовательных организациях Красноярского края классного часа и краевых уроков [Электронный ресурс]. Красноярск, 2016. 1 электрон, опт. диск (DVD-ROM).
29. Неклесса А.И. Современная книга перемен. Глобализация глобализации // Политический класс. 2017. № 3. С. 26–35.
30. Пригодич Е.Г. Преемственность предметных областей «Основы религиозных культур и светской этики» и «Основы духовно-нравственной культуры народов России» // XVI Красноярские краевые Рождественские образовательные чтения «Традиция и новации: культура, общество, личность». Красноярск: ООО «Издательский дом «Восточная Сибирь», 2016. С. 105–114.
31. Пушкарев Ю.В., Пушкарева Е.А. Философия непрерывного образования в контексте развития глобальной культуры // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 3 (31). 2016. С. 63. DOI: 10.15293/2226-3365.1603.06
32. Пушкарева Е.А. Непрерывное образование в развитии изменяющихся общества и личности: интеграция исследовательских позиций в России и за рубежом // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 4. С. 438. DOI: <http://dx.doi.org/10.15507/1991-9468.085.020.201604.438-445>
33. Узланер Д.А. В каком смысле современный мир может быть назван постсекулярным [Электронный ресурс] // Континент. 2008. № 136. URL: <http://magazines.russ.ru/continent/2008/136/u20-pr.html> (дата обращения 10.10.2018)
34. Федина Ю.В. Формирование духовно-нравственных ценностей отечественной педагогической культуры у студентов в процессе изучения курса «История образования и педагогической мысли»: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01; Рязанский гос. пед. ун-т им. С.И. Есенина. Рязань, 2004. 20 с.
35. Федотова Н.Н. Кризис идентичности в условиях глобализации // Человек. 2003. № 6. С. 50–58. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17293048> (дата обращения 10.10.2018)
36. Формы и методы организации мероприятий духовно-нравственной направленности в государственных краевых и муниципальных учреждениях культуры Красноярского края: методические рекомендации / А.В. Бардаков, Р.Е. Бобров, Т.В. Веселина, Ю.Ю. Пасхальский, М.А. Рычков; ред.-сост. Д.Г. Малашина; Структурное подразделение ГЦНТ – Культурно-исторический центр. Красноярск: ООО «Издательский дом „Восточная Сибирь“», 2017. 94 с.
37. Шендрик А.И. Глобализация в системе культурологических координат // Знание. Понимание. Умение. 2004. № 1. С. 56–68.

REFERENCES

1. Appadurai A. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: U of Minnesota Press, 1996. 229 p.
2. Barber B. *Jihad vs. McWorld*. N.Y. : Ballantine Books, 1996. 389 p.
3. Brooks R. Higher education mobilities: a cross-nation European comparison. *Geoforum*, 2018, vol. 93, pp. 87–96. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.geoforum.2018.05.009>
4. Chia S.Y. Globalization and regionalization: Singapore's trade and fdi. *The Singapore Economic Review*, 2015, vol. 60 (03), p. 1550034. DOI: <http://doi.org/10.1142/S0217590815500344>
5. Chia S.Y. Modalities for Asean economic integration: Retrospect and going forward. *The Singapore Economic Review*, 2017, vol. 62 (03), pp. 561–591. DOI: <http://doi.org/10.1142/S0217590818400015>
6. Chiodelli F. Religion and the city: A review on Muslim spatiality in Italian cities. *Cities*, 2015, vol. 44, pp. 19–28. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.cities.2014.10.006>
7. Crus A.G.B., Seo Y., Buchanan-Oliver M. Religion as a field of transcultural practices in multicultural marketplaces. *Journal of Business Research*, 2017. In Press. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.07.022>
8. De A. Spatialisation of selves: Religion and liveable spaces among Hindus and Muslims in the walled city of Ahmedabad, India. *City, Culture and Society*, 2016, vol. 7, Issue 3, pp. 149–154 DOI: <http://doi.org/10.1016/j.ccs.2016.06.002>
9. Drouin E., Drouin A.–S. Jean Lhermitte on Consciousness. *L'Encephale*, 2017, vol. 43, Issue 5, pp. 407–408. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.encep.2017.03.007>
10. Durkheim E. *Durkheim on Religion. A Selection of readings with bibliographies and introductory remarks* / ed. by W. S. F. Pickering. London, Boston, 1975. 376 p.
11. Etzioni A. *Next: The Road to the Good Society*. NY.: Basic Books Publ., 2001. 160 p.
12. Giddens A. *Runaway World. How Globalization Is Reshaping our Lives*. N.Y. : Routledge, 2002. 124 p.
13. Huntington S.P. *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. NY: Simon&Schuster, 1996. 368 p.
14. Kantola J., Liu Y., Peura P., Leeuw T., Zhang Y., Naaranoja M., Segev A., Huisingh D. Innovative products and services for sustainable societal development: Current reality, future potential and challenges. *Journal of Cleaner Production*, 2017, vol. 162, supplement. pp. S1–S10. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.07.091>
15. Latouche S. *The westernization of the world. The significance, scope and limits of the drive towards global uniformity*. Cambridge: Polity Press, 1996. 140 p.
16. Luckmann T. *The Invisible Religion. The Problem of Religion in Modern Society*. New York: London, 1967. 128 p.
17. Mares J. Moral distress: Terminology, theories and models. *Kontakt*, 2016. vol. 18, Issue 3, pp. e137–144. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.kontakt.2016.07.001>
18. Purzycki B.G., Henrich J., Apicella C., Atkinson Q.D., Baimel A., Cohen E., McNamara R.A., Willard A.K., Xygalatas D., Norenzayan A. The evolution of religion and morality: a synthesis of ethnographic and experimental evidence from eight societies. *Religion, Brain and Behavior*, 2018, vol. 8, Issue 2, pp. 101–132. DOI: <http://doi.org/10.1080/2153599X.2016.1267027>
19. Sklair L. *Sociology of the global system*. New York: Harvester Wheatsheaf, 1991. 269 p.
20. Tan B.P., Naidu N.B.M., Osman Z.J. Moral values and good citizens in a multi-ethnic society: A content analysis of moral education textbooks in Malaysia. *The Journal of Social Studies Research*, 2017. In Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jssr.2017.05.004>
21. Yilmaz O., Saribay A. Activating analytic thinking enhances the value given to individualizing moral foundations. *Cognition*, 2017, vol. 165, pp. 88–96. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2017.05.009>
22. IV *Social-pedagogical conference «Spiritual and moral education of schoolkids' personality in conditions of introduction of Federal state educational standard: implementation of educational potential of subject „Basics of spiritual and moral culture of Russian nationalities“»* [Electronic resource] // XXIII Krasnoyarskiy kray spiritual culture festival «Pokrovskie vstrechi» / Krasnoyarsk regional public organization of spiritual and moral revival of Siberia «Ladanka». Available at: <http://pokrov.kerpc.ru/konferentsiya> (accessed 12 October 2018) (In Russian).
23. Bardakov A.V. *On the issue of developing schooling of module «Basics of orthodox culture» of subject «Basics of religious cultures and secular ethics» in Krasnoyarsk state territory* // *State, Society and Church: education and culture – as a foundation for Russian national security: proceedings of the scientific-practical conference., Novosibirsk, May 29-30, 2017* / sci. ed. O.V. Simagina, Novosibirsk, Sib AGS Publ., 2017, 342 p., pp. 39–43. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30050951> (accessed 12 October 2018) (In Russian)
24. Beck U. *What Is Globalization?* / U. Beck, translation from German A. Grigoriev and V. Sedelnik; comm. ed. and afterword A. Filipova. Moscow, Progress-Tradition Publ., 2001. 301 p. (In Russian)
25. Bishop's Educational Centre established in Krasnoyarsk diocese [Electronic resource] // Official site of Krasnoyarsk diocese of Russian Orthodox Church. (In Russian). Available at: <http://kerpc.ru/news/46862> (accessed 12

October 2018).

26. Kovtun N.V. Christmas readings in Krasnoyarsk. History, experience, perspectives. *Personality and Culture*, 2015, no. 1, pp. 10–11. (In Russian)
27. Krasnoyarsk citizens developed unique educational methodic, based on studying the life of saint Luka [Electronic resource] // Official site of Krasnoyarsk diocese of Russian Orthodox Church. Available at: <http://kerpc.ru/news/36831> (accessed 12 October 2018) (In Russian)
28. Methodical recommendations for holding class hour and regional lessons in Krasnoyarsk's comprehensive schools [Electronic resource]. Krasnoyarsk, 2016. 1 electronic opt. disc (DVD-ROM). (In Russian)
29. Neklessa A.I. Modern book of changes. Glocalization of globalization. *Political class*, 2017, no. 3, pp. 26–35. (In Russian)
30. Prigodich E.G. *Continuity of subjects «Basics of religious cultures and secular ethics» and «Basics of spiritual and moral culture of Russian nationalities» // XVI Krasnoyarsk state Christmas educational readings «Tradition and novation: culture, society, personality»*. Krasnoyarsk, Publishing House «East Siberia», 2016, pp. 105–114. (In Russian)
31. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Continuous education philosophy in the context of global culture development. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2016, no. 3, pp. 60–67. (In Russian). DOI: 10.15293/2226-3365.1603.06
32. Pushkareva E.A. Continuing Education in the Development of Changing Society and Personality: The Integration of Research Positions in Russian and Foreign Countries. *Integration of Education*, 2016, vol. 20, no. 4, pp. 438–445. (In Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.15507/1991-9468.085.020.201604.438-445>
33. Uzlaner D.A. In which sense modern world can be called postsecular [Electronic resource]. *Continent*, 2008, no. 136. Available at: <http://magazines.russ.ru/continent/2008/136/u20-pr.html> (accessed 12 October 2018) (In Russian).
34. Fedina U.V. Formation of spiritual and moral values of domestic pedagogical culture of students in process of studying the course «History of education and pedagogical thought» : Abstract Diss. PhD Ped. Sci., Ryazan state pedagogical university. Ryazan, 2004. 20 p. (In Russian)
35. Fedotova N.N. Crisis of identity under globalization. *Human*, 2003, no. 6, pp. 50–58. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17293048> (accessed 12 October 2018) (In Russian)
36. Forms and methods of spiritual and moral oriented events' organization in state regional and municipal cultural institutions of Krasnoyarskiy kray: methodical recommendations / A. V. Bardakov, R. E. Bobrov, T. V. Veselina, U. U. Pashalskiy, M. A. Richkov; ed.-comp. D. G. Malashina; State center of folk art's subdivision – Cultural-historical center. Krasnoyarsk : Ltd «Publishing House „Vostochnaya Sibir“», 2017. 94 p. (In Russian)
37. Shendrik A. I. Globalization in cultural studies coordinate system. *Knowledge. Understanding. Skill*, 2004, no. 1, pp. 56–68. (In Russian)

Информация об авторах

Бардаков Андрей Васильевич

(Россия, г. Красноярск)

Соискатель

кафедры философии

Сибирский федеральный университет

E-mail: bardakov1983@gmail.com

Григорьева Людмила Ильинична

(Россия, г. Красноярск)

Доктор философских наук

Профессор кафедры философии

Сибирский федеральный университет

E-mail: adonai@bk.ru

Кудашов Вячеслав Иванович

(Россия, г. Красноярск)

Доктор философских наук

Профессор, заведующий кафедрой философии

Сибирский федеральный университет

E-mail: vkudashov@mail.ru

Information about the authors

Andrey V. Bardakov

(Russia, Krasnoyarsk)

Postgraduate degree student of the Department of

Philosophy

Siberian Federal University

E-mail: bardakov1983@gmail.com

Ludmila I. Grigoryeva

(Russia, Krasnoyarsk)

Doctor of Philosophical Sciences

Professor of the Department of Philosophy

Siberian Federal University

E-mail: adonai@bk.ru

Vyacheslav I. Kudashov

(Russia, Krasnoyarsk)

Doctor of Philosophical Sciences

Professor and Head of the Department of Philosophy

Siberian Federal University

E-mail: vkudashov@mail.ru



Н. Д. ЛЫСАКОВ, Е. Н. ЛЫСАКОВА

Роль учебных дисциплин психологического профиля в аэрокосмическом образовании

В статье рассматриваются вопросы совершенствования преподавания учебных дисциплин психологического профиля в образовательном процессе учебных заведений высшего образования, осуществляющих профессиональное обучение в области авиации и космонавтики. Авторы предлагают вариант преемственности учебных курсов в зависимости от уровня образования. Текст статьи включает примеры тем лекционных и практических занятий, теоретические обзоры наиболее важных проблем современного авиастроения и летной эксплуатации авиационной техники. Вывод заключается в том, что психология является важной составляющей человеческого фактора в авиации и космонавтике, поэтому в учебно-воспитательном процессе формирования профессиональных компетенций необходимо более полно использовать ее научно-практический потенциал с учетом особенностей трудовых функций и запросов отрасли. Роль учебных дисциплин психологического профиля состоит в обеспечении целенаправленного развития у студентов способности решать профессиональные задачи с привлечением закономерностей функционирования системы «оператор-летательный аппарат-среда», становления личности в условиях трудовой деятельности. Подчеркивается важность использования данных соответствующих зарубежных исследований.

Ключевые слова: психология, педагогика, аэрокосмическое образование, авиационная инженерная психология, человеческий фактор, автоматизированная система управления, тренажерная подготовка, профессиональная компетенция

Ссылка для цитирования:

Лысаков Н. Д., Лысакова Е. Н. Роль учебных дисциплин психологического профиля в аэрокосмическом образовании // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 143-154. doi: 10.32744/pse.2019.2.12



N. D. LYSSAKOV, E. N. LYSSAKOVA

The role of psychological disciplines in aerospace education

Questions of improving the teaching educational disciplines of the psychological profile within the educational process of universities engaged in vocational training in the field of aviation and astronautics are reviewed. The authors offer the option of continuity of training courses depending on the level of education. Examples of topics of lectures and practical classes, theoretical overviews of the most important issues of modern aircraft construction and flight operation of aircraft are given. The conclusion is in the fact that psychology is an important component of the human factor in aviation and astronautics; therefore, the educational process of formation of professional competencies requires a more comprehensive use of its scientific and practical potential, taking into account characteristics of labor functions and industry demands. The role of educational disciplines of the psychological profile is to ensure the purposeful development of students' ability to solve professional problems with the involvement of regularities of the functioning of the "operator-aircraft-environment" system, as well as to ensure the formation of the personality in the workplace. The importance of using the data of relevant foreign studies is emphasized.

Keywords: aerospace education, aviation engineering psychology, automated control system, synthetic training, professional competence

For Reference:

Lyssakov, N. D., & Lyssakova, E. N. (2019). The role of psychological disciplines in aerospace education. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 143-154. doi: 10.32744/pse.2019.2.12

Введение

Целью аэрокосмического образования является подготовка квалифицированных кадров по направлениям бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры (адъюнктуры) укрупненных групп специальностей высшего образования «Авиационная и ракетно-космическая техника» и «Аэронавигация и эксплуатация авиационной и ракетно-космической техники», а также соответствующим программам дополнительного профессионального образования.

Понятно, что в инженерно-техническом образовании учебные дисциплины психологического профиля не являются ведущими и имеют статус элективных курсов. Однако «Психология и педагогика», «Психология», «Авиационная психология» и другие дисциплины традиционно включаются в учебные планы по всем направлениям подготовки.

Представляется важным усилить роль психологии в обеспечении профессионального становления выпускников аэрокосмических вузов за счет усиления прикладного характера учебной деятельности студентов, ее самостоятельности, укрепления системных связей между техническими, естественными и гуманитарными науками, повышения уровня социального интеллекта и способности личности к саморазвитию в общечеловеческом и профессиональном масштабах.

Профессиональные компетенции, определяемые Федеральными государственными образовательными стандартами или самостоятельно устанавливаемыми образовательными стандартами, позволяют выпускнику успешно выполнять соответствующие трудовые функции. Считаем, что научный и педагогический потенциал психологии позволяет решать самые сложные задачи развития аэрокосмической отрасли: разработка областей, интегрированных с космической психологией, с психологией виртуальной реальности, оперативное изучение опыта зарубежных исследователей, создание межпредметных научных коллективов в содружестве наук о человеке и технике.

Далее предлагается вариант построения «вертикали» учебных дисциплин психологического профиля, который может быть интересен в образовательном процессе по различным направлениям подготовки в высокотехнологичном университете (см. табл. 1). Данные учебные программы могут содержать 1-2 зачетные единицы.

Таблица 1

Преимственность преподавания психологии в целостном образовательном процессе

Уровень образования	Наименование дисциплин
Дополнительное профессиональное образование (повышение квалификации)	Психология человеческого фактора в проектировании и эксплуатации авиационной и ракетно-космической техники
Аспирантура	Психология и педагогика высшей школы
Магистратура	Авиационная психология/ Космическая психология
Специалитет	Психология профессиональной деятельности
Бакалавриат	Психология профессиональной деятельности

Отдельные элементы этой системы дисциплин уже включены в образовательный процесс аэрокосмических вузов, другие находятся в режиме апробации.

Преподавание психологии по программам бакалавриата и специалитета

На уровне бакалавриата и специалитета психологическая наука задает ориентировочную основу понимания ее предметного поля и значения для жизнедеятельности. Дисциплина «Психология профессиональной деятельности», на наш взгляд, более современно отражает цели подготовки студентов по соответствующим направлениям. Предлагаемые разделы: «Психология развития и саморазвития личности», «Психология управления трудовым коллективом», «Психология решения профессиональных задач». В зависимости от характеристик будущей профессиональной деятельности определяется тематика всех видов учебных занятий [8].

Например, для направления подготовки «Авиастроение» актуальны вопросы связи естественного и искусственного интеллекта, учет психофизиологического ресурса человека при решении инженерных задач и т.д. В ходе изучения познавательных процессов преподаватели на лекциях формируют системные знания на самом высоком уровне обобщения, на семинарских и практических занятиях отрабатываются учебные материалы, которые, в том числе, непосредственно связаны со спецификой будущей профессиональной деятельности. Так, тема «Иллюзии восприятия» охватывает вопросы природы соматогравитационных иллюзий (нарушения пространственной ориентировки летчиков). При этом рассматривается проблема профилактики этих феноменов при разработке новой авиационной техники.

Одной из значимых трагедий в авиации явилась катастрофа самолета Боинг 737-500, произошедшая 14.09.2008 г. в районе аэропорта г. Перми. Приводим фрагмент отчета государственной комиссии МАК: «Непосредственной причиной авиационного происшествия явилась потеря пространственной ориентировки экипажем, в первую очередь КВС, осуществлявшим активное пилотирование самолета на заключительном этапе полета, что привело к перевороту самолета через левое крыло, его вводу в интенсивное снижение и столкновению с землей. Потеря пространственной ориентировки произошла при полете ночью, в облаках, с отключенными автопилотом и автоматом тяги. Фактором, способствовавшим потере пространственной ориентировки и неспособности к ее восстановлению, явился недостаточный уровень профессиональной подготовки экипажа в части техники пилотирования воздушного судна, управления ресурсами (CRM) и приобретения навыков по выводу из сложных пространственных положений самолета с прямой индикацией авиагоризонтов, установленных на зарубежных и современных отечественных воздушных судах. Данная индикация отличается от индикации, применяемой на типах воздушных судов, освоенных членами экипажа ранее (Ту-134, Ан-2).

Указанная причина была определена на основании анализа записей бортовых и наземных средств объективного контроля, изучения сохранившихся элементов самолета и двигателей, результатов моделирования аварийного полета, результатов независимой экспертизы, выполненной летчиками испытателями Государственного научно-исследовательского института гражданской авиации, Акционерного общества «Летно-исследовательский институт имени М.М. Громова» и линейными пилотами, а также всего комплекса работ, проведенного с участием специалистов России, США, Великобритании, Франции и Бермуд в ходе расследования» [9].

Руководствуясь вышеизложенным выводом комиссии, приходим к выводу о необходимости изучения психологической сущности деятельности летчика при полете в сложных метеоусловиях, «всплывания» навыка управления по ранее эксплуатируе-

тому авиагоризонту с обратной индикацией, влиянию стресса на ошибку в определении положения самолета и дальнейших неправильных действиях. В результате такого анализа вырабатываются проекты инженерно-психологических решений по минимизации подобных ошибок летчиком при модернизации существующей и проектированию новой авиационной техники.

Преподавание психологии по программам магистратуры

В магистратуре выстраивается специализация по отраслям психологии. Авиационная и космическая психология могут служить средством дальнейшей профессионализации обучающихся. Так, дисциплина «Авиационная психология» нацеливает обучающихся на отработку конкретных исследовательских и проектных работ с привлечением данных о закономерностях летного труда в различных условиях эксплуатации и боевого применения. Поскольку современная авиационная психология содержит раздел «Авиационная инженерная психология», обучающиеся могут его освоить в соответствии с научным интересом и профессиональными задачами. На этом уровне освоения психологического знания вводится теоретическая основа данной отраслевой науки.

Начиная с 60-70-х гг. XX века, авиационная инженерная психология решает задачи обоснования психологических закономерностей функционирования системы «человек – летательный аппарат – среда». В итоге исследований, проведенных под руководством Н.Д. Заваловой, В.А. Пономаренко и других авторов, разработаны следующие теории: образа полета, активного оператора, совмещенной деятельности, тренажерного обучения [10].

Концепция образа полета опирается на представление об образе как внутреннем механизме регуляции действий летчика в полете. Образ полета – это целостное представление о пространственном положении самолета и режиме полета. Образ формируется на основе опыта визуальных полетов, т.е. на неинструментальных сигналах, а также на теоретических знаниях и на обобщении показаний приборов. Образ полета, соответствующий целям летчика и обеспечивающий надежное выполнение действий в усложненных и нестандартных ситуациях, не может быть сформирован без опыта визуальных полетов. Управление самолетом – это не просто реакция на показания приборов. Управляющие действия летчика опосредствуются концептуальной моделью полета. Основным компонентом образа полета является образ пространственного положения самолета. Для ориентировки в пространстве летчик должен целенаправленно отбирать информацию, активно использовать опыт предыдущих визуальных полетов, противостоять действию (влиянию) неинструментальных сигналов. Чем реже сознательное восприятие пространственного положения, тем больше вероятность снижения эффективности пилотирования из-за потери образа пространственного положения [2; 10]. И даже на участках устойчивого режима горизонтального полета летчик должен периодически целенаправленно проверять соответствие своей концептуальной модели полета и объективной реальности. Это необходимо, чтобы в полете вне видимости земли и естественного горизонта не «разбежались стрелки» [10].

Существенную роль для летчика имеет чувство самолета. В процессе пилотирования летчик должен «слиться с самолетом», непосредственно ощутить его движение. Это способность летчика по малейшим изменениям режима полета определять, что произошло изменение, примерно какое, и предугадать, какое движение нужно сделать рулями управления, чтобы произошло заданное изменение режима полета. Чем

лучше у летчика развито чувство самолета, тем быстрее он заметит отклонение, тем точнее будут его действия при пилотировании, тем меньше его внимание будет приковано к приборам, тем выше оперативность при считывании показаний [10; 13]. Итак, структура образа полета включает три компонента: образ пространственного положения, приборный аналог – «образ вилки» и чувство самолета.

Концепция совмещенной деятельности отвечает на вопрос о психологических условиях одновременного и успешного выполнения летчиком двух видов деятельности – пространственной ориентировки и пилотирования.

Пространственная ориентировка применительно к авиации – постоянная осведомленность о положении и характере перемещения самолета в пространстве относительно поверхности земли и других внебортовых ориентиров, а также о состоянии и динамике отдельных параметров, характеризующих перемещение в трехмерном пространстве.

Психология восприятия в полете отличается от психологии восприятия в обычных условиях жизнедеятельности, для летчика это специальная задача наряду с задачей управления самолетом. Существует проблема распределения внимания между объективной оценкой пространственного положения и точным реагированием на все поступающую в ходе полета сигнализацию.

Специальное обучение формирует у летчиков способность к пространственной ориентировке на основе двухфазного механизма (Пономаренко В.А., 2000). «Первая фаза – активное сознательное построение концептуальной схемы пространственных отношений на основе зрительных восприятий показаний приборов. Такая умственная схема является основой для последующей сознательной интерпретации ощущений и представляет собой установку для дальнейшего формирования образа пространственного положения. Вторая фаза – сенсорно-перцептивное наполнение образа, т.е. произвольное включение зрительных, вестибулярных, тактильных, кинестетических и интерорецептивных ощущений в умственный пространственный образ». Таким образом, необходимо следовать правилу: «Сознательно включай свои ощущения в построенный на основе показаний приборов умственный пространственный образ» вместо «Не доверяй своим ощущениям, а доверяй только показаниям приборов» [13, с.360].

Концепция активного оператора сложилась под влиянием автоматизации как направления технического прогресса в авиации. Активность летчика необходима для поддержания надежности системы «летчик-самолет-среда» на требуемом уровне. Снижение активности летчика связано с сокращением его участия в непосредственном управлении, что ухудшает чувство самолета, скорость реагирования на какие-либо отказы и отклонения. Практика эксплуатации авиационной техники в гражданской авиации свидетельствует о том, что 90% времени и более самолет управляется в автоматическом режиме. Однако получается определенный парадокс: автоматика, предназначенная для облегчения пилотирования, не снижает риски по аварийности.

Основные выводы по материалам вышеизложенного теоретического исследования:

- летчик выполняет ведущую роль в резервировании отказавших элементов системы автоматизированного управления или коррекции ее функционирования;
- тренажер должен развивать профессиональное мышление авиатора в нестандартных ситуациях полета.

В XXI в. в условиях интенсивного внедрения автоматизированных систем управления (АСУ) летательными аппаратами и возрастания требований к эффективности летной деятельности в военной и гражданской авиации актуализировались следующие

инженерно-психологические задачи [1-4; 7; 12]:

- создание условий для успешной адаптации операторов к информационному полю профессиональной деятельности (при непосредственном и дистанционном управлении авиационным комплексом);
- инженерно-психологическая экспертиза тренажерной техники (всех видов летных тренажеров);
- оптимизация внедрения результатов инженерно-психологических исследований в практическую деятельность авиационных предприятий;
- совершенствование подготовки молодых специалистов для авиационной промышленности.

С целью психологической оценки внедрения в жизнедеятельность летчика элементов дополненной реальности нами проведен экспертный опрос летчиков – испытателей ОАО «Авиационного комплекса имени С.В. Ильюшина»: ведущего летчика испытателя, Заслуженного летчика испытателя, Героя России Н.Д. Куимова и Заслуженного летчика – испытателя И.Л. Зинова. Они высказали мнение, что в целом данное нововведение повысит эффективность деятельности летчика на этапах: захода на посадку (возможно понижение метеоминимума); выполнения задач по боевому применению, ведения воздушного боя и других, которые подлежат искусственной визуализации. По их мнению, при этом сохраняется потенциальная опасность, известная в авиации при эксплуатации высокоавтоматизированных самолетов, которая заключается в затруднении перехода летчика в режим ручного управления при отказе компьютера. На языке пилотов это звучит как «не вписался в контур управления». Эксперты предполагают, что при варианте сбоя компьютера пилоту необходимо время для адаптации и переходу к пилотированию по заранее заданным параметрам, обеспечивающим безопасность полета и выполнение задания. Поэтому должны быть предусмотрены меры психологически обоснованной эргономической поддержки [1]. Данные такого рода исследований подлежат обсуждению на практических занятиях с формулированием рекомендаций в интересах конкретных магистерских диссертаций.

Изучение магистрантами материалов зарубежных авиационных психологов считаем важным вкладом в повышение эффективности образовательного процесса. В числе профильных изданий, в частности, «Международный журнал аэрокосмической психологии» («The International Journal of Aerospace Psychology»), где публикуются результаты исследований в широкой предметной области, которая объединяет психологию с другими важными науками о человеке-операторе в аэрокосмических системах – информатике, медицине, эргономике и др.

Ряд авторов представили результаты исследования эффективности первоначального обучения на тренажере в «ручном» режиме (управление джойстиком) с введением фактора атмосферных помех в экспериментальной группе. В контрольной группе испытуемые выполняли полетное задание в том же режиме, но без ввода помех.

В итоге не были обнаружены различия в точности выполнения задания, но обучающиеся, которые практиковали без ввода помех, сделали меньше движений джойстиком по сравнению с теми, кто практиковал с помехами. Как вывод – некоторые элементы управления самолетом могут быть изучены в относительно легких условиях, впоследствии необходимо их усложнять (например, добавлять атмосферные помехи) в оптимальном периоде обучения [16].

Традиционным предметом изучения в зарубежной авиационной психологии является определение состава так называемых «нетехнических навыков», необходи-

мых персоналу для эффективного технического обслуживания авиации. Авторами использовался комплексный метод интервьюирования-анкетирования, респондентами выступили команды по техническому обслуживанию самолетов из Шотландия и Англии, $n = 24$.

Интервью выявили такие командные нетехнические навыки, как понимание ситуации, принятие решения, лидерство, работу в команде, коммуникативность и управленческие способности. Анкетные данные показали, что менеджмент воспринимался менее значимым качеством, чем понимание ситуации, лидерство, работа в команде и коммуникация. Кроме того, участники из шотландских отделений более высоко оценивали значение понимания ситуации и работу в команде, чем их английские коллеги [15].

Преподавание психологии по программам аспирантуры (адъюнктуры)

Аспиранты традиционно изучают «Психологию и педагогику высшей школы», которая формирует квалификационные качества университетского педагога, исследователя, практика в избранной области. На этом уровне преподавания психологии имеются реальные перспективы для включения в исследовательские программы кандидатских диссертаций целостное представление о психологии как науке и практике. Одновременно психология выступает средством развития педагогических способностей молодых ученых, поскольку закладывает основы педагогической деятельности и педагогического общения.

Кандидатские диссертации охватывают достаточно широкий спектр вопросов развития авиации и космонавтики. Поэтому в учебный процесс вводится тематика фундаментальных подходов к пониманию всего жизненного цикла летательного аппарата: от идеи проектирования до летной и технической эксплуатации в авиационных организациях (гражданской и военной авиации) и последующего ее завершения.

Рассмотрим пример использования результатов психологических исследований разработчиками перспективной авиационной техники. Прежде всего, это понимание психологии (психофизиологии) оператора 1) на этапе проектирования летательных аппаратов, 2) при создании всей линейки тренажерных средств наземной подготовки [7].

История развития авиации показывает, что создание летательного аппарата связано с совершенствованием его летных и тактических характеристик [11]. При этом конструктор старается обеспечить максимально комфортную, понятную летчику (оператору) систему управления, наиболее благоприятные условия для адаптации к деятельности в новых условиях. На повестке дня стоит задача создания адаптивных автоматизированных систем, т.е. таких систем, которые автоматически изменяют параметры управляемого летательного аппарата с целью получения необходимых летных (пилотажных) характеристик. Как попытку приближения к решению данной задачи можно рассматривать крыло с изменяемой стреловидностью (Су-24; Ту – 22 МЗ; Ту-160 и др.), выпуск, уборка взлетно-посадочной механизации (тормозные щитки, предкрылки, закрылки и т.д.).

Известно, что динамические характеристики варьируют в широком диапазоне вследствие изменения веса самолета из-за выработки запаса топлива, перестановки стреловидности крыла, аэродинамических сил при изменении высоты и скорости летательного аппарата. При этом возникают трудности с обеспечением автоматического управления техникой во всем диапазоне без изменения настройки или схемы управляющего устройства. Для решения этой задачи используются адаптивные АСУ.

Однако при необходимости более значительных манипуляций маневренными характеристиками (во всех возможных плоскостях перемещения) данные меры могут не удовлетворить потребности в значительном расширении границ маневренности летательного аппарата. Темпы развития науки позволяют предположить, что возможен прорыв в данном направлении, и потребители получат подобную технику. Самолет будет менять конфигурацию в зависимости от выполняемой функции, а адаптивная система управления будет реагировать на данные изменения и под контролем оператора (а при необходимости и коррекции с его стороны) управлять летательным аппаратом.

Как отмечают В.А. Пономаренко, А.А. Ворона, воздействие пилотажных перегрузок многовекторной направленности на современных сверхманевренных самолетах-истребителях приводит к следующим негативным последствиям: 1) от боковых перегрузок повышается вероятность возникновения зрительно-вестибулярных иллюзий, 2) от быстрой смены векторов перегрузки появляется общая дезориентация, 3) на углах атаки в районе 90° и при энергичном торможении наблюдаются головокружение и тошнота [14].

Авторы считают, что внедрение таких новых средств деятельности экипажа как полихроматических дисплеев и наשלемых индикаторов, многофункциональных органов и пультов управления бортовым оборудованием, систем речевого управления, интеллектуальной поддержки действий экипажа и др. требуют перестройки, а, возможно, новой организации восприятия и мыслительных процессов и сенсомоторных навыков. Вывод: необходимо совершенствовать средства защиты от неблагоприятных факторов полета и обеспечить эргономическую оптимизацию взаимодействия экипажа с информационно-управляющим полем кабины, системами управления самолетом и вооружением (Пономаренко В.А., Ворона А.А., 2018).

Решение сложных инженерных задач сотрудниками предприятий авиационной промышленности основывается на системных знаниях в области технических, естественных, экономических, гуманитарных наук. Профессиональные компетенции в области разработки перспективной авиационной техники традиционно связаны с понятием «человеческий фактор» [1; 5; 6; 14].

Преподавание психологии по дополнительным профессиональным программам, ориентированным на соответствующий уровень квалификации

В дополнительном профессиональном образовании (повышении квалификации) содержатся перспективы для реализации учебных дисциплин психологической направленности. «Психология человеческого фактора в проектировании и эксплуатации авиационной и ракетно-космической техники» – это название дисциплины, которая может стать основой для интеграции авиационной и космической психологии, оформления новой отрасли (раздела) – авиационно-космической психологии.

Человеческий фактор – это, наука о людях в той обстановке, в которой они живут и трудятся, об их взаимодействии с машинами, процедурами и окружающей обстановкой, а также о взаимодействии людей между собой [6].

По данным Межгосударственного авиационного комитета (МАК) имеет место тенденция увеличения количества авиационных происшествий, обусловленных человеческим фактором: в 2012 г. зафиксировано около 80% таких авиационных происшествий, в 2016 г. – около 94% [9]. Фраза «не вписался в контур управления» стала часто употребляемой в среде авиаторов. По нашему мнению, один из самых наиболее

эффективных путей профилактики происшествий видится в том, что проектировщикам (разработчикам) авиационной техники нужно формировать и развивать не только профессиональные инженерные компетенции, но и инженерно-психологические, позволяющие создавать не просто понятные для оператора системы управления, а сконструировать оптимальную ситуацию адаптации психики оператора (с учетом его уже сформированного опыта) для переноса в новые условия.

Еще один аспект, который, по нашему мнению, целесообразно рассмотреть при разработке авиационно-космической техники и тренажерных устройств. Как известно психика не может долго находиться в положении «неустойчивого равновесия». Если человеку длительный период времени давать возможность поддерживать только физиологию (питание, простые реакции на раздражители, не требующие сложных решений, сон и др.), он будет деградировать профессионально (прежде всего интеллектуально). Конструктор, внедряя современные АСУ, старается облегчить задачу оператору и максимально автоматизировать полет. На примере авиации известно, что на самолетах первых трех поколений еще в процессе подготовки к полету летчик формировал представление об образе полета и рассчитывал в уме: «...после взлета прошло 2 мин, я нахожусь на удалении N, подходим к первому развороту, который выполняем с креном 15 на курс...». То есть летчик в процессе подготовки, а далее и всего полета, был включен в реальную интеллектуальную деятельность по решению пилотажных и навигационных (в военной авиации еще и по боевому применению средств поражения) задач. А пилот современного лайнера? Ответ неоднозначный. (Произошло качественное и количественное изменение решаемых задач).

Вопрос заключается не в блокировании процесса создания новейших автоматизированных (в том числе адаптивных) систем, что противоречит логике развития авиации и прогресса в целом. По-прежнему актуальна задача создания технических средств, позволяющих оператору (летчику) решать пилотажные и навигационные задачи параллельно с работой автомата (возможно, только часть из них, чтобы избежать психофизиологической перегрузки).

При таком подходе, во-первых, оператор остается в «контуре управления»; во-вторых, сохраняются и развиваются профессионально важные качества оператора, в особенности его интеллект. Вопрос это дискуссионный и требует солидного научно-практического обоснования.

Ботка и применение многоцелевой дистанционно пилотируемой авиационной техники, космических аппаратов и управления ими в орбитальном полете стимулирует отечественную психологию к развитию новой методологии научных исследований и созданию новых прикладных областей, таких как психологическое обеспечение управления робототехникой и психологическая подготовка экипажей для работы в межпланетном пространстве.

Заключение

Итак, психология является важной составляющей человеческого фактора в авиации и космонавтике, поэтому в аэрокосмическом образовании необходимо более полно использовать ее научно-практический потенциал с учетом особенностей трудовых функций специалистов и запросов отрасли. Роль учебных дисциплин психологического профиля состоит в обеспечении целенаправленного развития у студентов способ-

ности решать профессиональные задачи с привлечением закономерностей функционирования системы «оператор-летательный аппарат-среда», становления личности в условиях трудовой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемов А.Д., Лысаков Н.Д., Лысакова Е.Н. Человеческий фактор в эксплуатации авиационной техники. М.: ИП Жуков В.Ю., 2018. 156 с.
2. Гандер Д.В. Авиационная психология. М.: Воентехиниздат, 2010. 207 с.
3. Голиков Ю.Я. Методология психологических проблем проектирования техники. М.: ПЕР СЭ, 2003. 223 с.
4. Дубровский В.Я., Щедровицкий Л.П. Проблемы системного инженерно-психологического проектирования. М.: МГУ, 1971.
5. Евстигнеев Д.А. Авиационная психология и человеческий фактор. Ульяновск: УВАУ ГА, 2005. 103 с.
6. Козлов В.В. Безопасность полетов: от обеспечения к управлению. М.: ОАО «Аэрофлот-российские авиалинии», 2010. 270 с.
7. Лысаков Н.Д. Психологические аспекты решения профессиональных задач в системе подготовки авиационных инженеров // Психология обучения. 2017. №4. С. 68-73.
8. Лысаков Н.Д., Лысакова Е.Н. «Вертикаль» дисциплин психологического профиля в аэрокосмическом образовании / Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Интеграция науки и образования в академическом взаимодействии» 22-23 марта 2018 г. Воронеж: ВУНЦ ВВС "ВВА", 2018, С.19-21.
9. Межгосударственный авиационный комитет. URL: <http://www.mak-iac.org/> (дата обращения: 12.01.2019).
10. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки летного состава; под ред. В.А. Пономаренко. М., 2000.
11. Соболев Д.А. История отечественной авиапромышленности. М.: РУСАВИА, 2011. 432 с.
12. Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология. М.: Академия, 2001. 360 с.
13. Пономаренко В.А. Созидательная психология. Москва-Воронеж, 2000. 848 с.
14. Пономаренко В.А., Ворона А.А. Стратегические направления решения проблемы «человеческого фактора» в военной авиации / Материалы I научно-практической конференции, посвященной 95-летию гражданской авиации России 6-7 февраля 2018 г., Москва, 2018. С. 16-19.
15. Irwin A., Taylor S., Laugerud E., Roberts D. Investigating Non-Technical Skills in Scottish and English Aircraft Maintenance Teams Using a Mixed Methodology of Interviews and a Questionnaire // The International Journal of Aerospace Psychology. 2017. P. 105-119.
16. O'Malley S., Rajagobal A., Grundy J. G., Mohrenshildt M. V., Shedden Ju. M. Task Influences Flight Control of Naive Participants // The International Journal of Aerospace Psychology. 2017. P. 63-74.

REFERENCES

1. Artemov A.D., Lysakov N. D., Lysakova E.N. The human factor in the operation of aircraft. Moscow, Zhukov Publ., 2018. 156 p. (in Russian)
2. Gander D.V. Aviation Psychology. Moscow, Voentekhinizdat Publ., 2010. 207 p. (in Russian)
3. Golikov Yu.Ya. Methodology of psychological problems of engineering design. Moscow, PER SE Publ., 2003. 223 p. (in Russian)
4. Dubrovsky V.Ya., Shchedrovitsky L.P. Problems of system engineering and psychological design. Moscow, MSU Publ., 1971. (in Russian)
5. Evstigneev D.A. Aviation psychology and the human factor. Ulyanovsk, UVAU GA Publ., 2005. 103 p. (in Russian)
6. Kozlov V.V. Safety: from security to management. Moscow, Aeroflot-Russian Airlines Publ., 2010. 270 p. (in Russian)
7. Lyssakov N.D. Psychological aspects of solving professional problems in the system of training of aviation engineers. Psychology of education, 2017, no. 4, pp. 68-73. (in Russian)
8. Lyssakov N. D., Lyssakova E.N. "Vertical" disciplines of a psychological profile in aerospace education / *Collection of materials of the All-Russian scientific-practical conference "Integration of science and education in academic interaction" March 22-23, 2018, Voronezh, VUNC VVS "VVA" Publ., 2018, pp. 19-21. (in Russian)*
9. Interstate Aviation Committee. Available at: <http://www.mak-iac.org/> (accessed 1 December 2019). (in Russian)
10. Psychological and pedagogical bases of professional training of flight personnel; by ed. V.A. Ponomarenko. Moscow, 2000. (in Russian)
11. Sobolev D.A. The history of the domestic aviation industry. Moscow, RUSAVIA Publ., 2011. 432 p. (in Russian)

12. Strelkov Yu.K. Engineering and professional psychology. Moscow, Academy Publ., 2001. 360 p. (in Russian)
13. Ponomarenko V.A. Creative psychology. Moscow-Voronezh, 2000. 848 p. (in Russian)
14. Ponomarenko V.A., Vorona A.A. Strategic Directions for Solving the "Human Factor" Problem in Military Aviation / *Proceedings of the 1st Scientific-Practical Conference dedicated to the 95th anniversary of Russian civil aviation on February 6-7, 2018*, Moscow, 2018, pp. 16-19. (in Russian)
15. Irwin A., Taylor S., Laugerud E., Roberts D. Interstigating Non-Technical Skills in Scottish and English Aircraft Maintenance Teams Using the Mixed Methodology of the Interviews and a Questionnaire. *The International Journal of Aerospace Psychology*, 2017, pp. 105-119. (in Russian)
16. O' Malley S., Rajagobal A., Grundy J. G., Mohrenshildt M. V., Shedden Ju. M. Task Influences Flight Control of Participants. *The International Journal of Aerospace Psychology*, 2017, pp. 63-74. (in Russian)

Информация об авторах

Лысаков Николай Дмитриевич

(Россия, Москва)

Профессор, доктор психологических наук
Московский авиационный институт
(национальный исследовательский университет)
E-mail: lyssakov@mail.ru

Лысакова Елена Николаевна

(Россия, Москва)

Кандидат психологических наук, доцент
Московский авиационный институт
(национальный исследовательский университет)

Information about the authors

Nikolay D. Lyssakov

(Russia Moscow)

Professor, Doctor of Psychology
Moscow Aviation Institute
(National Research University)
E-mail: lyssakov@mail.ru

Elena N. Lyssakova

(Russia Moscow)

PhD in Psychological Sciences, Associate Professor
Moscow Aviation Institute
(National Research University)



Д. М. Воронин, Г. В. Егорова, О. В. Хотулёва

Опыт реализации смешанного обучения с элементами проектной деятельности в педагогической магистратуре на примере подготовки учителей биологии

Работа посвящена использованию модели смешанного обучения с элементами проектной деятельности в педагогической магистратуре по программе «Исследовательские проекты в школьном курсе биологии». Программа реализуется в Государственном гуманитарно-технологическом университете (Московская область, г. Орехово-Зуево) с 2018/2019 учебного года на факультете биологии, химии и экологии по заочной форме обучения.

Данная магистерская программа была открыта в 2018/2019 учебном году на факультете биологии, химии и экологии Государственного гуманитарно-технологического университета.

Основной идеей внедрения смешанного обучения является повышение качества образовательного процесса и практическое применение результатов обучения в педагогической деятельности.

Особенностью обучающихся данной программы является то, что они все являются учителями-практиками и имеют реальные возможности для внедрения результатов образовательного процесса в школьную практику.

В рамках образовательной программы разработана система, обеспечивающая процесс создания и внедрения в образовательное пространство школы авторских проектов.

Соответственно, для магистрантов разработана система, в которой они создают собственные проекты и внедряют их в школьную среду. Таким образом, проект служит продуктом обучения, по качеству которого и оценивается уровень освоения элементов образовательной программы.

Ключевые слова: смешанное обучение, проектное обучение, исследования, педагогическая деятельность, качество

Ссылка для цитирования:

Воронин Д. М., Егорова Г. В., Хотулёва О. В. Опыт реализации смешанного обучения с элементами проектной деятельности в педагогической магистратуре на примере подготовки учителей биологии // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 155-166. doi: 10.32744/pse.2019.2.13



D. M. VORONIN, G. V. EGOROVA, O. V. KHOTULEVA

Experience in the implementation of blended learning with elements of project activities in the pedagogical Master's program with the example of training teachers of biology

The work is devoted to the use of a blended learning model with elements of project activities in the pedagogical Master's program "Research Projects in the School Biology Course". The program is implemented at the State Humanities and Technology University (Orehovo-Zuyevo, Moscow Oblast) from 2018/2019 academic year at the department of biology, chemistry, and ecology in the extramural form of study.

This Master's program was opened in 2018/2019 academic year at the department of biology, chemistry, and ecology of the State Humanities and Technology University.

The main idea of the introduction of blended learning is to improve the quality of the educational process and the practical application of learning outcomes in teaching.

The peculiarity of students of this program is that they are all practicing teachers and have real opportunities for the implementation of the outcomes of the educational process in school activities.

Within the framework of the educational program, a system providing the process of creating and implementing authors projects in the educational space of the school has been developed.

Accordingly, a system allowing to create and implement own projects in the school environment has been developed for Master's students. Therefore, the project serves as a product of learning, the quality of which allows assessing the level of acquisition of elements of the educational program.

Keywords: blended learning, project-based learning, pedagogical Master's program, preparation of teachers of biology

For Reference:

Voronin, D. M., Egorova, G. V., & Khotuleva, O. V. (2019). Experience in the implementation of blended learning with elements of project activities in the pedagogical Master's program with the example of training teachers of biology. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 155-166. doi: 10.32744/pse.2019.2.13

Актуальность

Московская область является бурно развивающимся регионом, в котором значительно прибавляется население, строится большое количество общеобразовательных школ. Увеличение количества обучающихся требует подготовки большого количества кадров, согласно запросам управлений образования Московской области, только на 2019 год существует более 40 новых вакансий для учителей биологии.

В условиях цифровизации общества существует запрос на новые технологии подготовки учителей биологии, которые представляют собой симбиоз очной системы и системы электронного обучения. На данный момент большое количество часов учебной программы выделяется на самостоятельную работу, что формирует необходимость подготовки качественных дистанционных ресурсов и использования существующих цифровых платформ (<http://human.biodigital.com/index.html>; <http://school-collection.edu.ru/>; <http://fcior.edu.ru/>; <http://bio.1september.ru/>; <http://www.sbio.info/>). Соответственно, актуальным становится формирование системы смешанного обучения учителей биологии по магистерским программам для повышения эффективности образования.

Цель исследования – планирование и реализация магистерской программы "Исследовательские проекты в школьном курсе биологии" в форме смешанного обучения.

Задачи:

1. Формирование основных принципов системы смешанного обучения с внедрением элементов проектной деятельности.
2. Формирование перечня инструментов взаимодействия преподавателя и студента.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на базе факультета биологии, химии и экологии Государственного гуманитарно-технологического университета.

В процессе теоретического анализа источников использовались статьи, опубликованные в российских и международных периодических изданиях, посвященные проблемам смешанного [6], проектного [2] и дистанционного обучения [9]. Также использовались материалы международных конференций, посвященных вопросам проектирования электронных учебных курсов для смешанного обучения [7], обучения в цифровом образовательном пространстве [8], а также мотивационным аспектам взаимодействия в онлайн-среде [10; 16].

Построение образовательной программы магистратуры осуществлялось с учетом федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование [15].

Теоретический анализ источников

В контексте изменений системы высшего образования в Российской Федерации, в частности, внедрения цифровой экономики возникают серьезные вызовы, которые

необходимо ликвидировать внедрением инновационных образовательных технологий (Д.М. Воронин [3, 5], А. Крол [11], О.В. Хотулёва [18]). Важной проблемой современной системы высшего образования является персонализация образовательных траекторий (Д.М. Воронин [4], Bluger M. [20]). Основными факторами персонализации образовательных программ являются: проектная деятельность, исследовательская деятельность, критериальное оценивание, смешанное обучение и обучение по индивидуальным учебным планам [2; 14; 22].

Под персонализацией процесса обучения понимается:

- создание индивидуального профиля обучаемого;
- разработка индивидуальных образовательных маршрутов, учитывающих способности и интересы обучаемого;
- последовательное освоение навыков и компетенций [9];
- оценка прогресса обучаемого;
- формирование гибкой образовательной среды с применением технологий. Наиболее популярными в мире инструментами персонализации и повышения эффективности образования на данный момент являются технологии смешанного и проектного обучения [19].

Термин «смешанное обучение» является дословным переводом английского словосочетания «blended learning». Системы смешанного обучения не имеют конкретного авторства, кроме того их формирование происходило, в большинстве, спонтанно, под влиянием отдельных попыток изменить методологию и подходы к образованию.

По сути «смешанное обучение» - это образовательная технология, которая совмещает в обучении работу педагога и онлайн-обучение, а также предполагает элементы самостоятельного контроля обучающимся отдельных параметров образовательного процесса, а именно: векторов, времени, места и темпа обучения, а также взаимодействие с педагогом [2; 6; 7].

N. Friesen в своей работе «Определение смешанного обучения» дает следующее определение: «это диапазон возможностей, представленных путём объединения интернета и электронных средств массовой информации, с формами, требующими физического соприсутствия в классе преподавателя и обучающихся» [21].

Большой интерес вызывает работа «Шаг в смешанное обучение», которая представляет собой первую попытку обобщения опыта смешанного обучения в Российских школах и дает информацию про управленческие аспекты, организацию учебного процесса, структуру информационно-образовательной среды. В издании также приведены кейсы по практическому внедрению смешанного обучения [1].

Делая вывод из данных определений, можно утверждать, что технология смешанного обучения является подходом [9], который позволяет наиболее эффективно использовать позитивные черты очного и электронного обучения, а также частично избегать основных недостатков обеих технологий [10].

К основным преимуществам очного обучения относятся, прежде всего, естественные реакции со стороны участников образовательного процесса, возможность проявления гибкой и мгновенной реакции педагога на действия обучающегося; эмоциональное взаимодействие, с формированием непосредственных личных связей, возможность проявления эмоционального интеллекта [6; 12]. Основными преимуществами электронного образования являются: возможность постоянного интерактивного взаимодействия обучающегося и педагога; повышение степени индивидуализации обучения; широкие возможности для коммуникации; высокая вовлеченность обучаю-

щегося в учебный процесс [13; 16].

При этом данные технологии обучения имеют ряд негативных черт, например, при очном обучении это четко ограниченное время для коммуникации с преподавателем, отсутствие возможности интерактивного взаимодействия с учебными материалами (полиграфическими); низкая степень индивидуализации обучения, отсутствие индивидуальной образовательной траектории; низкие возможности коммуникации с одноклассниками. С другой стороны, электронное обучение также имеет определенные недостатки: наперед известные системы реакции электронного ресурса на действия обучающегося, некоторая задержка реакции преподавателя на действия обучающегося при онлайн-взаимодействии [6; 11].

В итоге, комбинируя две данные технологии, можно достичь максимального эффекта от процесса обучения, избегая негативных проявлений при использовании синергичной системы.

Для реализации подсистемы электронного обучения необходимы определенные цифровые ресурсы, которые должны обладать следующими особенностями: значительный объем данных, размещаемых на электронном носителе; всевозможное разнообразие форм представления информации; возможность создания инструментов и сервисов для работы с учебной информацией; возможность интерактивного взаимодействия с образовательным контентом [6]. Благодаря перечисленным преимуществам, цифровые ресурсы приобретают совершенно новые дидактические свойства:

- разнообразие форм представления учебной информации и мультимедийность;
- избыточность, разноуровневость, вариативность;
- интерактивность;
- гибкость и адаптивность [7; 12].

При реализации моделей смешанного обучения возможно использование разнообразных типов цифровых образовательных ресурсов и онлайн-сервисов:

- системы управления обучением (LMS, Moodle, Edmodo);
- цифровые коллекции учебных объектов (Единая Коллекция Образовательных Ресурсов);
- учебные онлайн-курсы («Мобильная Электронная Школа»);
- инструменты для создания и публикации контента и учебных объектов (конструктор тестов 1С);
- инструменты для коммуникации и обратной связи (Mirapolis, Viber, WhatsApp, Skype, Google-duo);
- инструменты для сотрудничества (Google Docs, Word Online);
- инструменты для создания сообществ (Facebook, Профессионалы, Вконтакте);
- инструменты планирования учебной деятельности (электронные журналы, организаторы) [2].

Наиболее распространенными моделями смешанного обучения на данный момент являются следующие: модель перевернутого класса, ротация станций, ротация лабораторий, гибкая модель, автономная группа.

В последние годы ярко звучит тема модернизации образовательного процесса, предполагающая акцентирование использования навыков проектной деятельности [16]. Задача освоения студентами новых компетенций и навыков, позволяющих им реализовывать комплексные проекты и инициативы, широко принимается и поддерживается преподавателями и работодателями. Однако образовательная система испытывает дефицит управленческих механизмов и инструментов, способных масштаб-

но интегрировать современные форматы проектной подготовки в учебный процесс. Также образовательные организации сталкиваются с нехваткой специалистов, способных обеспечивать развитие проектных технологий (наставники, менторы, тьюторы и т.д.) [17].

Проанализировав основные образовательные тренды, мы решили создать собственный проект смешанного обучения, включающий элементы проектной деятельности, как инструмент персонализации и повышения качества обучения на факультете.

Результаты исследования

Особенностью любой программы магистратуры является большое количество самостоятельной, практической и научно-исследовательской работы, большое отражение это находит в планировании учебного процесса. Для магистратуры, связанной с преподаванием биологии это носит особый контекст, поскольку в данном случае особо важным является наличие видеоконтента, видеоконференций и видеосвязи, а также наличия оборудования, которое сможет работать в данном формате, что будет изложено при рассмотрении инструментов дистанционного обучения.

Первым шагом построения образовательной программы магистратуры "Исследовательские проекты в школьном курсе биологии" по направлению 44.04.01 Педагогическое образование являлось формирование учебного плана и описание основной образовательной программы.

По стандартам ФГОС ВО [15] учебный план магистратуры включает три блока: Блок 1 «Дисциплины (модули)», Блок 2 «Практики, в том числе научно-исследовательская работа», Блок 3 «Государственная итоговая аттестация» и «Факультативы», которые в свою очередь делятся на базовую и вариативную части. На таблице 1 представлена схема учебного плана.

Базовая часть Блока 1 реализуется в смешанной модели обучения с поддержкой электронной информационно-образовательной среды Государственного гуманитарно-технологического университета.

Вариативная часть Блока 1 представлена дисциплинами, которые отражают профиль и направленность данной программы. Данная группа дисциплин предусматривает использование смешанной системы обучения, с выполнением проектных заданий по каждой из них и использованием электронной информационно-образовательной среды Государственного гуманитарно-технологического университета. К каждому из создаваемых проектов мы выдвигаем определенные требования: определенная значимость проблемы; нацеленность на результат (как результат выступают модель, готовый продукт, творческое произведение); четкое определение этапов реализации проекта (жесткие сроки реализации каждого этапа, цели и задачи каждого этапа, четкий результат каждого этапа); участие экспертов (на защите присутствуют сторонние эксперты не имеющие отношения к учебному процессу, но имеющие прямое отношение к тематике реализации проекта); обязательная командная работа (коллективное творчество, взаимодействие в команде, распределение ролей, преодоление проблем); четкая организационная структура. Учебный проект в нашем понимании сочетает онлайн и офлайн деятельность, сочетает у участников содержательно-проектные и организационные функции, сочетание виды обучения, является активным методом обучения. Также в реализации данного блока дисциплин широко использу-

ются лаборатории университета, компьютерные классы, электронные библиотеки, а также IT-парк университета.

Таблица 1

Схема учебного плана магистратуры «Исследовательские проекты в школьном курсе биологии»

№	Предмет (модуль)	З.е.
Б.1 Базовая часть		12
1	Современные проблемы науки и образования	3
2	Методология и методы научного исследования	3
3	Деловой иностранный язык	3
4	Инновационные процессы в образовании	3
Б.1 Вариативная часть		48
5	Виды исследовательской деятельности по биологии в школе	3
6	Современные методики и технологии организации образовательной деятельности в биологии	4
7	Цифровые технологии в обучении биологии	3
8	Инновационные технологии преподавания биологии	4
9	Проектирование научных исследований по биологии	4
10	Внеурочная деятельность по биологии в школе	4
11	Проектная деятельность в образовательном процессе по биологии	3
Б1. Вариативная часть. Дисциплины выбора		23
12.1	Интерактивные педагогические технологии в преподавании биологии	6
12.2	Особенности преподавания биологии в школе, согласно ФГОС ОО	6
13.1	Полевые научные исследования и особенности их организации в школе	3
13.2	Опытно-экспериментальные исследования по биологии в условиях школы	3
14.1	Интегрированные исследования по биологии в школе	4
14.2	Система анализа и формирования научных проектов по биологии в школе	4
15.1	Статистические методы исследования в биологии	4
15.2	Использование биометрии в школе	4
16.1	Моделирование в биологии	6
16.2	Системный анализ в биологии	6
Б.2 Практики, в том числе научно-исследовательская работа		54
Б.3 Государственная итоговая аттестация		6
Б.4 Факультативы		4

В блоке дисциплин по выбору широко используется создание онлайн-проектов, которые состоят из трех частей: офлайн-деятельность (выполнение индивидуальной части), онлайн-деятельность (знакомство с материалами, представление результатов работы, публикация итогового продукта), онлайн-взаимодействие (онлайн-коммуникации, взаимная проверка, рефлексия).

На блок практик выделяется 54 зачетных единицы, к тому же на каждой практике магистранты выполняют проекты, а общая защита практики происходит в форме демонстрационного экзамена, соответствующему требованиям World Skills. Блок 3 пред-

ставлен защитой выпускной квалификационной работы: защитой практически прикладной магистерской диссертации.

Модель перевернутого класса является наиболее простой формой смешанного обучения, обучающиеся работают в учебной онлайн-среде, используя персональные электронные устройства, которые подключают к интернету: в ходе работы они знакомятся с новым материалом или повторяют пройденный. На занятии происходит закрепление материала и работа с ним, которая может проходить в виде проектной деятельности, либо иных интерактивных формах. Данная форма занятия позволяет минимизировать фронтальную работу и позволяет максимально реализовать на занятии интерактивные формы работы.

Ротация лабораторий – это модель, которая предполагает, что часть занятий проходит в обычной аудитории, а часть занятий обучающиеся проводят в лаборатории (компьютерный класс), где индивидуально работают в онлайн-среде. При работе в онлайн-среде обучающиеся изучают новый материал, закрепляют пройденный, тренируют различные навыки, а также работают над собственными проектами [13; 14].

Для реализации проектного обучения мы предлагаем нашим студентам пользоваться определенными инструментами: Инструменты для онлайн-работы:

1. Использование электронной информационно-образовательной среды Государственного гуманитарно-технологического университета. Система управления информационными данными дает большие возможности для дистанционной работы с материалами. Данная среда содержит не только те материалы, которые предоставлены преподавателями, но и дают доступ к информационным данным 5 крупных онлайн-библиотек, позволяет выполнить распределение участников по командам, сделать отчеты по итогам каждого запланированного мероприятия, преподавателям позволяет выставить ссылки на свои ресурсы вне информационно-образовательной среды университета, дает возможности организации коммуникации между студентами и преподавателями. Для изучения биологии весомым является возможность использования видеолекций и видеoinформации, касающейся выполнения лабораторных работ.

2. С помощью Google-документов и таблиц мы формируем в проектах карту проблем, организовываем дедлайн для всех типов работ, используем для размещения проектных решений, финальных презентаций команд. Отличительной особенностью этого сервиса является возможность групповой работы с документами, использования разнообразных формул, значительного арсенала приложений для работы с данными, магистранты имеют возможности непосредственно в сервисе проводить онлайн-опросы экспертов и заинтересованных лиц. Сервис присылает оповещения о новых сообщениях или комментариях при работе с документами в группе. Уникальной функцией является возможность доступа к информации с помощью использования QR-кода. Также немаловажным элементом является возможность преподавателя давать индивидуальные задания магистрантам и получать результаты выполнения заданий.

3. Мы четко убедились на практике, что использование социальных сетей в учебном процессе значительно изменяет его качество, поскольку для магистрантов социальные сети имеют целый ряд преимуществ, назовем основные из них:

А) привычный и удобный интерфейс приложений, который по сути создает комфортную среду для обмена информацией, поскольку она является более привычной, чем тот же Moodle;

Б) социальная доступность преподавателей в сетях, большое количество используемых инструментов;

В) полная идентификация – в социальных сетях преобладающе человек выступает самим собой и студентам, и преподавателю легче понять с каким человеком ты общаешься и что он собой представляет;

Г) возможность полноценной фильтрации входящей информации.

4. Использование инструментов с возможностью видеотрансляции является обязательным в изучении биологии. В ходе консультаций и индивидуальной работы с преподавателем широко используются видеофайлы. Например, с помощью Skype преподаватель имеет возможность вести дистанционно консультации и лабораторные занятия с использованием микроскопов. При работе с препаратами на тринокулярных микроскопах один окуляр используется под видеокамеру, которая выводит изображение непосредственно в сеть и дает возможность проводить занятия дистанционно. Второй из основных методов использования видеосвязи – это контроль преподавателя за практической деятельностью магистрантов, проведением студентами лабораторных и практических занятий в ходе практик. Третий метод использования – это наблюдение онлайн за проведением экспериментов с использованием различного электронного биологического инструментария членами проектных команд и обсуждение элементов проведения в ходе проведения, что позволяет дистанционно корректировать возникающие проблемы. Кроме Skype также используются иные инструменты видеосвязи: Viber, WhatsApp и другие.

5. Незаменимым также является сервис YouTube, на котором наиболее оптимально размещать видеоинформацию, необходимую для изучения учебных предметов, как и в случае работы с инструментами видеотрансляции, можно использовать лабораторное биологическое оборудование со встроенными камерами для качественной передачи материала.

Вероятно, одним из основных элементов успеха является цифровая и методическая грамотность преподавателя для работы в смешанной системе обучения и внедрении проектного обучения, поскольку эффективность работы в данной системе очень сильно зависит от уровня компетентности преподавателя. Основными задачи преподавателя при реализации смешанного и проектного обучения являются: организация работы команд, управление продвижением команд от этапа к этапу, управление коммуникацией внутри команд, управление мотивацией, контроль понимания задач текущего этапа, мониторинг результатов участников, разрешение конфликтных ситуаций, ресурсное и информационное обеспечение, организация общих мероприятий, организация работы с экспертами, организация взаимодействия, организация рефлексии.

Обсуждение результатов

Цифровая трансформация общества сильно изменила критерии эффективности работы образовательных организаций, что привело к необходимости персонализации образовательного процесса на всех уровнях образования. Понимая необходимость трансформации высшего образования в сторону его персонализации и построения индивидуальных траекторий развития компетенций обучающихся можно сделать вывод, что необходимо внедрение технологий, которые позволят эффективно достигать данных результатов. А соответственно внедрение элементов проектной деятельности, исследовательской деятельности, критериального оценивания, смешанного обучения и индивидуальных учебных планов это острая современная необходимость.

Принимая вызов современности по необходимости внедрения персонализированного обучения в системе высшего образования на факультете биологии, химии и экологии Государственного гуманитарно-технологического университета была разработана и реализуется, начиная с 2018/2019 учебного года магистерская программа «Исследовательские проекты в школьном курсе биологии» по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, заочной формы обучения. Данная программа реализуется на основе смешанного типа обучения и использования элементов проектного обучения. Очная часть курса представлена занятиями в лабораториях, IT-парке, интерактивными занятиями, консультациями с экспертами в области общего образования, защитой разработанных проектов. Электронная составляющая курса реализуется с помощью электронной информационно-образовательной среды Государственного гуманитарно-технологического университета и доступа к электронным библиотекам и базам данных. Наблюдается существенное повышение мотивации обучающихся в освоение материалов программы. Перспективы дальнейших исследований лежат в изучении повышения уровня эффективности освоения программы с внедрением инновационных образовательных технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Н.В. Шаг школы в смешанное обучение / Н.В. Андреева, Л.В. Рождественская, Б.Б. Ярмахов. М.: Рыбаков-фонд, 2016. 282 с.
2. Велединская С.Б. Проектное обучение: онлайн-технологии организации и сопровождения на базе LMS Moodle / С.Б. Велединская, М.Ю. Дорофеева [Электронный ресурс]. URL: https://edcrunch.tsu.ru/upload/medialibrary/15b/3%20Велединская_Дорофеева_Онлайн%20технологии%20в%20проектном%20обучении+.pdf (дата обращения: 19.12.2018)
3. Воронин Д.М. Значение структуры технологического педагогического содержания знаний для преподавания биологии / Д.М. Воронин, О.В. Хотулева, О.А. Завальцева // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2018. Вып. № 60. Часть 3. С. 81 – 84.
4. Воронин Д.М. Подходы к повышению эффективности обучения биологии в школе / Д.М. Воронин, О.А. Завальцева, О.В. Хотулева // Проблемы современного педагогического образования Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2018. Вып. № 59-4. С. 7-10.
5. Воронин Д.М. Критерии эффективности современной образовательной организации как основа оценки и повышения качества образования / Д.М. Воронин, О.С. Мишина, О.А. Завальцева // Перспективы науки и образования. 2018. № 5 (35). С. 18 – 26.
6. Долгова Т.В. Смешанное обучение – инновация XXI века // Интерактивное образование. 2017. № 5. С. 2 – 9.
7. Елагина О.Б. Методика проектирования электронных учебных курсов для смешанного обучения // О.Б. Елагина, П.В. Пискалов // eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2018 : материалы междунар. конф. : Proc. of the Intern. Conf., Москва, 5–6 декабря 2018 г. / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики» ; отв. ред. Е. Ю. Кулик. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. С. 183 – 188.
8. Калмыкова С.В. Эффективное обучение в цифровом образовательном пространстве (опыт СПбПУ) // eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2018 : материалы междунар. конф. : Proc. of the Intern. Conf., Москва, 5–6 декабря 2018 г. / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики» ; отв. ред. Е. Ю. Кулик. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. С. 169 – 174.
9. К вопросу об эффективности дистанционного обучения: исследование представлений / Виндекер О.С., Голендухина Е.А., Клименских М.В., Корепина Н.А., Шека А.С. // Педагогическое образование в России. 2017. № 10. С. 41–47.
10. Клименских М.В. Мотивационные и когнитивные особенности студентов — слушателей онлайн-курсов / М.В. Клименских, А.В. Мальцев, А.В. Халфин // eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2018 : материалы междунар. конф. : Proc. of the Intern. Conf., Москва, 5–6 декабря 2018 г. / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики» ; отв. ред. Е. Ю. Кулик. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. С. 146 – 155.
11. Крол А. Будущая система образования 2.0 // Интерактивное образование. 2017. № 1. С. 20 – 28.

12. Кузьмин И.В. Дистанционные технологии: организация самостоятельной работы современного студента // И.В. Кузьмин, Е.Ю. Ливанова // eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2018 : материалы междунар. конф. : Proc. of the Intern. Conf., Москва, 5–6 декабря 2018 г. / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики» ; отв. ред. Е. Ю. Кулик. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. С. 155 – 163.
13. Кузьминов Я.И. Онлайн-обучение: как оно меняет структуру образования и экономику университета / Я.И. Кузьминов, М. Карной // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 8–43.
14. Любомирская Н.В. Проект «Смешанное обучение» в лицее НИУ ВШЭ [Электронный ресурс]. URL: http://юныйталант.рф/wp-content/uploads/2017/11/26_2017.pdf (дата обращения: 19.12.2018)
15. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/news/3/553> (дата обращения: 14.01.2019)
16. Федорова О.В. Мотивация через коммуникацию в онлайн-обучение // eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2018 : материалы междунар. конф. : Proc. of the Intern. Conf., Москва, 5–6 декабря 2018 г. / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики» ; отв. ред. Е. Ю. Кулик. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. С. 163 – 169.
17. Федосеев А.И. О понятии проектного обучения / А.И. Федосеев, А.А. Андрюшков, М.А. Белинская, А.С. Лазарев, М.Ю. Просекин // Проектное обучение: практики внедрения в университетах. М.: Сколково, 2018. С. 18 – 28.
18. Хотулева О.В. Использование инновационных образовательных технологий в процессе обучения биологии / О.В. Хотулева, Д.М. Воронин, О.А. Завальцева // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2018. Вып. № 60-1. С. 357-361.
19. Чхутиашвили Л.В. Государственная политика в сфере онлайн-образования // eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2018 : материалы междунар. конф. : Proc. of the Intern. Conf., Москва, 5–6 декабря 2018 г. / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики» ; отв. ред. Е. Ю. Кулик. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. С. 18 – 22.
20. Bulger M. Personalized Learning: The Conversations We're Not Having [Electronic resource] / Data a. Soc. Research Inst. URL: https://datasociety.net/pubs/ecl/PersonalizedLearning_primer_2016.pdf. (дата обращения: 19.12.2018)
21. Friesen N. Report: Defining Blended Learning [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.scribd.com/document/213761016/Defining-Blended-Learning-2012> (дата обращения: 26.12.2018)
22. Program Evaluation — Personalized Learning — Next Generation Learning [Electronic resource] / Hanover research. 2015. Aug. URL: https://drive.google.com/file/d/0B_2_p4sONeANOGdYdlZEQ1l0Mkk/view. (дата обращения: 19.12.2018)

REFERENCES

1. Andreeva N.V. Step school in blended learning / N.V. Andreeva, L.V. Rozhdestvenskaya, B.B. Yarmahov. Moscow, Rybakov Fund Publ., 2016. 282 p. (in Russ.)
2. Veledinskaya S.B. Project training: online technology organization and support based on LMS Moodle / С.Б. Veledinskaya, М.Ю. Dorofeev [Electronic resource]. Available at: https://edcrunch.tsu.ru/upload/medialibrary/15b/3%20Veledinskaya_Dorofeeva_Online%20technology%20v%20project%20learning+.pdf (accessed 19 December 2018) (in Russ.)
3. Voronin D.M. The value of the structure of the technological pedagogical content of knowledge for teaching biology / D.M. Voronin, O.V. Khotulev, O.A. Zavaltseva. *Problems of modern pedagogical education. Ser.: Pedagogy and Psychology. Sat articles: Yalta: RIO GPU, 2018. Issue 60, Part 3, pp. 81 - 84.* (in Russ.)
4. Voronin D.M. Approaches to improving the efficiency of teaching biology at school / D.M. Voronin, O.A. Zavaltseva, O.V. Khotuleva. *Problems of modern pedagogical education Ser.: Pedagogy and psychology. Sat articles: Yalta: RIO GPU, 2018, Issue. No. 59-4. Pp. 7-10.* (in Russ.)
5. Voronin D.M. Criteria of the effectiveness of modern educational organizations as a basis for assessing and improving the quality of education / D.M. Voronin, O.S. Mishina, O.A. Zavaltseva. *Perspectives of science and education, 2018, no. 5 (35), pp. 18 - 26.* (in Russ.)
6. Dolgova T.V. Blended learning - innovation of the XXI century. *Interactive education, 2017, no. 5, pp. 2 - 9.* (in Russ.)
7. Elagina O.B. Methods of designing e-learning courses for blended learning / O.B. Elagina, P.V. Pisklavok // *eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2018: materials of the Intern. conf. : Proc. of the Intern. Conf., Moscow, December 5–6, 2018 / Nat. researches University of Higher School of Economics; ed. E. Yu. Kulik. Moscow, Ed. House of the Higher School of Economics, 2018. pp. 183 - 188.* (in Russ.)
8. Kalmykova S.V. Effective learning in the digital educational space (SPbPU experience) // *eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2018: materials of the Intern. conf. : Proc. of the Intern. Conf., Moscow, December 5–6, 2018 / Nat. researches University of Higher School of Economics; ed. E. Yu. Kulik. Moscow, Ed. home of the Higher School of Economics, 2018. pp. 169 - 174.* (in Russ.)
9. On the question of the effectiveness of distance learning: a study of ideas / O. Windecker, E. Golendukhina, M.

- Klimenskikh, N. Korepina, A. Sheka. *Pedagogical education in Russia*, 2017, no. 10, pp. 41–47. (in Russ.)
10. Klimenskikh M.V. Motivational and cognitive features of students - students of online courses / M.V. Klymenskikh, A.V. Maltsev, A.V. Halfin // *eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2018: materials of the Intern. conf. : Proc. of the Intern. Conf., Moscow, December 5–6, 2018 / Nat. researches University of Higher School of Economics; ed. E. Yu. Kulik. Moscow, Ed. home of the Higher School of Economics*, 2018. pp. 146 - 155. (in Russ.)
 11. Krol A. Future Education System 2.0. *Interactive Education*, 2017, no. 1, pp. 20 - 28. (in Russ.)
 12. Kuzmin I.V. Remote technologies: the organization of independent work of a modern student // I.V. Kuzmin, E.Yu. Livanova // *eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2018: materials of the Intern. conf. : Proc. of the Intern. Conf., Moscow, December 5–6, 2018 / Nat. researches University of Higher School of Economics; ed. E. Yu. Kulik. Moscow, Ed. House of the Higher School of Economics*, 2018. pp. 155 - 163. (in Russ.)
 13. Kuzminov I.I. Online learning: how it changes the structure of education and the economy of the university / Ya.I. Kuzminov, M. Karnoy. *Educational Issues*, 2015, no. 3, pp. 8–43. (in Russ.)
 14. Lyubomirskaya N.V. The project “Blended learning” at the Higher School of Economics Lyceum [Electronic resource]. Available at: http://юталант.рф/wp-content/uploads/2017/11/26_2017.pdf (accessed 19 December 2018) (in Russ.)
 15. FSES HE in the direction of training 44.04.01 Pedagogical education [Electronic resource]. Available at: <http://fgosvo.ru/news/3/553> (accessed 1 January 2018) (in Russ.)
 16. Fedorova O.V. Motivation through communication in online learning // *eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2018: materials of the Intern. conf. : Proc. of the Intern. Conf., Moscow, December 5–6, 2018 / Nat. researches University of Higher School of Economics; rep. ed. E. Yu. Kulik. Moscow, Ed. House of the Higher School of Economics*, 2018, pp. 163 - 169. (in Russ.)
 17. Fedoseev A.I. On the concept of project training / A.I. Fedoseev, A.A. Andryushkov, M.A. Belinskaya, A.S. Lazarev, M.Yu. Prosekin // *Project-based learning: implementation practices in universities*. Moscow, Skolkovo Publ., 2018. pp. 18 - 28. (in Russ.)
 18. Khotuleva O.V. The use of innovative educational technologies in the process of teaching biology / O.V. Khotulev, D.M. Voronin, O.A. Zavaltseva. *Problems of modern pedagogical education. Ser. : Pedagogy and Psychology. Sat articles: Yalta: RIO GPU*, 2018, Issue 60-1, pp. 357-361. (in Russ.)
 19. Chkhutiashvili L.V. State policy in the field of online education // *eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2018: materials of the Intern. conf. : Proc. of the Intern. Conf., Moscow, December 5–6, 2018 / Nat. researches University of Higher School of Economics; ed. E. Yu. Kulik. Moscow, Ed. House of the Higher School of Economics*, 2018, pp. 18 - 22. (in Russ.)
 20. Bulger M. Personalized Learning: The Conversations We’re Not Having [Electronic resource] / Data a. Soc. Research Inst. Available at: https://datasociety.net/pubs/ecl/PersonalizedLearning_primer_2016.pdf. (accessed 19 December 2018)
 21. Friesen N. Report: Defining Blended Learning [Электронный ресурс]. Available at: <https://ru.scribd.com/document/213761016/Defining-Blended-Learning-2012> (accessed 26 December 2018)
 22. Program Evaluation — Personalized Learning — Next Generation Learning [Electronic resource] / *Hanover research*. 2015. Aug. Available at: https://drive.google.com/file/d/0B_2_p4sONeANOGdYdIZEQ1I0Mkk/view. (accessed 19 December 2018)

Информация об авторах

Воронин Денис Михайлович
(Россия, г. Орехово-Зуево)

Кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент, декан факультета биологии, химии и экологии

Государственный гуманитарно-технологический университет

E-mail: doctordennis@yandex.ru

Егорова Галина Викторовна

(Россия, г. Орехово-Зуево)

Кандидат биологических наук, доцент, проректор по учебно-методической работе
Государственный гуманитарно-технологический университет

E-mail: egorovagalv@mail.ru

Хотулёва Ольга Викторовна

(Россия, г. Орехово-Зуево)

Кандидат биологических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой биологии и экологии
Государственный гуманитарно-технологический университет

E-mail: khotuleva@yandex.ru

Information about the authors

Denis M. Voronin

(Russia, Orekhovo-Zuyevo)

PhD in Science in Physical Education and Sport, Associate Professor,
Dean of the Faculty of Biology, Chemistry and Ecology
State Humanitarian University
of Technology

E-mail: doctordennis@yandex.ru

Galina V. Egorova

(Russia, Orekhovo-Zuyevo)

PhD in Biological Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for educational and methodical work
State Humanitarian University
of Technology

E-mail: egorovagalv@mail.ru

Olga V. Khotuleva

(Russia, Orekhovo-Zuyevo)

PhD in Biological Sciences, Associate Professor, Acting Head of the Department of Biology and Ecology
State Humanitarian University
of Technology

E-mail: khotuleva@yandex.ru



Т. А. БОРОНЕНКО, А. В. КАЙСИНА, В. С. ФЕДОТОВА

Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды

Введение. Нарастающие темпы цифровизации опережают развитие умений и навыков школьников – основной массы интернет-пользователей. В школьном курсе информатики учитель формирует у обучающихся метапредметные образовательные результаты. К сожалению, существующие учебно-методические комплексы и учебники по школьной информатике не могут в полной мере отразить все составляющие цифровой грамотности. По этой причине авторами статьи предлагается скорректировать и расширить содержание школьного курса информатики за счет создания электронного образовательного ресурса «Основы цифровой грамотности и кибербезопасности» на платформе дистанционного обучения Blackboard.

Цель – корректировка содержания школьного курса информатики, направленная на повышение уровня цифровой грамотности обучающихся общеобразовательных школ с учетом тенденции создания и использования в педагогической практике цифровой образовательной среды.

Методология и методики исследования. Методологическую основу изысканий авторов составили идеи средового и личностно-ориентированного подходов. Основными методами исследования выбраны теоретический анализ учебно-методической, научной литературы и интернет-контента по вопросам цифровой грамотности, обобщение практического опыта формирования цифровой грамотности.

Результаты. Цифровая грамотность позиционирована как способность человека использовать в собственных целях всё многообразие цифрового инструментария, комфортно и творчески работать в технологических оснащенных средах. Обладание цифровой грамотностью предполагает развитие четырех компонентов: технические аспекты, информация в Интернете, коммуникация в Интернете, цифровое потребление. Не все ее компоненты отражены в школьном курсе информатики. Предложенная в статье разработка электронного образовательного ресурса «Основы цифровой грамотности и кибербезопасности» основана на использовании активных и интерактивных технологий при установлении уровня формирования цифровой грамотности школьников и отвечает всем компонентам цифровой грамотности.

Научная новизна. Исследовано содержание цифровой грамотности обучающихся, научно обосновано тематическое содержание учебных разделов электронного образовательного ресурса по формированию цифровой грамотности школьников, соответствующее основным компонентам цифровой грамотности: технические моменты, работа с информацией, общение, потребление. Обоснована необходимость формирования цифровой грамотности параллельно с изучением основного курса школьной информатики в формате самостоятельной работы обучающихся.

Практическая значимость. Использование разработанного электронного образовательного ресурса по цифровой грамотности будет способствовать повышению компетентности школьников в этой области, позволит работать в удобном для каждого обучающегося режиме соизмеримо своим возможностям и интересам.

Ключевые слова: цифровая грамотность, дистанционные образовательные технологии, электронный образовательный ресурс, школьный курс информатики

Ссылка для цитирования:

Бороненко Т. А., Кайсина А. В., Федотова В. С. Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 167-193. doi: 10.32744/pse.2019.2.14



T. A. BORONENKO, A. V. KAYSINA, V. S. FEDOTOVA

The development of digital literacy of schoolchildren in conditions of creating a digital educational environment

Introduction. The increasing rate of digitalization is ahead of the development and skills of schoolchildren, the main users of the Internet. The teacher forms meta-subject educational outcomes in the students within the school course in computer science. Unfortunately, the existing educational and methodological complexes and textbooks on school computer science are not able to reflect all components of digital literacy in full. For this reason, the authors of the paper proposed to adjust and expand the content of the school course in computer science by creating an electronic educational resource "Fundamentals of Digital Literacy and Cyber Security" on the platform of distance learning Blackboard.

The aim is to adjust the content of the school course in computer science, aimed at improving the level of digital literacy of students of secondary schools, taking into account the trend of creation and use of the digital educational environment in teaching practice.

Methodology and methods of research. The methodological basis of the authors' research was the idea of environmental and personality-oriented approaches. The main methods of research are a theoretical analysis of educational and methodological, scientific literature and Internet content on issues of digital literacy, the generalization of practical experience in the formation of digital literacy.

Results. Digital literacy is positioned as a person's ability to use all the variety of digital tools for its own purposes, to work comfortably and creatively in technologically equipped environments. Digital literacy involves the development of four components: technical aspects, information on the Internet, communication on the Internet, and digital consumption. Not all of these components are reflected in the school course in computer science. The development of the electronic educational resource "Fundamentals of Digital Literacy and Cyber Security" proposed in the paper is based on the use of active and interactive technologies in establishing the level of formation of digital literacy of schoolchildren and it meets all components of digital literacy.

Scientific novelty. The content of digital literacy of schoolchildren is investigated, the thematic content of educational sections of an electronic educational resource on the formation of digital literacy of schoolchildren, which is relevant to the main components of digital literacy, is scientifically proved: technical aspects, work with information, communication, and consumption. The necessity of formation of digital literacy in parallel with the study of the basic course of school computer science in the format of independent work of students.

Practical significance. The use of the designed electronic educational resource on digital literacy will enhance the competence of students in this field; will allow working in a convenient mode for each student corresponding to their capabilities and interests.

Keywords: digital literacy, distance learning technologies, electronic educational resource, school course in computer science

For Reference:

Boronenko, T. A., Kaysina, A. V., & Fedotova, V. S. (2019). The development of digital literacy of schoolchildren in conditions of creating a digital educational environment. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 167-193. doi: 10.32744/pse.2019.2.14

Введение

В последние несколько лет наблюдается тенденция цифровизации практически всех сфер жизнедеятельности человека, в том числе и образования. В настоящее время цифровые технологии выступают в роли высокотехнологичного средства коммуникации, инструмента развития российского цифрового образовательного пространства, способствуют поддержке сотрудничества и творчества, обучению навыкам, необходимым для жизни в оцифрованном мире. Цифровые медиа-платформы, тексты и технологии набирают популярность в образовании, так как облегчают и поддерживают современные гибкие образовательные возможности для обучающихся, позволяют использовать педагогические методы, которые ставят обучающихся и педагогов в центр сетевого социального мира [1, с. 401]. В условиях позиционирования Интернета не просто технологией, а средой обитания, источника развития, культуры, порождающей новые формы деятельности, культурные практики, феномены, знания и смыслы, критически важной и неоспоримой необходимостью является «цифровая грамотность» [2, с. 293]. С принятием программы «Цифровая экономика» в августе 2017 года понятие «цифровая грамотность» вводится особенно активно. Однако темпы компьютеризации и дигитализации (цифровизации) достаточно сильно опережают «цифровые умения и навыки» основной массы россиян и сегодня активно поднимается вопрос о повышении цифровой грамотности населения. В особенности это касается школьников, как наиболее интенсивных пользователей интернета. В аспекте умений безопасной работы в интернет и несения ответственности за совершенные действия [3] следует признать достаточно большим «цифровой разрыв» между обучающимися и взрослыми. Наблюдается несоответствие между «восприятием молодежи своих цифровых навыков и способностью перемещаться по этому сложному сетевому ландшафту по безопасному и осмысленному пути» [4, с. 77.].

Цифровой разрыв – это разрыв между теми, кто обладает цифровой грамотностью и не обладает, теми, кто имеет доступ к цифровой среде и не имеет такой возможности. Последствия такого разрыва для электронной безопасности детей и подростков исследованы зарубежными учеными. «Отсутствие или ограниченный доступ к цифровой среде приводит к отсутствию навыков электронной безопасности и снижению компьютерной грамотности. В результате эти дети подвергаются более высокому риску кибербуллинга, чем дети с доступом к цифровой среде и те, кто обладает лучшими навыками электронной безопасности» [5, с. 20].

Несмотря на то, что поколение современных школьников определяется как «цифровые аборигены», «сетевое поколение», т.е. молодые люди, которые выросли в мире, где доминирует интернет, существует необходимость дополнительного ознакомления их с новыми возможностями и угрозами сетевого пространства. Школьники нуждаются в дополнительных навыках для удовлетворения своих информационных потребностей и лучшего понимания норм онлайн-среды.

Цифровая грамотность занимает приоритетное место в перечне базовых навыков, востребованных в XXI веке практически на любой должности. Отмечается, что цифровая грамотность будет столь же востребована, как способность писать и читать [6, с. 64].

За формирование широкого спектра метапредметных образовательных результатов в области информационной и электронной безопасности, отвечающих реалиям времени и непрерывно изменяющимся в соответствии с этими требованиями отвечает школьный курс информатики. Но, к сожалению, если говорить о формировании цифровой грамотности обучающегося, существующие учебно-методические комплексы по информатике не могут в полной мере отразить все ее составляющие. Об этом свидетельствует проведенный авторами статьи анализ содержания рекомендованных к использованию в обучении учебников по информатике и ИКТ.

Проблема удовлетворения желания обучающихся использовать арсенал цифровых технологий для более широкого и разнообразного доступа к учебным ресурсам, обеспечения информационной и электронной безопасности обучающихся, обеспокоенность их неготовностью к работе в цифровой образовательной среде стали ключевыми катализаторами для пересмотра содержания курса информатики. В контексте эпохи цифровых технологий предоставление образования должно сопрягаться не только с навыками функционального уровня – использованием программных средств и пакетов программ, просмотром и поиском информации, способностью различать качество информации, найденной в Интернете, но и охватывать более широкий набор навыков, отражающих социокультурное участие обучающихся в сетевом обществе, их самовыражение, формирование сетевой идентичности и активное осознанное участие в онлайн-мире.

Стоит предположить, что расширение содержания школьного курса информатики учебным контентом, связанным с развитием их цифровой грамотности, позволит сформировать у обучающихся новые компетенции, в полной мере отвечающие требованиям XXI века безопасного и продуктивного интернет-взаимодействия. Такое обновление содержания школьного курса информатики позволит обеспечить и даст возможность школьникам свободно и в тоже время безопасно ориентироваться в цифровом пространстве.

Расширение школьного курса информатики в аспекте формирования цифровой грамотности школьников возможно за счет стратегического встраивания в образовательную деятельность специально разработанного в дополнение к основному курсу школьной информатики электронного образовательного ресурса «Основы цифровой грамотности и кибербезопасности» при организации самостоятельной деятельности обучающихся, основанной на активном использовании материалов электронного образовательного ресурса в самостоятельной работе.

Цель исследования состоит в корректировке содержания школьного курса информатики, направленной на повышение уровня цифровой грамотности учащихся общеобразовательных школ с учетом тенденции создания и использования в педагогической практике цифровой образовательной среды.

Реализация поставленной цели предполагает решение следующих задач: сформулировать определение понятия «цифровая грамотность»; выявить образовательный потенциал школьного курса информатики в формировании цифровой грамотности обучающихся; осуществить отбор содержания школьного курса информатики в условиях цифровизации образования; разработать электронный образовательный ресурс «Основы цифровой грамотности и кибербезопасности» в дополнение к основному курсу школьной информатики в аспекте формирования цифровой грамотности обучающихся.

Материалы и методы

Объектом исследования стал процесс обучения информатике в школе на образовательной ступени 7-9 классов общеобразовательной школы. Предмет исследования – сущность цифровой грамотности школьника, уточнение ее содержания, а также выявление необходимых для ее формирования условий.

Методологическую основу изысканий авторов составили идеи средового и личностно-ориентированного подходов. Основными методами исследования выбраны теоретический анализ учебно-методической, научной литературы и интернет-контента по вопросам цифровой грамотности, обобщение практического опыта формирования цифровой грамотности, анкетирование для выявления динамики формирования цифровой грамотности у обучающихся.

Обзор источников в области цифровой грамотности

Обзор многочисленных научных источников по вопросам глобализации и информатизации образовательного процесса, использования ИКТ в профессиональной подготовке, так называемой «Цифровизации» отечественного образования показал, что понятие цифровой грамотности (digital literacy) является широко применяемым в отечественной и зарубежной педагогике.

В начале XXI века с развитием Интернета зарубежными учеными (П. Гилстер, Г. Дженкинс, М. Варшавер и Т. Матучняк, А. Мартин, Е. Харгитай и др. была сформулирована концепция «цифровой грамотности» как *системы когнитивных, социальных и технических навыков, которые гарантируют качественное существования человека в информационной среде*. В последующем цифровая грамотность стала рассматриваться как более сложное понятие, которое характеризуется комплексом составляющих, среди которых:

- компьютерная грамотность как эффективное использование электронных устройств и программного обеспечения;
- информационная грамотность – навыки самостоятельного поиска, анализа, критического осмысления информационных данных;
- компетентное пользования социальными медиа;
- использование сетевых технологий с пониманием основ сетевой безопасности и стандартов нетикета.

Современное понимание цифровой грамотности зарубежными исследователями обязательно содержит экологическое отношение к цифровым технологиям как особой среды жизни человека, требует соблюдения норм гигиены и ответственности пользователя.

Г. Дженкинс и др. считают, что цифровая грамотность зависит от сформированности трех типов навыков:

- навыки взаимодействия с компьютером и любыми другими устройствами, с помощью которых можно выйти в Сеть или создавать цифровые артефакты;
- навыки взаимодействия с программным обеспечением, которые обеспечивают возможность работы с контентом;
- универсальные навыки работы с цифровыми технологиями, в том числе конструирования, разработки цифрового онлайн или офлайн среды.

Остановимся на толковании цифровой грамотности Д. Белшоу в книге «Основные элементы цифровой грамотности» [7], который свидетельствует о наличии различных моделей этого феномена и выделяет восемь ключевых компонентов как основу качественного взаимодействия человека с «цифрой» (культурный, когнитивный, конструктивный, коммуникативный, критический, гражданский, а также уверенное использование и креативность). Компоненты наглядно представляются автором в виде таблицы 1.

Таблица 1

Компоненты цифровой грамотности по Д. Белшоу

<i>Культурный компонент</i>	<i>Когнитивный компонент</i>	<i>Конструктивный компонент</i>	<i>Коммуникативный компонент</i>
Компоненты цифровой грамотности (по Д. Белшоу)			
<i>Уверенное использование</i>	<i>Креативность</i>	<i>Использование аналитических умений и навыков оценивания цифрового контента</i>	<i>Гражданский компонент</i>

Детализируем каждый из представленных компонентов.

1. *Культурный компонент*, по мнению Д. Белшоу, предполагает соблюдение нетикета (сетевое этикета) – правила поведения в Сети, культуры интернет-общения, понимание специфических интернет-артефактов (интернет-мем, эмодзи, анимированные gif-файлы и т.д.); понимание истории, языка, обычаев и ценностей цифровых сред, уважение к принципам конфиденциальности и защиты информации; признание разницы между личным и профессиональным использованием цифровыми средствами и др.

2. *Когнитивный компонент*, по Д. Белшоу, это понимание ключевых понятий компьютерной грамотности, владения ИТ-навыками, осознание общих функций (навигационных меню настроек, профилей), тегов, хэш-тегов в цифровых средствах, в общем обеспечивает возможность пользования цифровыми устройствами, программными платформами и интерфейсами.

3. *Конструктивный компонент* – знание условий корректного использования контента во время «конструирования» в цифровой среде, соблюдения авторских прав.

4. *Коммуникативный компонент* предполагает знание возможностей общения в цифровых средах, понимание специфики понятий «идентичность», «доверие», «обмен», «влияние» в цифровом пространстве.

5. Выделенный Д. Белшоу *компонент «Уверенное использование»* предусматривает ощущение себя частью онлайн-сообщества, понимание и использование преимуществ онлайн-пространства по сравнению с офлайн-миром, а также отражает обучение в цифровом среде.

6. *Креативность* в составе цифровой грамотности указывает на ценность творчества в цифровом пространстве, освоение новых способов использования онлайн-инструментов и сред, создание нового знания с помощью цифровых технологий.

7. *Использование аналитических умений и навыков оценивания цифрового контента*, инструментов и программ, выделение надежных источников характеризует критический компонент цифровой грамотности по Д. Белшоу.

8. *Гражданский компонент* характеризует лиц, использующих цифровые среды для самоорганизации, а также отстаивают цифровые права и обязанности, участвуют в

социальных движениях в Интернете, готовят себя и других к участию в реальной общественной жизни [19].

Зарубежными учеными особенно отмечается необходимость оказания помощи обучающимся стать более осторожными потребителями информации, которую они видят в Интернете [8, с. 27], научить их действовать в ситуациях неопределенности, обладать «грамотностью личных данных» [9, с. 419].

Цифровая грамотность определяется как «осведомленность, отношение и способность надлежащим образом использовать цифровые инструменты и средства для идентификации, доступа, управления, интеграции, оценки, анализа и синтеза цифровых ресурсов, конструирования новых знаний, создания медиа-сообщений и общения с другими в контексте конкретных жизненных ситуаций, для обеспечения конструктивного социального действия и размышления над этим процессом» [10, с. 255].

Цифровая грамотность как концепция обсуждалась и критиковалась многими авторами в отечественной научной литературе последних лет [11-13 и др.].

Анализ существующих исследований в области цифровой грамотности позволил сделать вывод, что при большой распространенности трактовка понятия «цифровая грамотность» достаточно неоднозначна. Различные источники определяют цифровую грамотность как способность, набор знаний, умений, навыков и т.п. (см. табл. 2):

Таблица 2

Определение понятия «цифровая грамотность» в различных источниках

<i>Определение</i>	<i>Источник</i>
Цифровая грамотность – это...	
Способность использовать и создавать контент на основе цифровых технологий, включая поиск и обмен информацией, ответы на вопросы, взаимодействие с другими людьми и компьютерное программирование	Новое видение образования. Доклад Всемирного экономического форума (2015 г.)
Совокупность знаний и умений, необходимых для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов интернета. Состоит из цифровой безопасности, цифровых компетенций и цифрового потребления)	Цифровая грамотность.рф (Проект Региональной общественной организации «Центр Интернет-технологий», направленный на измерение индекса цифровой грамотности россиян и проведение мероприятий по повышению уровня знаний и компетенций населения в этой области)

Другими словами можно сказать, что в самом широком смысле цифровая грамотность – это способность продуктивно использовать цифровые инструменты в достижении поставленных целей. Цифровая грамотность включает в себя личностные, технические и интеллектуальные навыки, необходимые для комфортной жизни в цифровом мире.

Синонимичными по семантическому полю к понятию «цифровая грамотность», являются «компьютерная и информационная грамотность», а также более общее – ИКТ-компетентность. Однако авторы предлагают различать данные понятия. Так в электронном научном журнале «Современные исследования социальных проблем» в статье «К вопросу о цифровой грамотности» Берман Н.Д. рассматривая понятие «цифровая грамотность» отмечает ее отличие от компьютерной грамотности (англ. computer literacy), под которой понимает «умения и навыки работы на компьютере,

управление файлами и папками, знание основ информатики, минимальные знания основных офисных программ, а цифровая грамотность (англ. digital fluency) – это «набор знаний и умений, которые необходимы для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов интернета» [14, с. 36].

По мнению С.В. Гайсиной [15, с. 1] «отличием цифровой грамотности от ИКТ-компетентности является кибербезопасность и безопасность в сети Интернет, как умение оценить достоверность информации, как умение сохранить свои личные и персональные данные, умение защитить свои и не нарушить чужие авторские и интеллектуальные права. Об этом мы говорили и раньше, но в условиях цифровизации образования эта компетентность становится более значимой, чем ранее, составляющей цифровой грамотности и цифровой компетентности».

Феномен цифровой грамотности изучается и российскими учеными. Генеральный директор компании «Мобильное Электронное Образование», доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО А. Кондаков в своем докладе «Цифровое образование: матрица возможностей» говорит о том, что «Цифровая грамотность как важнейший навык XXI века – это основа безопасности в информационном обществе. Формированию цифровой грамотности должно уделяться особое внимание наравне с читательской, математической и естественнонаучной грамотностью. Цифровая грамотность – готовность и способность личности применять цифровые технологии уверенно, эффективно, критично и безопасно во всех сферах жизнедеятельности»¹.

Профессор факультета коммуникаций, медиа и дизайна НИУ ВШЭ Шариков А.В. в статье «О четырехкомпонентной модели цифровой грамотности» [16, с. 87] предлагает четырехкомпонентную модель названной дефиниции, которая состоит из двух конструктов-оппозиций, с одной стороны технико-технологической / социогуманитарной, с другой стороны – возможностей (полезного) / угроз (опасного). Содержательных поля цифровой грамотности – *технико-технологические возможности* (утилитарные, прагматические, инструментальные компетенции), *содержательно-коммуникативные возможности* (развитие способностей по созданию медиатекстов, их оценки, интерпретация другими пользователями, общение в Сети), *технико-технологические угрозы* (безопасность в Сети) и *социопсихологические угрозы* (социальные, этические, психологические аспекты работы в цифровой среде)» [16, с. 92] позиционированы как биполярные семантические конструкты. Такое структурирование цифровой грамотности, по мнению автора, может стать основой для мониторинга состояния ее сформированности. Отмечается также о зарождении «Интернет-культуры» и «Интернет-грамотности» в связи с широким распространением Интернета, о появлении новой концепции – «электронной культуры» – *e-culture* или «цифровой культуры». Это стало причиной появления в современном обществе концепции «электронной грамотности» и «цифровой грамотности». Автор ссылается на зарубежного писателя и журналиста Пола Гилстера, который одним из первых в 1997 году опубликовал монографию, посвященную проблеме цифровой грамотности. Так Пол Гилстер полагает, что «цифровая грамотность включает в себя медиаграмотность, для которой характерно восприятие информации, выраженной в разных семиотических системах: от печатных до аудиовизуальных» [16, с. 90]. Также к цифровой грамотности можно отнести осторожность, «навыки поиска нужной информации и инструментов работы с ней, умения быстро освоить эти инструменты, умение общаться с другими пользователями, производить информацию в ее разнообразных формах и форматах» [16, с. 91].

1 <http://ito2018.bytic.ru/uploads/materials/2.pdf>

Вслед за А. Шариковым близко по содержанию, но в то же время еще более конкретно представлено понимание цифровой грамотности в концепции Г.У. Солдатовой (см. рис. 1). Автор обобщает большое количество подходов к определению цифровой грамотности и рассматривает две условные оси-оппозиции.

<p><u>Содержательно-коммуникативные подходы:</u> общение в Интернете, соц.сетях, умение создавать тексты разного типа для различных адресатов сообщения, умение создавать фотографии, аудио- и видеоматериалы на компьютере и пересылать их другим и т.п.</p>	<p>Полезное</p> <p><u>Технико-коммуникационные подходы:</u> умение пользоваться инструментами поиска, хранения и передачи информации, в том числе браузерами, облачными технологиями, умение использовать технические каналы коммуникации (эл.почта, sms, Skype и т.п.) и др.</p>
<p>Социогуманитарное</p> <p><u>Социопсихологическая безопасность, соблюдение норм поведения:</u> не выкладывать в Интернет компрометирующую информацию, не провоцировать других и не поддаваться на провокации и т.п., понимать опасность компьютерной, игровой и Интернет-аддикции, соблюдение этических и правовых норм и т.п.</p>	<p>Технико-технологическое</p> <p><u>Техническая безопасность:</u> умение использовать программы защиты информации, избавляться от спама, куки, бороться с вирусами, троянами и т.п., понимать опасность тех или иных действий для работы компьютера и другой цифровой техники и др.</p> <p>Опасное</p>

Рисунок 1 Содержание концепции цифровой грамотности Г.У. Солдатовой

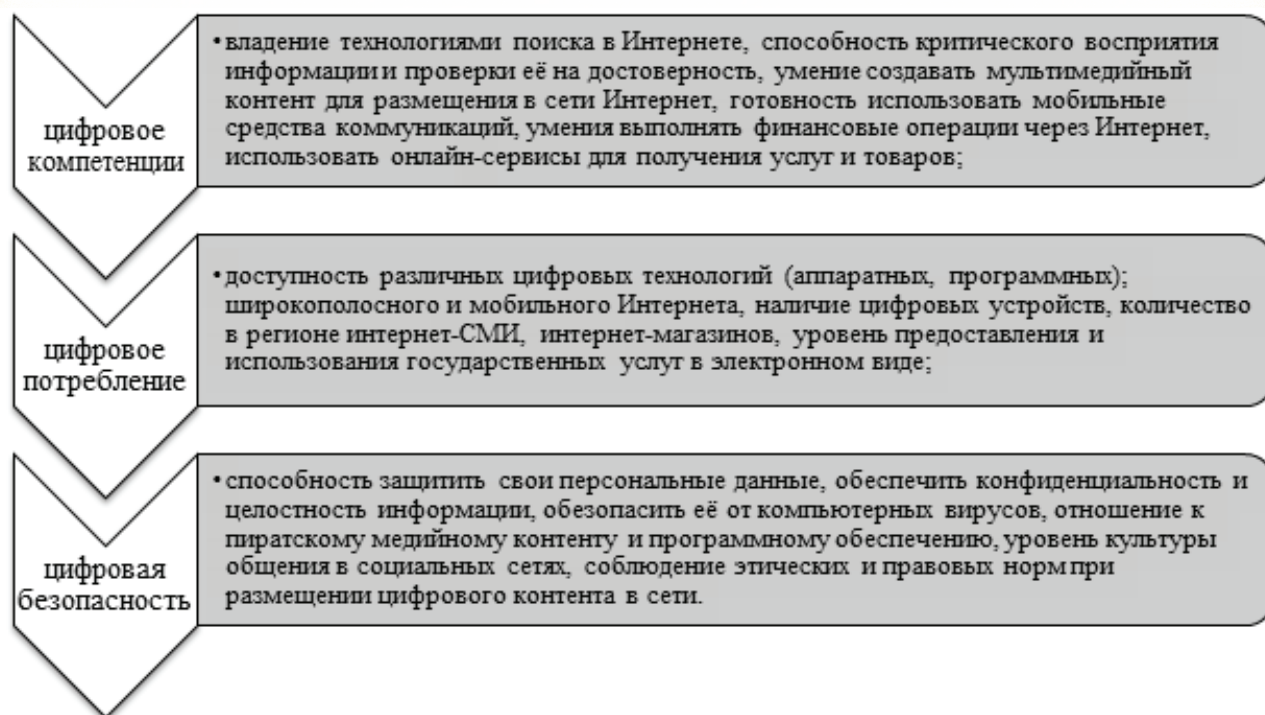


Рисунок 2 Структура цифровой грамотности по Н.Д. Берман

Л.Г. Гаврилова отмечает, что «цифровая грамотность свидетельствует об идеальном использовании электронных инструментов, формировании умений и навыков для работы с «цифрой», а учеными цифровая грамотность нередко позиционируется как составная ИКТ-компетентности и связана с проблемами интернет-безопасности» [17, с. 1].

В новом срезе представляет понимание содержания цифровой грамотности Берман Н.Д., выделяя в ее структуре три составляющие: цифровые компетенции, цифровое потребление, цифровая безопасность [14, с. 37] (см. рис. 2). Автором отмечается, что формирование цифровой грамотности должно носить междисциплинарный характер.

Проректор по научной и международной деятельности Пермского государственного института культуры Лисенкова А.А. пишет о том, что в настоящее время огромной проблемой является самостоятельное открытие и овладение новыми технологиями. Практика показывает, что каждый новый «пользователь Сети Интернет – самоучка, который действует там неосознанно, на свой страх и риск. Все поступки таких пользователей обусловлены низкой цифровой грамотностью и во многом зависят от личных ценностных установок, уровня воспитания, модели культуры, преобладающей в обществе, общественных трендов и запросов» [13, с. 89]. Сегодня человек попадает в лавину информационного контента. В состоянии информационного пресыщения не всегда удается быстро и осознанно обработать, проанализировать, понять его содержание. Одной из базовых компетенций современной личности становится умение критически мыслить и оценивать информацию. В этой связи цифровая грамотность понимает под собой не только «умение работать с большими информационными потоками и развитие критического мышления, но и умение оперировать семантическими системами, интерпретировать, оценивать и определять достоверность и качество получаемой информации извне» [13, с. 89].

Цифровая грамотность

компьютерная грамотность – овладение минимальным набором знаний и навыков работы на персональном компьютере;

информационная грамотность – умение формулировать информационный запрос, т.е. адекватно выражать свою информационную потребность; умение вести поиск в автоматизированном режиме, а также осуществлять анализ и синтез информации, на основе которой создается новый информационный продукт;

мультимедийная грамотность – умение создавать материалы с использованием цифровых ресурсов (текстовых, изобразительных, аудио- и видео);

грамотность компьютерной коммуникации – способность к онлайн-коммуникации в устной и письменной формах (электронная почта, чаты, блоги, видеоконференции и т.д.).

Рисунок 3 Структура цифровой грамотности по Авдееву А.Ю.

Старший преподаватель кафедры возрастной и социальной психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета Авдеев А.Ю. вслед за зарубежными исследователями в своей статье «Современный подросток в пространстве информационных технологий: психологический аспект» [18, с. 67] рассматривает четыре аспекта цифровой грамотности (см. рис. 3).

Коллективом авторов факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова предлагается собственный подход к определению и диагностике цифровой компетентности личности в сетевом обществе, синонимично понимая под ней цифровую грамотность школьников: «основанную на непрерывном овладении компетенциями (системой соответствующих знаний, умений, мотивации и ответственности) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (работа с контентом, коммуникации, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности» [19, с. 4]. Рассматриваются такие компоненты цифровой компетентности как знания, умения, мотивация и ответственность в разных сферах деятельности в интернете (работа с контентом, коммуникация, техносфера, потребление); показывается необходимость учета как отношения человека к интернету, так и особенностей его деятельности». Нам представляется более правильным и точным относительно школьников говорить, прежде всего, о цифровой грамотности, на основе которой будет формироваться цифровая компетентность обучающегося.

В поддержку тенденции развития цифровой грамотности сегодня появилось множество тематических информационных порталов, некоторые крупные интернет-компании стремятся донести до масс доступным языком основы информационной безопасности в мировом пространстве, правильные способы организации деятельности.

Блог edutainme.ru (будущее образования и технологии, которые его меняют) рассказывает о новых разработках, исследованиях, сервисах, концепциях и идеях, которые уже сейчас влияют на образование освещает вопросы «как развить цифровую грамотность?». Здесь отмечается, что компанией Mozilla разработана карта цифровой грамотности, обращение к которой позволяет находить ответы на интересующие вопросы по цифровой грамотности в аспекте трёх ее составляющих: письмо (создание и изменение контента в интернете), чтение (поиск, анализ и критическое осмысление информации), участие (взаимодействие с другими людьми онлайн).

Организацией ЮНЕСКО размещена инфографика, отражающая основные принципы и правила информационной и медиа-грамотности.

Высшей школой экономики реализован интернет-проект «Проект «Ключевые компетенции и новая грамотность: современные ориентиры для образования: цифровая грамотность» (<https://ioe.hse.ru>), характеризующий лучшие практики по развитию компетенций XXI века и цифровой грамотности.

На повышение цифровой грамотности обучающихся общеобразовательных школ ориентирован и сайт «Разбираем Интернет» (<http://www.razbiraeminternet.ru>), где в научно-популярном стиле освещаются вопросы об устройстве сетевого пространства. Школьникам предлагаются общие подходы к способам получения новых знаний в интернете, поиска нужной информации, алгоритмы критической оценки контента, создания собственных интернет-проектов, онлайн-общения, соблюдая правила безопасности. Для удобства навигации учебные материалы классифицированы в четыре содержательных модуля.

Таким образом, отечественные исследователи рассматривают цифровую грамотность как феномен в пределах культурологии, социологии, процессов информатизации

в образовании. Все авторы едины в одном: цифровая грамотность – это способность человека использовать с пользой для себя всё многообразие цифрового инструментария.

Освещая различные аспекты цифровой грамотности, следует отметить, что исследователи бессистемно подходят к изучению данного вопроса и лишь декларативно объявляют о необходимости и важности формирования цифровой грамотности, при этом не предлагают конкретных способов развития ее у школьников в контексте основной школьной программы.

Критическая потребность в развитии цифровой грамотности обучающихся, развития цифровой образовательной среды проявляется в стратегических приоритетах, выраженными как на национальном, так и на международном уровнях. Отмечается, что «цифровая грамотность признана одной из восьми ключевых компетенций для обучения на протяжении всей жизни, это уверенное, критическое и творческое использование ИКТ для достижения целей, связанных с работой, трудоустройством, обучением, отдыхом, социальной сферой. Обучающиеся, которые развивают цифровую грамотность как неотъемлемую часть своего обучения более эффективны в учебе, более востребованы в трудоустройстве, а педагоги, владеющие цифровой информацией свободно сочетают инновационные педагогические практики, такие как перевернутое обучение, цифровое курирование, технологии мобильного обучения, использовать открытые образовательные ресурсы с максимальной пользой» [20, с. 131].

Указом Президента РФ от 07.05.2018 №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации до 2024 года» Правительству Российской Федерации при разработке национального проекта в сфере образования необходимо:

1) внедрить на уровнях основного общего и среднего общего образования новые методы обучения и воспитания, образовательные технологии, обеспечивающие освоение обучающимися базовых навыков и умений и повышающие их мотивацию к обучению;

2) создать современную и безопасную цифровую образовательную среду, обеспечивающую высокое качество и доступность образования всех видов и уровней в формате единого федерального образовательного пространства.

В научной литературе отмечается, что «до недавнего времени преподавание информатики было ориентированно на изучении алгоритмизации и программирования, освоения определенных информационных технологий. Этот подход, несомненно, важен в освоении компьютерной грамотности, как часть общей информационной культуры личности, но есть так же важная проблема, формирования в личности черты, которая определяет информационную деятельность, как социально значимую, этическую грамотность при взаимодействии в информационном пространстве» [21, с. 166]. В данном контексте автор имеет в виду цифровую грамотность.

Обоснуем возможность формирования цифровой грамотности школьников в составе школьного курса информатики на примере уровня 7-9 классов общеобразовательной школы. В составе федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования¹ зафиксированы основные результаты освоения образовательной программы, выраженные в составе следующих обязательных результатов изучения предметной области «Математика и информатика», контекстно связанных с цифровой грамотностью обучающихся:

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. URL: http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf (дата обращения: 14.12.2018).

1) формирование умений формализации и структурирования информации, умения выбирать способ представления данных в соответствии с поставленной задачей в виде таблицы, схемы, графики, диаграммы, с использованием соответствующих программных средств обработки данных;

2) формирование навыков и умений безопасного и целесообразного поведения при работе с компьютерными программами и в Интернете, умения соблюдать нормы информационной этики и права.

В примерной образовательной программе основного общего образования перечислены основные результаты освоения основной образовательной программы, которые позволяют сделать вывод, что цифровая грамотность школьника объединяет в единое целое личностные, технические и интеллектуальные навыки, наличие которых – неотъемлемая черта обучающегося в цифровой образовательной среде.

Обобщенно понятие «цифровая грамотность школьника», учитывая различные авторские представления о цифровой грамотности, можно представить четырьмя составляющими: технические аспекты (техническая безопасность и базовую техническую грамотность, включающую в себя знания о безопасном подключении к Интернету, умения создавать надёжные пароли, защищать компьютер от вирусов, а также навыки по защите личных данных от хищения); информация в Интернете (умения организовывать контент в Сети, знания о средствах и правилах поиска информации, а также проверка полученной информации на достоверность); коммуникация в Интернете (наличие умений создавать, развивать и поддерживать здоровые отношения с людьми, умения презентовать себя и поддерживать свою репутацию); цифровое потребление (умение использовать онлайн-сервисы для получения услуг и товаров). Для овладения личностью цифровой грамотностью необходимо комплексно сочетать все четыре компонента.

К сожалению, на данном этапе не все компоненты полноценно отражены в школьном курсе информатики. Сравнительная характеристика существующих линий учебно-методических комплексов и учебников по информатике, отвечающих требованиям ФГОС, представлена в таблице 3:

Авторами статьи выбраны наиболее популярные и используемые в учебном процессе учебники и учебные пособия. По итогам анализа содержания таблицы 2 можно заметить, что понятие «цифровая грамотность» наиболее полным образом раскрывается в линии УМК Н.Д. Угриновича: здесь представлены все четыре компонента цифровой грамотности и даны практические работы к каждой теме. Остальные авторы не уделяют достаточного внимания проблеме формирования цифровой грамотности школьников, односторонне освещают ее отдельные аспекты. В связи с этим остро стоит вопрос о развитии содержания школьного курса информатики в аспекте усиления внимания к цифровой грамотности обучающихся, что особенно важно в условиях цифровизации образования.

Таблица 3

Сравнительная характеристика существующих линий УМК по информатике, отвечающих требованиям ФГОС

Автор	Класс	Темы
Босова Л.Л., Босова А.Ю. [22]	5	Материалы, направленные на формирование цифровой грамотности обучающихся, в явном виде отсутствуют
	6	Материалы, направленные на формирование цифровой грамотности обучающихся, в явном виде отсутствуют
	7	Всемирная паутина (что такое WWW, поисковые системы, поисковые запросы, полезные адреса Всемирной паутины);
	8	Материалы, направленные на формирование цифровой грамотности обучающихся, в явном виде отсутствуют
	9	Локальные и глобальные компьютерные сети; Всемирная компьютерная сеть Интернет; Информационные ресурсы и сервисы Интернета; Создание web-сайта
Быкадоров Ю.А. [23]	8	Вирусы и антивирусы; Защита информации от компьютерных вирусов; Информационная безопасность и этика; Поиск информации в некомпьютерных источниках и информационных ресурсах компьютера; Подключение и доступ в компьютерную сеть Интернет; Всемирная паутина; Поиск в информационных ресурсах Интернета; Передача информации в Интернете; Общение в Интернете
	9	Мультимедийные технологии
Семакин И.Г. [24]	7	Мультимедиа и компьютерные презентации
	8	Как устроена компьютерная сеть; Электронная почта и другие услуги компьютерных сетей; Аппаратное и программное обеспечение сети; Способы поиска в Интернете
	9	Информационные ресурсы современного общества; Проблемы формирования информационного общества; Информационная безопасность
	7	Информационные ресурсы Интернета; Поиск информации в Интернете; Электронная коммерция в Интернете + практические работы: Путешествие по Всемирной паутине; Работа с электронной почтой; Загрузка файлов из Интернета; Поиск информации в Интернете
	8	Передача информации; Локальные компьютерные сети; Глобальная компьютерная сеть Интернет; Разработка Web-сайтов с использованием языка разметки гипертекста HTML + практические работы: Предоставление доступа к диску на компьютере, подключённом к локальной сети; «География» Интернета; Разработка сайта
	9	Информационное общество; Информационная культура; Правовая охрана программ и данных

Результаты и обсуждение

По мнению авторов, инновационным и эффективным решением в повышении цифровой грамотности школьников может стать электронный образовательный ресурс «Основы цифровой грамотности и кибербезопасности», размещенный на одной из платформ дистанционного обучения, например, Blackboard, и его реализация в основном курсе школьной информатики при организации самостоятельной работы обучающихся с использованием дистанционных образовательных технологий. Это будет соответствовать современным запросам школьников и соответствовать общей динамике создания цифровой образовательной среды в школе.

Остановимся более подробно на раскрытии потенциала электронных образовательных ресурсов в системах дистанционного обучения и дистанционных образовательных технологий в целом.

За последние десять лет в системе образования России всё большую популярность стала набирать форма дистанционного обучения или смешанного обучения с использованием дистанционных образовательных технологий. Активизации широкого использования дистанционных образовательных технологий способствовало развитие Сети Интернет и web-технологий, которые смогли предоставить новые идеи и возможности для развития данной формы обучения.

В статье 16 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» приводятся определения понятий «дистанционные образовательные технологии» и «электронного обучения»¹. Любая форма обучения, где педагог и обучаемые разделены между собой временем и пространством, может считаться *дистанционным обучением*. Для обеспечения функционирования информационной образовательной среды дистанционного обучения могут быть использованы сетевые системы дистанционного обучения, платформы дистанционного обучения, интегрированные среды разработки и использования сетевых курсов, платформы электронного образования.

При использовании данных средств возникают следующие проблемы: стоимость организации и эксплуатации, большой объём аппаратного и программного обеспечения, умение работать. Тем не менее, все эти средства обеспечивают целостность учебного процесса и преемственность между его этапами.

Сетевая система дистанционного обучения как образовательная система обеспечивает, прежде всего, условия дистанционного обучения: организацию целостного процесса обучения и управление процессом группового или индивидуального обучения под управлением педагога через веб-интерфейс, преемственность этапов обучения. При этом в процесс обучения вовлекается большое количество обучающихся без ограничения территориальной удаленности и временной ограниченности.

Примеры различных систем дистанционного обучения представлены ниже в таблице 4:

Мировым лидером в сфере дистанционных образовательных технологий является компания Blackboard. Это связано с ее возможностями централизованного хранения учебной информации в рамках единого файлового хранилища (репозиторий учебных материалов), успешное автоматизированное решение задачи контроля и анализа

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2018) "Об образовании в Российской Федерации" (ст. 16. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4 (дата обращения: 1.04.2019)

результатов обучения, гибкая система настройки учебного контента под конкретного обучаемого (построение индивидуального образовательного маршрута), развитая система учебной коммуникации через форумы, блоги, журналы, вики и другие средства взаимодействия. Материалы электронных учебных ресурсов, размещенных на Blackboard, доступны обучающимся в любое время и в любом месте.

Таблица 4

Сетевые системы дистанционного обучения

<i>Зарубежные</i>	<i>Российские</i>
WebCT	ПРОМЕТЕЙ
Sakai	Elearning
Moodle	Mirapolis LMS
BlackBoard	
Desire2Learn	

Рассмотрим электронный образовательный ресурс «Основы цифровой грамотности и кибербезопасности», созданный в целях развития цифровой грамотности школьников на платформе дистанционного обучения Blackboard¹. Данный образовательный ресурс ориентирован на организацию самостоятельной работы обучающихся 7-9 классов и является дополнением к основному курсу учебника Н.Д. Угриновича, но может также успешно использоваться и при обучении информатике по учебникам других авторов после построения педагогом соответствующего индивидуального образовательного маршрута. В рамках этого ресурса школьники могут ознакомиться со всеми компонентами цифровой грамотности, поразмышлять над поставленными кейсовыми задачами и потренироваться в выполнении практических заданий по теме.

Цель электронного образовательного ресурса: повышение уровня цифровой грамотности обучающихся общеобразовательных школ, расширение их представлений о возможностях Интернета, образе жизни и особенностях цифрового мира.

Задачи электронного образовательного ресурса:

1. Помочь учащимся осознать влияние Интернета на общество в целом и образ жизни отдельного человека в частности.
2. Изучить основные правила технической безопасности при работе в Интернете.
3. Помочь учащимся осознать наличие в Интернете негативной, вредной и опасной информации, а также научить проверять информацию на достоверность.
4. Изучить способы представления себя в Интернете, расширить представления о правилах личной безопасности в Сети.
5. Помочь осознать учащимся основные возможности и риски, связанные с удовлетворением потребностей в товарах и услугах с помощью различных онлайн-технологий.
6. Сформировать у учащихся способности к ответственному использованию интернет-ресурсов.
7. Сформировать у учащихся способности оценивать риски, связанные с фишинговыми сообщениями.

¹ В разработке электронного образовательного ресурса принимала участие студентка 5 курса направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профиль Информатика и математика ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ им. А.С. Пушкина» Шاپочка Юлия Юрьевна.

Весь курс «Основы цифровой грамотности и кибербезопасности» разбит на четыре тематических блока, соответствующих представлению о содержании цифровой грамотности: 1) кибербезопасность, фишинг и спам; 2) информация в Интернете; 3) коммуникация в Интернете; 4) цифровое потребление.

Каждый блок содержит теоретическую информацию и задание для выполнения. Общая схема представления материалов для изучения представлена на рисунке 4.

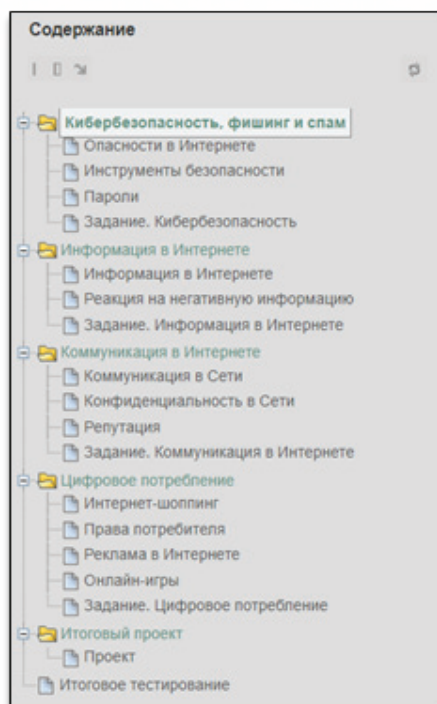


Рисунок 4 Структура материалов электронного образовательного ресурса для самостоятельного изучения

Для промежуточного контроля знаний учащихся использованы лабораторные работы. Итоговый контроль знаний представлен в виде итогового тестирования и выполнением учащимися итогового проекта.

Для более вдумчивого и ответственного отношения учащихся к обучению реализовано такое средство взаимодействия, как Форум. Благодаря ему обучаемые смогут задавать вопросы преподавателю и активнее помогать другим участникам курса.

Содержимое материалов курса имеет следующую структуру (см. рис. 5):

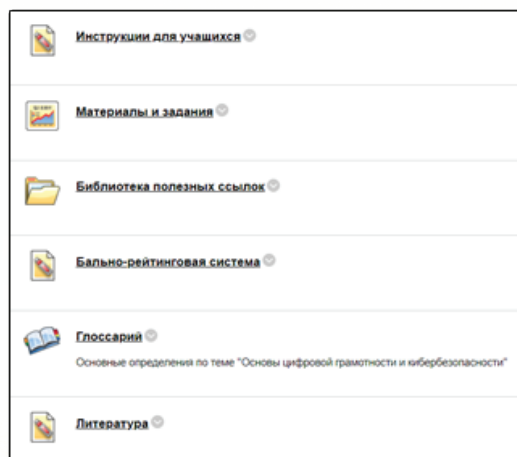


Рисунок 5 Материалы курса электронного образовательного ресурса

Инструкции для обучающихся характеризуют последовательность действий при работе с учебными материалами. В них дано подробное описание их деятельности и обозначен конечный результат, к которому школьники должны прийти.

Материалы и задания представлены лекционными материалами, материалами для самостоятельной работы, подключёнными через инструмент «Задание» и итоговым тестированием.

В библиотеке полезных ссылок можно найти новую, интересную, полезную для себя информацию. Например, узнать про историю возникновения слова «спам» или открыть для себя сервис для автоматической генерации паролей.

Описание результатов выполнения учащимися лабораторных работ с указанием критериев оценки, а также описание возможного количества баллов за каждый вид работы с переводом этих баллов в конкретную оценку, – всё это содержится в разделе «Балльно-рейтинговая система».

В глоссарии представлены основные определения по курсу «Основы цифровой грамотности и кибербезопасности», которыми должны овладеть учащиеся.

В литературе указан список источников, на основании которых был построен электронный образовательный ресурс.

Рассмотрим подробнее материалы и задания для учащихся.

Лекционный материал представлен в виде файлов в формате PDF, подключённых средствами Blackboard. Все файлы с теоретическими сведениями выдержаны в едином стиле – единая цветовая схема, вверху расположен заголовок изучаемого блока, после идёт цель изучения материала и список основных понятий, с которыми могут познакомиться учащиеся при изучении конкретной темы. Далее идёт непосредственно текст для самостоятельного освоения. Например, лекционный материал по теме «Опасности в Интернете» из раздела «Кибербезопасность, фишинг и спам» имеет следующий вид (см. рис. 6):

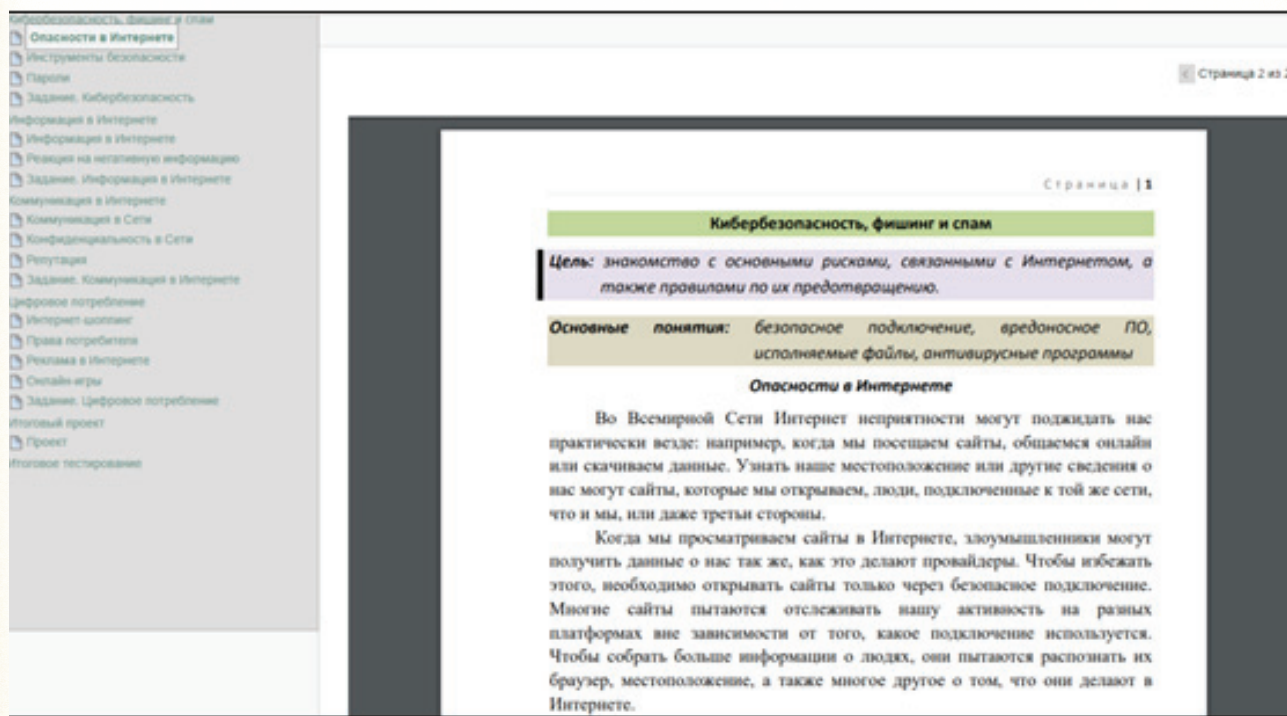


Рисунок 6 Пример лекционного материала электронного образовательного ресурса

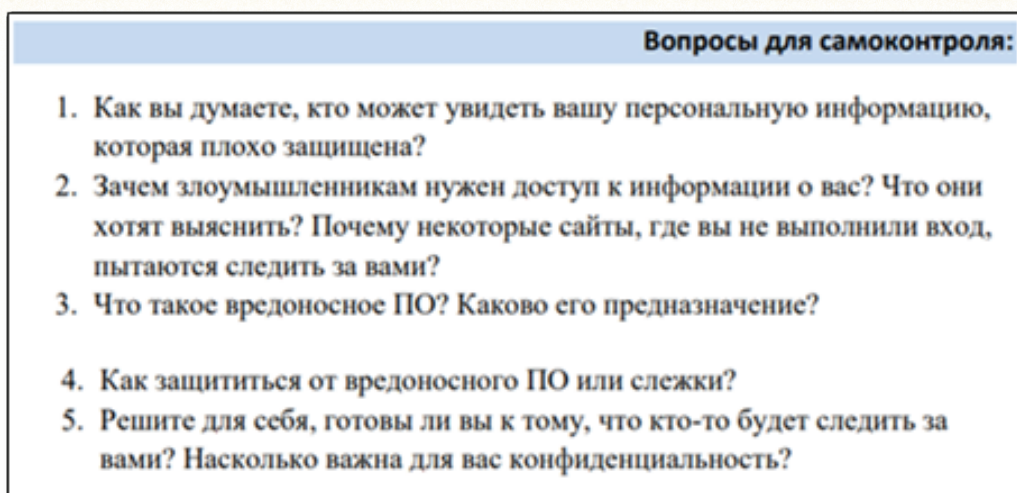


Рисунок 7 Вопросы для самоконтроля школьников

После изучения каждого раздела обучающимся предлагается выполнить лабораторную работу. Лабораторная работа подключена через специальный инструмент «Задание», позволяющий отправлять файлы с компьютеров учащихся преподавателю на проверку.

Рассмотрим практическую работу по разделу «Кибербезопасность, фишинг и спам». В самом начале дано описание цели работы, умений, которые оцениваются преподавателем, а также указано необходимое оборудование для выполнения конкретного задания. Далее идёт описание хода работы (см. рис. 8):

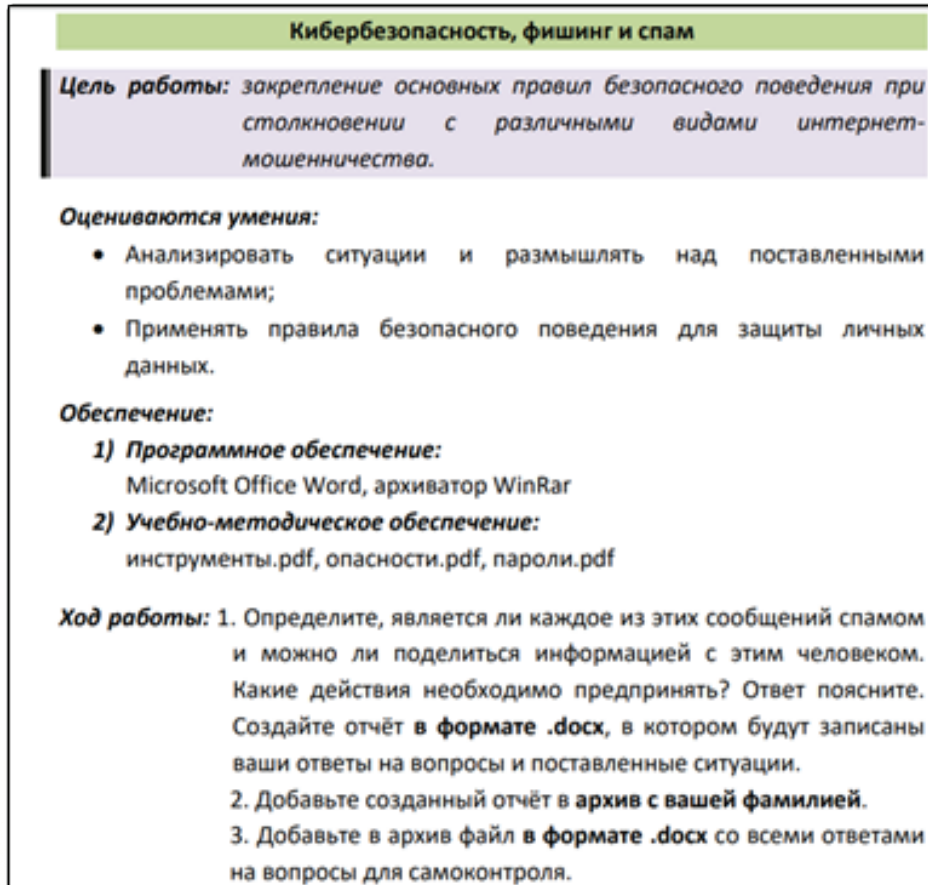


Рисунок 8 Описание лабораторной работы

Большинство лабораторных работ выполнено с использованием кейс-технологии – интерактивной технологии обучения, направленной на формирование у обучающихся знаний, умений, личностных качеств на основе анализа и решения реальной или смоделированной проблемной ситуации в контексте профессиональной деятельности, представленной в виде кейса. Суть кейс-технология состоит в том, что обучающимся предлагается для анализа проблемная ситуация, которая может спровоцировать дискуссию и активное обсуждение. На основе имеющихся знаний, опыта и с использованием дополнительных источников необходимо разобраться в ситуации, определить проблему, возможные варианты её решения и выбрать лучший из них.

Проблемная ситуация представляет из себя такое соотношение обстоятельств и условий, которое порождает некое противоречие и не имеет единственно верного решения. Таким образом, обучающиеся вовлекаются в деятельность, которая требует от них развития знаний, а также открытия нового в уже известном.

Кейс-технология предназначена для организации проблемного обучения, для оценки умения обучаемых к самообразованию, к поиску, обработке и анализу информации, полученной из различных источников. Пример такого задания представлен на рисунке 9:

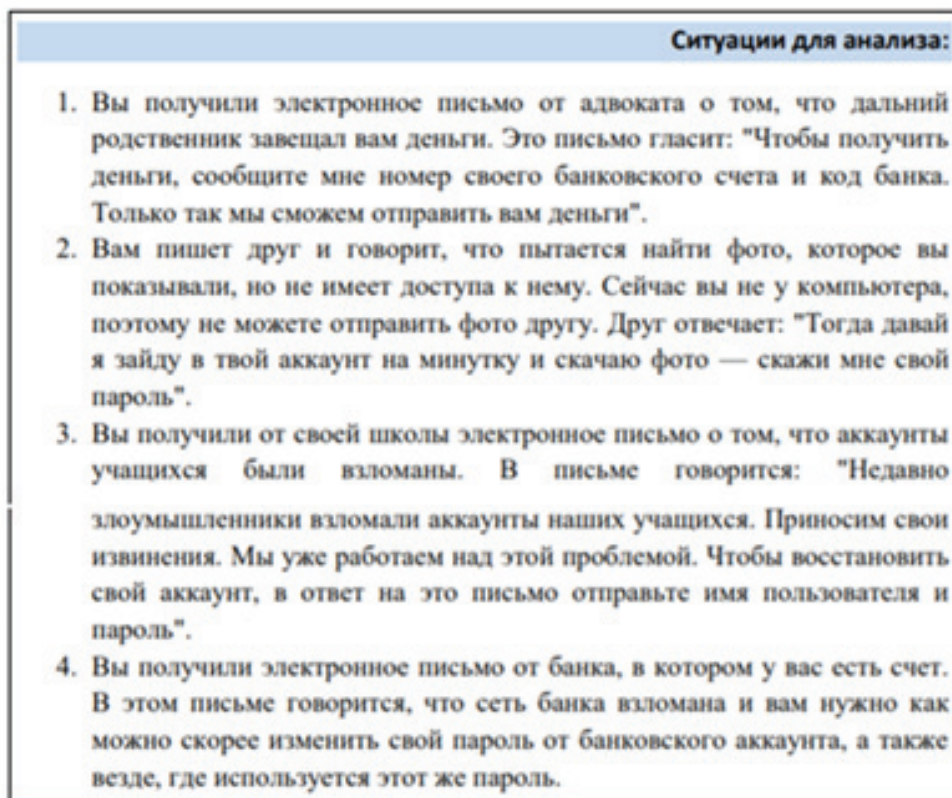


Рисунок 9 Проблемные ситуации для анализа

По итогам изучения курса обучающемуся также предстоит выполнить итоговый проект – творческую работу, направленную на обобщение и систематизацию всего изученного материала, формулировку собственных выводов и вынесение предложений по развитию цифрового мира и цифровых технологий. Следует заметить, что проектный метод и кейс-технология дополнительно образовательному эффекту способствуют актуализации междисциплинарных знаний обучающихся, так как «поиск решения стоящей перед участниками задачи требует применения всех имеющихся и доступных учащимся и учителям (преподавателям) ресурсов из разных областей знания» [26, с. 37].

Пример итогового задания представлен на рисунке 10.

Цифровая грамотность

Цель работы: осознание роли цифровых технологий в современной жизни и их влияние на развитие общества.

Проектная работа «Технологии будущего»:

Разработайте проект на тему «Технологии будущего через 50 лет».

1. Отберите материал по развитию технологий и предположите, какими будут цифровые технологии через 50 лет, какие новые устройства и функции будут распространены, и т.д.
2. При разработке проекта ответьте на следующие вопросы:
 - Изменятся ли с появлением новых технологий жизнь, ценности людей?
 - Появятся ли новые специфические проблемы? Какие?
 - От чего будет зависеть успешность и счастье человека в мире будущих технологий?
 - Какими качествами и навыками нужно обладать, чтобы быть успешным в обществе через несколько десятков лет?
3. Представьте результаты своей работы (на ваш выбор) в виде видеоролика, газеты, презентации, фотофильма.

Рисунок 10 Пример формулировки заданий итогового проекта электронного образовательного ресурса

Выполнение итогового проекта предполагает его последующее направление на проверку педагогу (см. рис. 11).

Содержание

Страница 22 из 23

- Кибербезопасность, фишинг
 - Опасности в Интернете
 - Инструменты безопасн...
 - Пароли
 - Задание. Кибербезопас...
- Информация в Интернете
 - Информация в Интере...
 - Реакция на негативную
 - Задание. Информаци...
- Коммуникация в Интернет
 - Коммуникация в Сети
 - Конфиденциальность в
 - Репутация
 - Задание. Коммуникаци...
- Цифровое потребление
 - Интернет-шопинг
 - Права потребителя
 - Реклама в Интернете
 - Онлайн-игры
 - Задание. Цифровое пот...
- Итоговый проект
 - Проект**
 - Итоговое тестирование

Просмотреть задание перед отправкой: Проект

Страница 22 из 23

СВЕДЕНИЯ О ЗАДАНИИ

Возможные очки

15,00

1. Сохраните на рабочее место файл задания.
2. Выполните работу.
3. Результаты работы сверните в архив и передайте его преподавателю.

[проект.pdf](#)

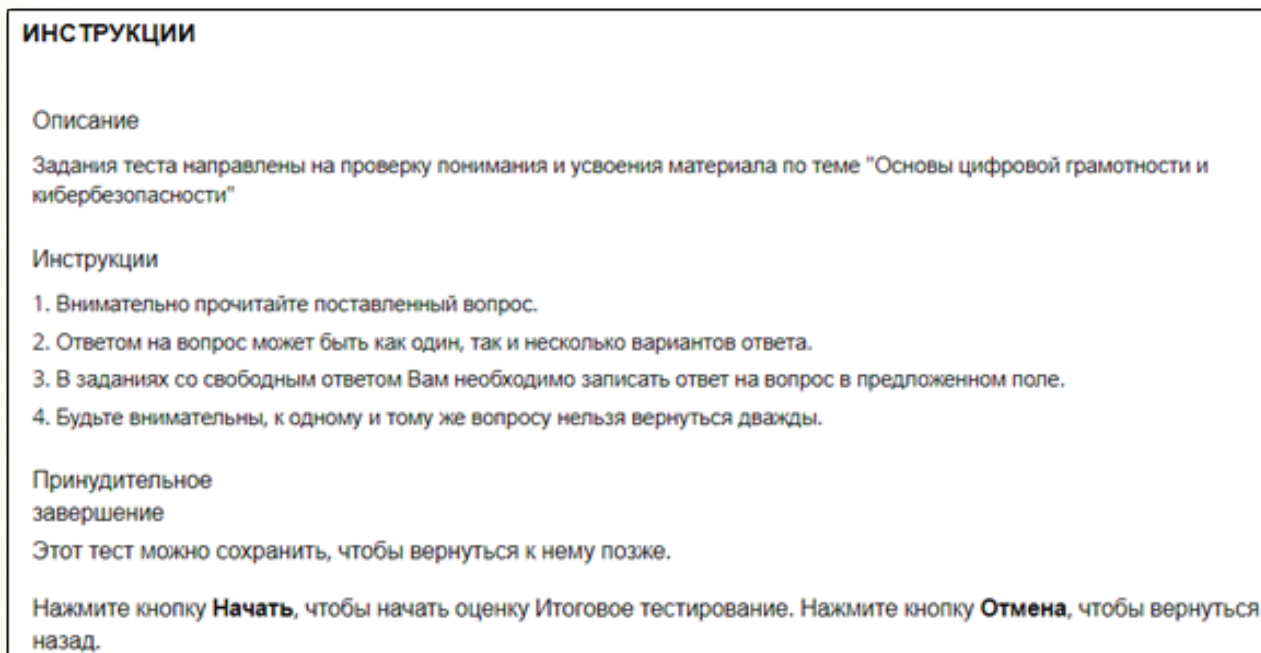
ОТПРАВКА ЗАДАНИЯ

Отправка текста Сохранить материал для отправки

Прикрепить файлы Обзор Моего Компьютера Просмотр курса

Рисунок 11 Отправка итогового проекта педагогу на проверку

Контроль знаний учащихся предусматривает прохождение учащимися итогового тестирования, которое направлено на проверку понимания и усвоения материала по всем темам в рамках курса «Основы цифровой грамотности и кибербезопасности». Тест содержит 25 вопросов, составленных на основе всего материала по курсу. Перед началом тестирования обучаемым даны следующие инструкции (см. рис. 12):



ИНСТРУКЦИИ

Описание
Задания теста направлены на проверку понимания и усвоения материала по теме "Основы цифровой грамотности и кибербезопасности"

Инструкции

1. Внимательно прочитайте поставленный вопрос.
2. Ответом на вопрос может быть как один, так и несколько вариантов ответа.
3. В заданиях со свободным ответом Вам необходимо записать ответ на вопрос в предложенном поле.
4. Будьте внимательны, к одному и тому же вопросу нельзя вернуться дважды.

Принудительное завершение
Этот тест можно сохранить, чтобы вернуться к нему позже.

Нажмите кнопку **Начать**, чтобы начать оценку Итоговое тестирование. Нажмите кнопку **Отмена**, чтобы вернуться назад.

Рисунок 12 Инструкции перед прохождением теста

Пример тестового задания представлен на рисунке 13:



⚠ После перехода к следующему вопросу изменение этого ответа будет невозможным. Вопрос 1 из 25 >

4,00000 баллы Сохранить ответ

В каком случае нарушается авторское право?

- При просмотре нелегального контента в социальных сетях
- При использовании материалов Википедии для подготовки реферата со ссылкой на источники
- При размещении нелегального контента в социальных сетях
- При размещении на YouTube собственного видеоролика с концерта любимой группы
- При чтении романа Л.Н. Толстого «Война и мир» в Интернете

Рисунок 13 Пример тестового задания

В рамках реализации представленного электронного образовательного ресурса в педагогической практике обучения школьной информатике проводился опрос обучающихся относительно тех эффектов, которые были получены после взаимодействия с ним. Опрос учащихся был проведен в виде анкетирования по вопросам цифровой

грамотности. В ходе исследования к ознакомлению с материалами ресурса было подключено 127 обучающихся 7-9 классов. Учащимся предлагалось в качестве самостоятельной работы ознакомиться с материалами ресурса, выполнить практические задания и пройти итоговое тестирование.

На основании данных статистики сетевой системы дистанционного обучения Blackboard авторами статьи проведён ряд исследований, результаты которых позволили: определить активность использования электронного образовательного ресурса учащимися в процессе обучения (93% подключенных к ресурсу школьников проявили интерес к материалам предложенного контента), среди которых 81% выполнили полный комплекс заданий и итоговое тестирование; степень заинтересованности обучающихся в повышении своей цифровой грамотности: высокий интерес к ресурсу подтверждает востребованность такого формата внедрения в программу школьной информатики ориентированного на повышение цифровой грамотности обучающихся контента и подтверждает гипотезу исследования;

Формат представления заданий с использованием кейс-технологии, а также проектной технологии позволил сформировать у обучающихся новые компетенции, в полной мере отвечающие требованиям XXI века безопасного и продуктивного интернет-взаимодействия. Каждое предложенное в рамках ресурса задание предполагает не безмолвное его выполнение по образцу, а заставляет обучающегося задуматься над проблемной ситуацией и разрешить ее исходя из тех знаний и умений, которые у него сформированы, с использованием всего имеющегося арсенала приемов и средств, допускает при необходимости онлайн обсуждение правильного решения с педагогом.

Полученная в результате проведенного анализа анкет информация позволила сделать оценку эффективности использования разработанного электронного образовательного ресурса школьниками. Сами обучающиеся отмечают, что стали более осознанно относиться к сетевому контенту, освоили правила поведения в Сети, культуру интернет-общения, понимания специфических интернет-артефактов, повысили уровень компьютерной грамотности, стали понимать особенности соблюдения авторских прав и необходимости предоставления достоверной информации, освоили различные возможности общения в цифровых средах и их особенности, стали осознанно и уверенно позиционировать себя частью онлайн-сообщества, освоили новые способы использования онлайн-инструментов и сред, узнали способы создания нового знания с помощью цифровых технологий, приобрели навыки критической оценки цифрового контента, приобрели навыки безопасного подключения и работы в сети Интернет, существенно расширили и дополнили знания школьного курса информатики.

Выводы

Цифровые технологии обогащают обучение различными способами и предлагают возможности, ранее недоступные для всех, открывают доступ к огромному количеству информации и ресурсов.

Проведённое исследование показало, что вопрос формирования цифровой грамотности школьников стоит достаточно остро. На данном этапе школьному курсу информатики не хватает материалов, направленных на формирование цифровых компетенций обучающихся. Содержание существующих линий УМК по информатике для среднего звена общеобразовательных школ нуждается в корректировке. Существующие

щие разработки по теме исследования не отражают все аспекты развития цифровой грамотности. Для обеспечения целостности учебного процесса и преемственности ее формирования при изучении информатики на разных этапах школьного образования возникает необходимость создать электронный образовательный ресурс на платформе дистанционного обучения для целенаправленного развития цифровой грамотности обучающихся в процессе организации самостоятельной работы обучающихся.

Целью исследования являлась корректировка содержания школьного курса информатики, направленная на повышение уровня цифровой грамотности учащихся общеобразовательных школ с учетом тенденции создания и использования в педагогической практике цифровой образовательной среды. В соответствии с поставленной целью был отобран необходимый материал для формирования цифровой грамотности школьников, который впоследствии стал основой для создания электронного образовательного ресурса. Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что цифровая грамотность является одним из важнейших навыков в современном мире. Цифровая компетентность включает в себя не только знания и умения, но и ещё один важный компонент: мотивацию человека на развитие и его ответственность как гражданина цифрового мира. В этой связи задача учителя информатики – создать все условия для успешного развития этого качества у учеников, что подтверждается как рекомендациями Министерства просвещения, так и международной практикой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Hobbs R. & Coiro J. Design features of a professional development program in digital literacy // *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 2019. Vol. 62(4). P. 401-409. DOI:10.1002/jaal.907.
2. Nogueira-Frazão A.G. & Martínez-Solana Y. Digital infographics: The key to information paradigm // *Studies in Systems, Decision and Control*. 2019. Vol. 154, P. 293-312.
3. Солдатова Г.У., Зотова Е.Ю., Лебешева М.А., Шляпников В.Н. Интернет: Возможности, компетенции, безопасность. Москва: Google, 2013. 137 с.
4. Connolly N. & McGuinness C. Towards digital literacy for the active participation and engagement of young people in a digital world // *Young people in a digitalised world*. 2018. Vol. 4. P. 77.
5. Zilka G.C. The digital divide: Implications for the eSafety of children and adolescents // *International Journal of Technology Enhanced Learning*. 2019. Vol. 11(1). P.20-35.
6. Пешкова Г.Ю., Самарина А.Ю. Цифровая экономика и кадровый потенциал: стратегическая взаимосвязь и перспективы // *Образование и наука*. 2018. Т. 20. № 10. С. 50-75. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-10-50-75.
7. Belshaw D. The Essential elements of digital literacies [Электронный ресурс]. URL: <http://digitalliteracies> (дата обращения: 7.01.2019)
8. Breakstone J. et al. Why we need a new approach to teaching digital literacy // *Phi Delta Kappan*. 2018. Vol. 99(6). P. 27-32.
9. Pangrazio L. & Selwyn N. Personal data literacies': A critical literacies approach to enhancing understandings of personal digital data // *New Media and Society*. 2019. Vol. 21(2). P. 419-437.
10. Martin A. & Grudziecki J. DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development // *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*. 2006. Vol. 5(4). P. 249–267, DOI: 10.11120/ital.2006.05040249.
11. Потупчик Е.Г. Сетевое взаимодействие как условие формирования цифровой грамотности младших школьников на уроках информатики // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2017. Т. 4. № 42. С. 178-185.

12. Розина И.Н. Цифровая грамотность в курсе «Академическое письмо» (на русском языке) // Образовательные технологии и общество. 2017. Т. 21. № 4. С. 538-556.
13. Лисенкова А.А. Цифровая грамотность и экология глобального сетевого пространства // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2017. Т. 5. №79. С. 87-94.
14. Берман Н.Д. К вопросу о цифровой грамотности // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. №6-2. С. 35-38.
15. Гайсина С.В. Цифровая грамотность и цифровая образовательная среда школы [Электронный ресурс]. URL: <https://spbappo.ru> (дата обращения: 7.01.2019)
16. Шариков А.В. О четырехкомпонентной модели цифровой грамотности // Журнал исследований социальной политики. 2016. Т. 14. №1. С. 87-98.
17. Havrilova L.H. & Topolnik Ya.V. Digital culture, digital literacy, digital competence as the modern educational phenomena // Information Technologies and Learning Tools. Theory, Methods and Practice of Using ICT in Education. 2017. Vol. 61, No. 5 [Электронный ресурс]. Режим доступа: journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1744.
18. Авдеев А.Ю. Современный подросток в пространстве информационных технологий: психологический аспект // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. Т. 18(3). С. 67-72.
19. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. М.: Фонд Развития Интернет, 2013. 144 с.
20. Emejulu A., Mcgregor C. Towards a radical digital citizenship in digital education // Critical Studies in Education. 2019. Т. 60. №. 1. С. 131-147. DOI: 10.1080/17508487.2016.1234494.
21. Кизелев П. А. Computer literacy // Эпоха науки. 2017. №. 9. С. 166-168.
22. Босова Л.Л., Босова А.Ю. Информатика: учебник для 5-9 классов. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. 184 с.
23. Быкадоров А.Ю. Информатика и ИКТ учебник для 8-9 классов. Москва: Дрофа, 2012. 286 с.
24. Семакин И.Г., Залогова Л.А., Русаков С.В. Информатика: учебник для 7-9 классов. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. 168 с.
25. Угринович Н.Д. Информатика: учебник для 7-9 классов. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2015. 168 с.
26. Казун А.П., Пастухова Л.С. Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран // Образование и наука, 2018. Т. 20. №2. С. 32-59. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-2-32-59.

REFERENCES

1. Hobbs R. & Coiro J. Design of the Professional Development Program in Digital Literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 2019. vol. 62 (4). pp. 401-409. DOI: 10.1002/jaal.907
2. Nogueira-Frazão A.G. & Martínez-Solana Y. Digital infographics: The key to information paradigm. *Studies in Systems, Decision and Control*. 2019. vol. 154, pp. 293-312.
3. Soldatova G.U., Zotova E.Yu., Lebesheva MA, Shlyapnikov V.N. Internet: Opportunities, competencies, security. Moscow, Google Publ., 2013. 137 p. (in Russian)
4. Connolly N. & McGuinness C. Towards Digital Literacy. *Young People in A Digitalized World*. 2018. vol. 4. p. 77.
5. Zilka G.C. The digital divide: Implications for children and adolescents. *International Journal of Technology Enhanced Learning*. 2019. vol. 11 (1). pp. 20-35.
6. Peshkova G.Yu., Samarina A.Yu. Digital economy and human resources: a strategic relationship and prospects. *Education and Science*. 2018. vol. 20. no. 10. pp. 50-75. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-10-50-75.

7. Belshaw D. The Essential elements of digital literacies [Electronic resource]. Available at: <http://digitalliteraci.es> (accessed 7 January 2019)
8. Breakstone J. et al. Why we need a new approach to teaching digital literacy. *Phi Delta Kappan*. 2018. vol. 99 (6). pp. 27-32.
9. Pangrazio L. & Selwyn N. Personal data literacies ': A critical literacy approach to personal digital data. *New Media and Society*. 2019. vol. 21 (2). pp. 419-437.
10. Martin A. & Grudziecki J. DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*. 2006. vol. 5 (4). pp. 249–267, DOI: 10.11120/ital.2006.05040249.
11. Potupchik E.G. Network interaction as a condition for the formation of digital literacy of younger schoolchildren in computer science lessons. *Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*. 2017. vol. 4. no. 42. pp. 178-185. (in Russian)
12. Rosina I.N. Digital literacy in the course "Academic Writing". *Educational technologies and society*. 2017. vol. 21. no. 4. pp. 538-556. (in Russian)
13. Lisenkova A.A. Digital Literacy and Ecology of the Global Network Space. *Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts*. 2017. vol. 5. no. 79. pp. 87-94. (in Russian)
14. Berman N.D. On the issue of digital literacy. *Modern research of social problems*. 2017. vol. 8. no. 6-2. pp. 35-38.
15. Gaysina S.V. Digital literacy and digital educational environment of the school [Electronic resource]. Available at: <https://spbappo.ru> (accessed 7 January 2019) (in Russian)
16. Sharikov A.V. On the four-component model of digital literacy. *Journal of Social Policy Studies*. 2016. vol. 14. no. 1. pp. 87-98.
17. Havrilova L.H. & Topolnik Ya.V. Digital culture, digital literacy, digital competence, and the modern educational environment. *Information Technologies and Learning Tools. Theory, Methods and Practice of Using ICT in Education*<https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1744>. 2017. vol. 61, no. 5 [Electronic resource]. Available at: journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1744. (accessed 7 January 2019)
18. Avdeev A.Yu. Modern teenager in the space of information technology: the psychological aspect. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2012. vol. 18 (3). pp. 67-72. (in Russian)
19. Soldatova G.U., Nestik T.A., Rasskazova E.I., Zotova E.Yu. Digital competence of adolescents and parents. The results of the All-Russian study. Moscow, Internet Development Foundation Publ., 2013. 144 p. (in Russian)
20. Emejulu A., McGregor C. Towards Digital Citizens in Digital Education. *Critical Studies in Education*. 2019. vol. 60. no. 1. pp. 131-147. DOI: 10.1080/17508487.2016.1234494.
21. Kizelev P. A. Computer literacy. *Epoch of science*. 2017. no. 9. pp. 166-168. (in Russian)
22. Bosova L.L., Bosova A.Yu. Informatics: a textbook for grades 5-9. Moscow, BINOM. Laboratory of Knowledge Publ., 2013. 184 p. (in Russian)
23. Bykadorov A.Yu. Informatics and ICT textbook for grades 8-9. Moscow, Drofa Publ., 2012. 286 p. (in Russian)
24. Semakin I.G., Zalogova L.A., Rusakov S.V. Informatics: a textbook for grades 7-9. Moscow, BINOM. Laboratory of Knowledge Publ., 2012. 168 p. (in Russian)
25. Ugrinovich N.D. Informatics: a textbook for grades 7-9. Moscow, BINOM. Laboratory of knowledge Publ., 2015. 168 p. (in Russian)
26. Kazun A.P., Pastukhova L.S. Practices of application of the project method of teaching: the experience of different countries. *Education and Science*, 2018. vol. 20. no. 2. pp. 32-59. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-2-32-59. (in Russian)

Информация об авторах

Бороненко Татьяна Алексеевна

(Россия, г. Санкт-Петербург)

Доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой информатики и
информационных систем

Ленинградский государственный университет имени
А. С. Пушкина

E-mail: kafivm@lengu.ru
ORCID ID: 0000-0003-2265-3531

Кайсина Анна Владимировна

(Россия, г. Санкт-Петербург)

Кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры информатики и информационных
систем

Ленинградский государственный университет имени
А. С. Пушкина

E-mail: kafivm@lengu.ru
ORCID ID: 0000-0003-2259-114X

Федотова Вера Сергеевна

(Россия, г. Санкт-Петербург)

Кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры информатики и информационных
систем

Ленинградский государственный университет имени
А. С. Пушкина

E-mail: vera1983@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-1974-5809

Information about the authors

Tatyana A. Boronenko

(Russia, St. Petersburg)

Doctor of Education,
Professor,

Head of the Department of Informatics and Information
Systems

Leningrad State University named after A.S.Pushkin
E-mail: kafivm@lengu.ru
ORCID ID: 0000-0003-2265-3531

Anna V. Kaysina

(Russia, St. Petersburg)

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Informatics
and Information Systems

Leningrad State University named after A.S.Pushkin
E-mail: kafivm@lengu.ru
ORCID ID: 0000-0003-2259-114X

Vera S. Fedotova

(Russia, St. Petersburg)

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Informatics
and Information Systems

Leningrad State University named after A.S.Pushkin
E-mail: vera1983@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0002-1974-5809



Л. В. ШКЕРИНА, О. В. БЕРСЕНЕВА, Н. А. ЖУРАВЛЕВА, М. А. КЕЙВ

Метапредметная олимпиада для школьников: новый подход к оцениванию метапредметных универсальных учебных действий обучающихся

В современной педагогической теории и практике описаны представления о системе метапредметных универсальных учебных действий, конкретизированы их виды. В результате ретроспективного анализа психолого-педагогических исследований установлено, что в достаточной степени обоснованы, разработаны и реализуются механизмы формирования обозначенных учебных действий и существует объективная нехватка научно обоснованного диагностического инструментария. Это позволяет утверждать, что существуют предпосылки для теоретико-методологического осмысления проблемы оценивания метапредметных универсальных учебных действий у обучающихся основной школы. Проблема нашего исследования заключается в обосновании дидактического потенциала метапредметной олимпиады как инструмента оценивания метапредметных универсальных учебных действий обучающихся основной школы. Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и конкретизировать содержание метапредметной олимпиады для школьников.

В статье предложен подход к определению содержания метапредметной олимпиады, требования к отбору задач, используемых на различных ее этапах, ориентированные на применение знаний и умений из различных предметных областей. Разработаны критерии оценивания задач олимпиады. Представлены опыт и результаты организации и проведения метапредметной олимпиады среди обучающихся г. Красноярска в 2017-2018 гг.

Ключевые слова: метапредметные олимпиады, метапредметные образовательные результаты, универсальные учебные действия

Ссылка для цитирования:

Шкерина Л. В., Берсенева О. В., Журавлева Н. А., Кейв М. А. Метапредметная олимпиада для школьников: новый подход к оцениванию метапредметных универсальных учебных действий обучающихся // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 194-211. doi: 10.32744/pse.2019.2.15



L. V. SHKERINA, O. V. BERSENEVA, N. A. ZHURAVLEVA, M. A. CAVE

The meta-disciplinary Olympiad for school students: the new approach to assessing the meta-disciplinary universal educational actions of students

The ideas of the system of meta-disciplinary universal educational actions are described in modern pedagogical theory and practice; their types are detailed. Because of the retrospective analysis of psychological and pedagogical researches, it is established that mechanisms of formation of the designated educational actions are sufficiently proved, developed, and implemented, and there is an objective lack of scientifically proved diagnostic tools. This suggests that there are prerequisites for the theoretical and methodological understanding of the problem of assessing meta-disciplinary universal educational actions in students of the primary school. The problem of our study is to substantiate the didactic potential of the meta-disciplinary Olympiad as a tool for evaluating the meta-disciplinary universal educational actions of students of the primary school. The aim of the research is theoretical substantiation, development, and detalization of the content of the meta-disciplinary Olympiad for school students.

An approach to determining the content of the meta-disciplinary Olympiad, as well as requirements for the selection of tasks used at various stages, which are focused on the application of knowledge and skills from various disciplinary areas, are offered. Criteria for assessing the tasks of the Olympiad are developed. The experience and results of the organization and conduction of the meta-disciplinary Olympiad among students of Krasnoyarsk in 2017-2018 are presented.

Keywords: meta-disciplinary Olympiad, meta-disciplinary educational outcomes, universal educational actions

For Reference:

Shkerina, L. V., Berseneva, O. V., Zhuravleva, N. A., & Cave, M. A. (2019). The meta-disciplinary Olympiad for school students: the new approach to assessing the meta-disciplinary universal educational actions of students. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 194-211. doi: 10.32744/pse.2019.2.15

Введение

Психолого-педагогической теорией и практикой разработан и широко используется богатый арсенал инструментов формирования образовательных результатов в соответствии с ФГОС, определенных на предметном, метапредметном и личностном уровнях. Особенно это касается предметных результатов обучения в рамках любой предметной области. Однако сегодня наибольший интерес представляют метапредметные образовательные результаты, которые согласно ФГОС включают освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (УУД), а также способность их использовать в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности, и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности. В настоящий момент проблема оценивания образовательных результатов в соответствии с ФГОС особа актуальна. Это обусловлено рядом объективных факторов, но в первую очередь связано с многогранностью и многоаспектностью оцениваемого результата.

Во ФГОС обозначено, что сформированность метапредметных знаний и умений, как основы умения учиться, необходимы для успешной учёбы и жизни в обществе. Для обеспечения такого образовательного результата необходимо осуществлять своевременную их диагностику. На сегодняшний день существует недостаток диагностического инструментария, позволяющего устанавливать и отслеживать во времени уровень сформированности метапредметных результатов обучения школьников. До сих пор, не смотря на активное использование инновационных технологий оценивания образовательных результатов обучающихся, в реальной образовательной практике по-прежнему преобладают традиционные предметно-ориентированные.

Цель статьи состоит в проектировании содержания метапредметной олимпиады и обосновании ее потенциала для оценивания уровня сформированности метапредметных УУД школьников.

Обзор литературы

Диагностика метапредметных образовательных результатов является актуальной для современной практики обучения в школе. Следует отметить, что результаты международных исследований в области качества образования в рамках программ PISA, сравнительного исследования качества математического и естественно-научного образования TIMSS, оценки подготовки школьников IAEP, исследования качества чтения и понимания текста PIRLS и т.д. подчеркивают недостаточный уровень сформированности метапредметных УУД у российских школьников.

В настоящее время проблема поиска, разработки и реализации механизма оценки метапредметных УУД школьников весьма актуальна. Широкое ее обсуждение происходит в научных дискуссиях и исследованиях (О.В. Берсенева, В.А. Гуружапов, Е.Ю. Даутова, Н.И. Санникова, В.Л. Соколов, О.В. Тумашева, А.А.Фомин, А.В. Хуторской, М.И. Шалашова, Л.В. Шкерина, С. Artelt, W.J. Potter, M.Händel, S. Weinert и т.д.). Следует отметить, что трудность решения обозначенной проблемы обусловлена в первую оче-

редь многогранностью и сложностью предмета оценивания, представляющего собой интегративный феномен.

Анализ научной литературы показывает отсутствие однозначного понимания понятия термина «метапредметные УУД». Одни исследователи суть данного феномена сводят к умению учиться, рассматривая их как способность к организации собственной учебной деятельности, в том числе и самообучения. Другие, трактуют как «характеристику субъекта учения, способного к самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска способов действия в новых ситуациях» [10-12 и т.д.].

Важным вопросом дискуссий (особенно среди учителей), является соотношение предметных и метапредметных результатов обучения. Часто, вследствие неверного понимания этих терминов, они противопоставляются. В контексте реализации ФГОС в образовательном процессе метапредметный результат есть надстройка предметного результата обучения, имеющая отсроченный эффект.

В нашей работе мы придерживаемся ФГОС, согласно которому, с одной стороны, метапредметные результаты обучения включает метапредметные понятия – ключевые понятия, явления, объекты, необходимые для формирования целостной картины мира. К таковым, например, можно отнести понятия «число», «множество», «знак», «скорость», «модель», «корень» и т.д., которые школьниками исследуются, познаются и используется в различных предметных областях и на протяжении всей жизни. С другой, это совокупность УУД, представляющих собой универсальные способы деятельности, которые обеспечивают формирование главных ключевых компетентностей: умение учиться (познавательные УУД), способность взаимодействовать и осуществлять учебное сотрудничество (коммуникативные УУД) и способность осмысленно действовать (регулятивные УУД). Таким образом, метапредметные результаты обучения есть связующее звено между предметными результатами и деятельностью человека (учебной, бытовой, профессиональной и т.п.). Они обеспечивают успешность деятельности, поэтому требуют своевременной и непрерывной диагностики для проведения соответствующих корректирующих мероприятий. В этой связи для нас важен вывод о том, что при оценивании данных образовательных результатов наряду с оцениванием предметных знаний и умений необходимо обеспечивать оценивание умения их использовать для разрешения разнообразных ситуаций, близких к реальным.

Ретроспективный анализ исследований отечественных и зарубежных авторов в области оценивания метапредметных УУД школьников показывает, что к настоящему моменту существует ряд проблем. Достаточно полно в научных публикациях представлены различные способы оценивания метапредметных УУД, например, на основе технологии формирующего оценивания, портфолио, применения рефлексивных листов, использования специального комплекса задач или комплексных работ по нескольким предметным областям; стандартизированные тесты и опросники (тесты Л.А. Ясюковой, Р. Кетелла, матрицы Равена и др.). Однако большая часть из них направлена на диагностику конкретного вида УУД, они не имеют комплексного характера. Таким образом, встает вопрос о формировании содержательно-критериальной основы для оценки метапредметных УУД.

Перспективным представляется подход к оцениванию обозначенных образовательных результатов на содержании изучаемых в школе различных предметных областей. В контексте решения нашей проблемы особый интерес представляет опыт организации и проведения метапредметных олимпиад, как результативного механизма оценивания метапредметных УУД обучающихся основной школы.

Одним из первых идею проведения метапредметных олимпиад в России выразил А.В. Хуторской [11; 19], который считается одним из основоположников метапредметного подхода в обучении и его реализации в отечественной школе. Начиная с 1997 года, под его руководством проводятся эвристические олимпиады четырех типов для разновозрастных групп: предметные, метапредметные, профильные и общечеловеческие. Концепция олимпиад, в том числе и метапредметных, А.В. Хуторского основывается на авторской теории и технологии креативного обучения – дидактической эвристике (А.В.Хуторской). В работах автора представлены принципы составления заданий, среди которых: наличие в содержании задания метапредметного первосмысла; ориентация на применение обучающимся некоего метаспособа; содержание заданий должно провоцировать обучающегося на реализацию одного из ведущих видов деятельности; обеспечение предметного и тематического разнообразия в содержании олимпиадных заданий; открытость заданий. Ученым сформулированы критерии оценивания олимпиадных заданий и формат проведения олимпиад.

К настоящему моменту наибольший опыт проведения метапредметных олимпиад обнаруживается для начальной ступени обучения. Опыт проведения метапредметных олимпиад для школьников основного общего и среднего (полного) образования значительно скуднее. Наибольшее внимания в этом направлении заслуживает метапредметная олимпиада Росатома. Существующие олимпиады для школьников 5-11 классов имеют, как правило, предметную направленность и основная их цель заключается в выявлении одаренных детей, имеющих глубокие знания в конкретной предметной области. Однако среди современных требований, предъявляемых к образовательным результатам, особую значимость имеет требование к сформированности у школьников метапредметных УУД. Поэтому, на наш взгляд, разработка содержания и определение подходов к организации и проведению метапредметной олимпиады – актуальная педагогическая задача.

В предлагаемой статье авторы предприняли попытку обосновать потенциал метапредметных олимпиад как инструмента оценивания метапредметных УУД школьников, описать этапы ее проведения, выявить и сформулировать требования к содержанию задач и критерии их оценивания для установления уровня сформированности метапредметных УУД.

Материалы и методы исследования

Применялись теоретические методы исследования проблемы диагностики уровня сформированности УУД (изучение и обобщение инновационного педагогического опыта; анализ, синтез, систематизация, сравнение, моделирование и проектирование) и эмпирические методы исследования (наблюдение, анкетирование). Методологическую основу исследования составляют задачный, системный, деятельностный и метапредметный подходы.

С целью выбора (конструирования) адекватного диагностического инструментария для оценивания и определения уровня сформированности УУД, необходимо четко понимать суть измеряемого объекта. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме структуры и содержания понятия «УУД» выявлена покомпонентная структура и разработана критериальная модель сформированности УУД. Обнаружено, что УУД являются инструментом деятельности, а значит, любая

деятельность требует проявления соответствующих УУД. По своей природе УУД есть способ, который представляет собой принятое обучающимися умение, сформированное на основе выполнения алгоритма. В этой связи предметом деятельности должны стать знания, умения и способы деятельности из различных областей. Следовательно, при оценивании УУД необходимо использовать задачи, которые включают цель деятельности и стимулируют на проявление соответствующих умений (например, на осуществление операции сравнения объектов на основании определенного признака, формулирование и аргументирование точки зрения и т.д.). Ввиду этого, задачный подход позволил обосновать целесообразность создания и использования специальной системы задач как средства диагностики УУД школьников. Конструирование содержания метапредметной олимпиады с позиций выявления и реализации его потенциала для оценивания УУД привело нас к необходимости выявления и построения его метапредметного содержания. В этом контексте необходимо использовать систему задач метапредметного характера [10; 14; 15]. Также обнаружено, что олимпиады в целом, в том числе и метапредметные, в совокупности образуют некоторую образовательную систему, вокруг которой разворачивается учебно-познавательная, учебно-исследовательская деятельность школьников.

Таким образом, полученные результаты на данном этапе исследования, позволили определить этапы проведения и их содержание метапредметной олимпиады как инструмента оценивания УУД, и посредством его в экспериментальной работе определить уровни сформированности УУД школьников.

Результаты исследования и их обсуждение

В данном исследовании с целью оценивания метапредметных УУД обучающихся в качестве ведущего был избран критериально-уровневый подход. Критерии сформированности выделялись нами исходя из понимания сущности рассматриваемой категории, ее структурных компонентов. Понимание УУД как целостного и системного образования, формирующегося во времени покомпонентно, приводит к заключению об осуществлении оценивания покомпонентно. В связи с этим выделены одноименные критерии сформированности (см. табл. 1). Отслеживание изменения уровней сформированности УУД необходимо вести непрерывно во времени с помощью контрольно-измерительных материалов, обеспечивающих входной, промежуточный и итоговый контроль. Одним из перспективных инструментов, который можно использовать на каждом из этапов контроля, может выступать метапредметная олимпиада.

Таблица 1

Совокупность критериев, используемых для определения уровня сформированности метапредметных УУД

Оцениваемые УУД	Критерий	Заочный тур олимпиады	Очный тур олимпиады
Познавательные	Умеет выделять главные и второстепенные признаки, давать определение понятиям	+	+
	Умеет строить модель / схему, алгоритм действия на основе условий задачи и (или) способа решения задачи	+	+
	Умеет выполнять анализ, синтез, делать выводы с использованием дедуктивных и индуктивных умозаключений, умозаключений по аналогии	+	+

	Умеет осуществлять логические операции по установлению родовидовых отношений, ограничению понятия, устанавливать отношение понятий по объему и содержанию	+	+
	Умеет обобщать понятия – осуществлять логическую операцию перехода от видовых признаков к родовому понятию, от понятия с меньшим объемом к понятию с большим объемом	+	+
	Умеет анализировать текст	+	+
	Умеет резюмировать главную идею текста	+	
	Умеет устанавливать взаимосвязь описанных в тексте событий, явлений, процессов	+	+
	Умеет осуществлять для выполнения учебных заданий поиск, анализ и обработку необходимой информации, используя различные источники информации	+	+
Регулятивные	Умеет определять цель собственной деятельности и удерживать ее	+	+
	Умеет планировать свою деятельность в соответствии с поставленной целью	+	+
	Умеет осуществлять контроль своей деятельности	+	+
	Умеет оценивать результат на основе самостоятельно определенных и/или совместно выработанных критериев	+	+
	Умеет констатировать степень достижения поставленной цели и определять недостающие шаги до её полного достижения		+
	Умеет вносить необходимые дополнения и изменения в план, способ и результат действия на основе его оценки и учёта сделанных ошибок	+	+
Коммуникативные	Умеет планировать учебное взаимодействие в группе		+
	Умеет осуществлять учебное взаимодействие в группе		+
	Умеет формулировать вопросы	+	+
	Умеет выслушать и принять точку зрения другого человека		+
	Умеет формулировать мысли в устной и письменной речи с помощью различных вербальных и невербальных средств	+	+
	Умеет точно формулировать собственную точку зрения и аргументировать ее	+	+
	Умеет управлять поведением партнера		+

Метапредметная олимпиада – это инновационный вид олимпиады, представляющее собой интеллектуальное и творческое конкурсное испытание, ориентированное на оценивание уровня метапредметных знаний и умений участников, а также на их обобщение и расширение, освоенных в рамках нескольких предметных областей. Основная цель заключается в оценке уровня сформированности метапредметных результатов школьников. В тоже время такие олимпиады создают условия для реализации личностных способностей школьников через создание собственного интеллектуального продукта, раскрытия своего потенциала. Достижение обозначенной цели сопряжено с решением следующих задач:

- повышение мотивации и познавательного интереса школьников при изучении различных предметных областей;
- осуществление независимой диагностики результатов обучения школьников по ФГОС;

- развитие и стимулирование метапредметного подхода в обучении школьников;
- осуществление независимой оценки качества результатов обучения школьников по ФГОС.

Обоснованы и разработаны этапы проведения метапредметной олимпиады: заочный и очный. Для каждого этапа определены и разработаны: форма проведения, критерии отбора задач, система задач, критерии оценивания задач, оценочные карты, шкала соответствия баллов и уровней сформированности. На каждом из этапов олимпиады оцениванию подлежали УУД, представленные в таблице 1.

Заочный этап проводится в дистанционном онлайн режиме и тестовой форме, что позволяет обеспечить участие большого количества школьников. Данный тур является отборочным для участия в очном туре. На данном этапе оцениванию в большей мере подлежали познавательные и регулятивные УУД (таблица 1).

Выбор указанного количества и набора УУД обусловлен рядом причин:

- за ограниченное время может быть проверено всего несколько УУД;
- овладение каждым выбранным УУД имеет большое значение для дальнейшего обучения, для достижения результатов дальнейшего образования;
- каждое выбранное УУД имеет сложный операционный состав, их усвоение предполагает овладение рядом более простых умений, которые входят в другие более сложные умения;
- проверка сформированности выбранных УУД возможна с применением компьютерного тестирования.

Качество метапредметных УУД и уровень их сформированности невозможно оценить при решении одной или несколько задач. Поэтому структура теста для заочного тура олимпиады состоит из текста метапредметного характера (на основании различных предметных областей) и 9 задач (по количеству проверяемых УУД).

Задачи для заочного тура олимпиады должны удовлетворять следующим требованиям:

- текст основан на предметной области, имеет метапредметный характер и соответствует образовательной программе и возрасту участников.
- система задач должна быть связана с текстом метапредметного характера;
- наличие в содержании задач цели деятельности;
- выполнение задач требует комплексного применения знаний в определенной предметной области и метапредметных умений;
- система задач должна давать возможность продвижения в решении как линейно, так и не линейно;
- наличие задач открытого и закрытого типа.

Об уровне сформированности рассматриваемых УУД можно будет судить по количеству правильно решенных задач. Каждая задача выполняется в соответствии с предложенным текстом метапредметного характера и оценивается по шкале наименований: выполнил (0 баллов) / не выполнил (10 баллов). Максимальное количество баллов, которое можно набрать на заочном этапе составляет 90 баллов. Для установления уровня сформированности мы использовали переводную шкалу (в соответствии с методикой В.П. Беспалько): $K_3 = \alpha/A$, где α – количество баллов, набранных при выполнении конкретной задачи, A – максимальное число баллов, и, (соответственно, $0 \leq K_3 \leq 1$) и $0,7 \leq K_3 < 0,8$ – низкий, $0,8 \leq K_3 < 0,9$ – средний, $K_3 \geq 0,9$ – высокий. Результаты выполнения задач заочного этапа метапредметной олимпиады фиксируются в оценочной карте (см. табл. 2).

Таблица 2

Оценочная карта уровня сформированности метапредметных УУД школьников по результатам заочного тура

ФИО	№ задания									Уровень сформированности метапредметных УУД
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	Уровень сформированности познавательных УУД					Уровень сформированности регулятивных УУД				
Участник 1 (пример)	0-10	0-10	0-10	0-10	0-10	0-10	0-10	0-10	0-10	0-90
	50 – высокий					40 – высокий				90 - высокий
	0-10	0-10	0-10	0-10	0-10	0-10	0-10	0-10	0-10	0-90
	0-10	0-10	0-10	0-10	0-10	0-10	0-10	0-10	0-10	0-90

Очный этап проводится через определенный временной интервал в форме организационной игры. Данный этап подразумевает ряд особенностей. Во-первых, участникам предъявляются задачи открытого типа, которые не имеют единственно верного решения. Во-вторых, выполняются задачи в случайно созданной группе школьников. Таким образом, участникам во взаимодействии необходимо определить способ, план решения задачи, решить и представить результаты ее решения. Соответственно, на данном этапе оцениванию подлежат коммуникативные, познавательные и регулятивные УУД (см. табл. 1).

Задачи для очного тура олимпиады должны удовлетворять следующим требованиям: открытого типа; содержать квазижизненную ситуацию; доступность задач для обучающихся с различным уровнем подготовки; вариативность решения; избыточность / недостаточность данных, провоцировать на поиск недостающих данных.

Структура задачи для очного тура олимпиады включает:

1. мотивационную часть, направляющая деятельность школьников;
2. основная часть, в которой формулируются основные данные и особенности предстоящей деятельности по решению задачи;
3. требование, предполагающее описание ожидаемого от школьника результата по решению задачи и определение формата представления решения задачи (например, в виде панельной дискуссии, представление стендового доклада и т.п.).

Для оценивания результатов выполнения задач очного тура необходимо использовать: карту наблюдения за ходом решения задачи (для оценивания коммуникативных и регулятивных УУД), экспертную карту представления результатов (для оценивания коммуникативных и познавательных УУД), рефлексивную карту (для оценивания регулятивных УУД). Шкала сопоставления баллов, набранных школьником в результате очного тура, с уровнем сформированности УУД также основана на методике В.П. Беспалько. При этом существует возможность отследить динамику изменения уровня сформированности УУД каждого школьника от заочного тура олимпиады к очному. При условии того, что школьник повторит свое участие в олимпиаде на следующий год появляется возможность отследить динамику изменения УУД в течении года и т.д.

За ходом выполнения решения задач очного тура за каждой командой закрепляется эксперт-наблюдатель для оценивания коммуникативных и регулятивных УУД,

который заполняет соответствующую карту наблюдения. Оценивание представления командами результатов выполнения задачи формируется жюри, которое заполняет экспертную карту. В качестве критериев оценивания определены:

- оригинальность предлагаемого ответа;
- полнота, глубина решения проблемы;
- аргументированность и обоснованность решения,
- нестандартность (использованных методов и способов решения, рассмотренных аспектов, способов представления результатов),
- степень личного вклада;
- качественные ответы на вопросы;
- правильность, логичность и полнота решения.

В ходе очного тура и по его завершению участники заполняют рефлексивную карту.

Для разработки задач очного и заочного тура метапредметной олимпиады можно придерживаться алгоритма, представленного в таблице 3.

Таблица 3

Этапы конструирования задач метапредметной олимпиады

Этап	Характеристика этапа
Целеполагание	1) сформулировать цели и педагогические задачи этапов олимпиады; 2) определить объекты оценивания для каждого этапа олимпиады (УУД, входящие во ФГОС); 3) выявить виды деятельности, которые в большей степени имеют отношение к выбранным объектам оценивания.
Подготовительный	4) определить дидактические единицы, которые выступят содержательной основой задач на каждом этапе олимпиады; 5) определить замысел задач с учетом пунктов 1-4 и возрастных особенностей школьников; 6) определить способ и форму предоставления результатов решения задач; 7) определить критерии и методы оценивания результатов выполнения школьниками задач; 8) генерирование банка задач для каждого этапа;
Моделирование	9) конкретизация содержания задач (отбор заданий) в соответствии с целями и задачами этапа олимпиады; 10) экспертиза; 11) коррекция в соответствии с результатами экспертизы.
Апробация	12) определение перечня учителей и обучающихся, проводящих апробацию; 13) разработка методики апробационной диагностики, создание инструкций для учителей и обучающихся; 14) осуществление апробационной диагностики; 15) проверка результатов выполнения апробационной диагностики.
Стандартизация	16) сбор данных и их подготовка к обработке; 17) статистическая обработка данных, их анализ и интерпретация; 18) проверка соответствия характеристик инструментального средства научно обоснованным критериям качества.
Рефлексивно-корректирующий	19) коррекция задач, отобранных для каждого этапа олимпиады; 20) повторение апробации для повышения качества задач.
Итоговый	21) оформление задач для олимпиады, которые получают участники; 22) подготовка и издание инструкций; 23) пересмотр инструментального средства с течением времени и его совершенствование.

В результате исследований, коллективом автором была экспериментально разработана и проведена метапредметная олимпиада для обучающихся 5-6 классов и 10-11 классов г. Красноярск. Содержательной основой олимпиады является предметная область «математика» в объеме основной общеобразовательной школы. Зачный тур олимпиады проводился на основе LMS Moodle, очный на базе Института математики, физики и информатики КГПУ им. В.П. Астафьева. Для информационной поддержки метапредметной олимпиады на сайте КГПУ им. В.П. Астафьева была создана страница олимпиады и разработан электронный курс «Метапредметная олимпиада КГПУ им. В.П. Астафьева» на базе LMS Moodle (<http://e.kspu.ru/course/view.php?id=352>). Данная электронная среда позволяет осуществлять онлайн тестирование и проводить автоматизированный сбор, статистический анализ результатов выполнения задач олимпиады.

В ходе эксперимента был проведен опрос учителей г. Красноярск, которые подтвердил актуальность проведения метапредметной олимпиады для школьников (см. табл. 4). В опросе приняло участие 151 и 178 учителей математики, соответственно в 2017 г. и 2018 г.

Таблица 4

Данные опроса учителей г. Красноярск по проблемам оценивания метапредметных УУД на уроках (данные в процентах)

Вопрос анкеты	Варианты ответов	2017г.	2018 г.
Оцениваете ли Вы УУД обучающихся на своих уроках?	Да, делаю это регулярно	5	10
	Нет	5	5
	Редко	90	85
Считаете ли Вы, что учитель должен оценивать УУД на уроках?	Да	100	100
	Нет	0	0
Вызывает ли у Вас затруднения процесс оценивания познавательных УУД на уроках?	Да	5	0
	Скорее да, чем нет	11	5
	Скорее нет, чем да	75	85
	Нет	9	10
Вызывает ли у Вас затруднения процесс оценивания регулятивных УУД на уроках?	Да	4	7
	Скорее да, чем нет	35	25
	Скорее нет, чем да	60	55
	Нет	1	3
Вызывает ли у Вас затруднения процесс оценивания коммуникативных УУД на уроках?	Да	16	10
	Скорее да, чем нет	40	34
	Скорее нет, чем да	40	56
	Нет	4	0
Какие трудности, проблемы Вы испытываете при оценивании различных УУД? (можно выбрать несколько вариантов ответа)	Нет времени	100	100
	Не владею методикой оценивания УУД	5	5
	Нет подходящих инструментов оценивания	60	60
	Не нахожу это целесообразным	0	0
	Не считаю это делом учителя	0	0
Какими средствами для оценки УУД Вы пользуетесь?	Тесты	40	44
	Анкеты	20	15
	Листы рефлексии, самооценки	80	80

	Использую задания из специальных источников	20	40
	Проекты	40	50
Укажите источник, которым Вы пользуетесь при выборе средств оценки УУД?	Материалы ВПР, ККР, ЕГЭ и т.д.	60	60
	Использую Интернет как основной источник	40	20
	Использую дидактические материалы в соответствии с используемым УМК	20	20
	Самостоятельно разрабатываю	60	35
Оцените уровень своей компетентности в области диагностики УУД обучающихся	Низкий	48	48
	Средний	40	45
	Высокий	12	7
Считаете ли Вы, что Вам необходима помощь для организации и проведения диагностики УУД обучающихся	Да	58	65
	Скорее да, чем нет	29	23
	Скорее нет, чем да	13	10
	Нет	0	2

Проектной группой были спроектированы и реализованы этапы метапредметной олимпиады, ее содержание и критерии оценивания в соответствии с описанными выше концептуальными положениями. В эксперименте приняло всего 583 участника: 295 обучающихся 5-6 классов и 288 обучающихся 10-11 классов г. Красноярска.

Опишем результаты, полученные в ходе проведения заочного тура метапредметной олимпиады среди обучающихся 5-6 классов, проведенной в 2017 и 2018 гг. Средние результат и время, затраченное на прохождение теста, отображены на рис. 1. Из полученных данных можно сделать вывод о том, среднее значение за два года имеет положительную динамику, изменилось время выполнения задач заочного тура.

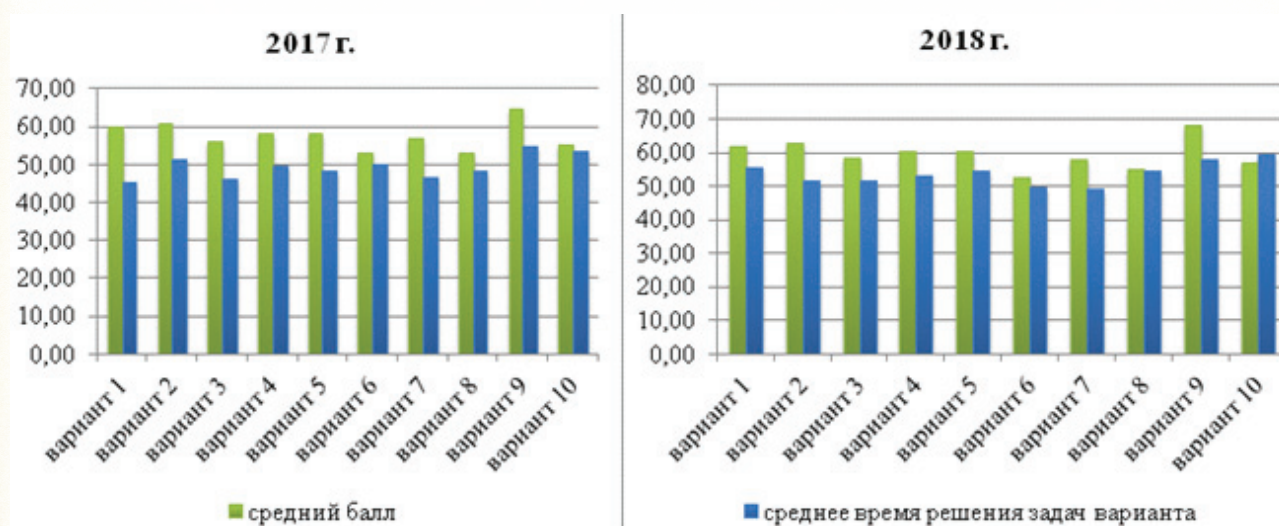


Рисунок 1 Данные заочного этапа метапредметной олимпиады в 2017 г. и 2018 г.

Обратимся к анализу результатов выполнения задач заочного этапа метапредметной олимпиады (см. табл. 5).

Таблица 5

Средний балл, набранный обучающимися 5-6 классов за каждую задачу заочного тура в 2017 и 2018 гг.

№ задачи	год	вариант 1	вариант 2	вариант 3	вариант 4	вариант 5	вариант 6	вариант 7	вариант 8	вариант 9	вариант 10
задача 1	2017	3,25	2,2	3,8	2,8	4	0	8	3,3	9,5	9,5
	2018	4,2	2	3,7	4,5	4,5	3	8,9	4	9	9
задача 2	2017	6,3	0	2,3	6,94	5,69	7,58	6,52	6,59	7,6	7
	2018	5,5	4	6,7	4,5	4	8,3	4,25	6,3	6	6
задача 3	2017	7,8	7,6	6,3	6,3	3,6	6,8	5,69	2,8	8	8
	2018	8,5	7,6	6,7	6,7	6,2	6,3	7	6,7	8	8
задача 4	2017	5,6	5,3	6,9	4,96	4,5	4,5	4	4	4	4
	2018	6	5,1	6,3	5,3	5	6,01	5	5	4	4
задача 5	2017	6,6	8	6,7	5,9	5,6	5	6,3	4	4,56	3,2
	2018	6,5	8,9	8	7,92	8,3	3,7	1,1	6	5,25	5,2
задача 6	2017	6,9	6	6	6,89	6	7	5,69	6,89	8	8,1
	2018	7,2	7,1	7,5	6,9	6,3	7,5	7,4	8,2	9,5	9,5
задача 7	2017	9,5	8	7,9	8,52	6,58	9,5	8	7,5	7,5	7,5
	2018	8,64	8,3	8,75	6,46	8,67	9,67	8,6	9,5	6	6
задача 8	2017	7,67	6,58	7,9	6	6	6,15	5,58	6,58	7,6	8,1
	2018	7	6,7	7,7	6,9	6,54	6,3	6,5	7,02	7,54	7,4
задача 9	2017	7,2	8,6	6	6	8	8,6	9	6,8	7,8	7,8
	2018	6	10	6,1	5	8	8,3	10	6,7	8	8
Средний балл	2017	6,76	5,81	5,98	6,03	5,55	6,13	6,53	5,38	7,17	7,02
	2018	6,62	6,63	6,83	6,02	6,39	6,56	6,53	6,60	7,03	7,01

Можно утверждать, что наблюдается положительная динамика в течение двух лет при выполнении заданий 3, 5, 6, 8-10. Самыми трудными оказались задачи 1, 2 и 4. Это задачи, ориентированные на оценивание таких УУД, как «Умеет выделять главные и второстепенные признаки, давать определение понятиям», «Умеет определять цель собственной деятельности и удерживать ее», «Умеет планировать свою деятельность в соответствии с поставленной целью», соответственно. Поскольку эксперимент носил констатирующий характер, те или иные колебания в динамике могут быть обусловлены наличием в выборке обучающихся с различными уровнем знаний и умений.

Анализ карт наблюдения за ходом решения задач, экспертных карт представления результатов, которые заполнялись экспертами в рамках очного тура олимпиады, позволил нам сделать следующие выводы относительно выводов сформированности отдельных видов УУД у обучающихся 5-6 классов. Во-первых, среди коммуникативных УУД наиболее развиты умения формулировать вопросы и формулировать мысли в устной и письменной речи с помощью различных вербальных и невербальных средств (25 % и 15 % соответственно), умения планировать учебное взаимодействие в группе, осуществлять учебное взаимодействие в группе, аргументировать свою точку зрения имеют наименьший уровень сформированности

(9%, 7% и 7% соответственно). Во-вторых, среди регулятивных УУД наиболее сформировано умение осуществлять контроль своей деятельности, менее – умения определять цель собственной деятельности и удерживать ее, планировать свою деятельность в соответствии с поставленной целью. Отметим, что уровень сформированности этих УУД также имел более низкое значение и на заочном этапе. В-третьих, участники продемонстрировали достаточно высокий уровень владения такими познавательными УУД, как умениями выполнять анализ, синтез, делать выводы с использованием дедуктивных и индуктивных умозаключений, умозаключений по аналогии, а также осуществлять для выполнения учебных заданий поиск, анализ и обработку необходимой информации, используя различные источники информации.

Ввиду ограниченности объема статьи, представлять данные очного тура метапредметной олимпиады обоих туров для 10-11 классов не представляется целесообразным. Однако отметим, что результаты в целом схожи, тенденции сохраняются. Представим в динамике уровни сформированности измеряемых метапредметных УУД (см. табл. 6).

Таблица 6

Динамика уровня сформированности метапредметных УУД школьников г. Красноярска по результатам участия в метапредметной олимпиаде

Оцениваемые УУД	Уровни сформированности УУД	Количество человек (абс / отн)	5-6 классы		10-11 классы	
			2017 г.	2018 г.	2017 г.	2018 г.
Познавательные	низкий	абс	41	52	61	46
		отн	34,2	29,7	44,2	30,7
	средний	абс	58	101	61	81
		отн	48,3	57,7	44,2	54,0
	высокий	абс	21	22	16	23
		отн	17,5	12,6	11,6	15,3
Регулятивные	низкий	абс	56	52	54	36
		отн	46,7	29,7	39,1	24,0
	средний	абс	49	104	72	95
		отн	40,8	59,4	52,2	63,3
	высокий	абс	15	19	12	19
		отн	12,5	10,9	8,7	12,7
Коммуникативные	низкий	абс	59	65	68	78
		отн	49,2	37,1	49,3	52,0
	средний	абс	25	66	36	27
		отн	20,8	37,7	26,1	18,0
	высокий	абс	36	44	34	45
		отн	30,0	25,1	24,6	30,0

Интегрируем информацию об уровнях сформированности метапредметных УУД обучающихся, представленных в таблице 4, и проиллюстрируем динамику их сформированности в виде диаграммы (см. рис. 2, 3).

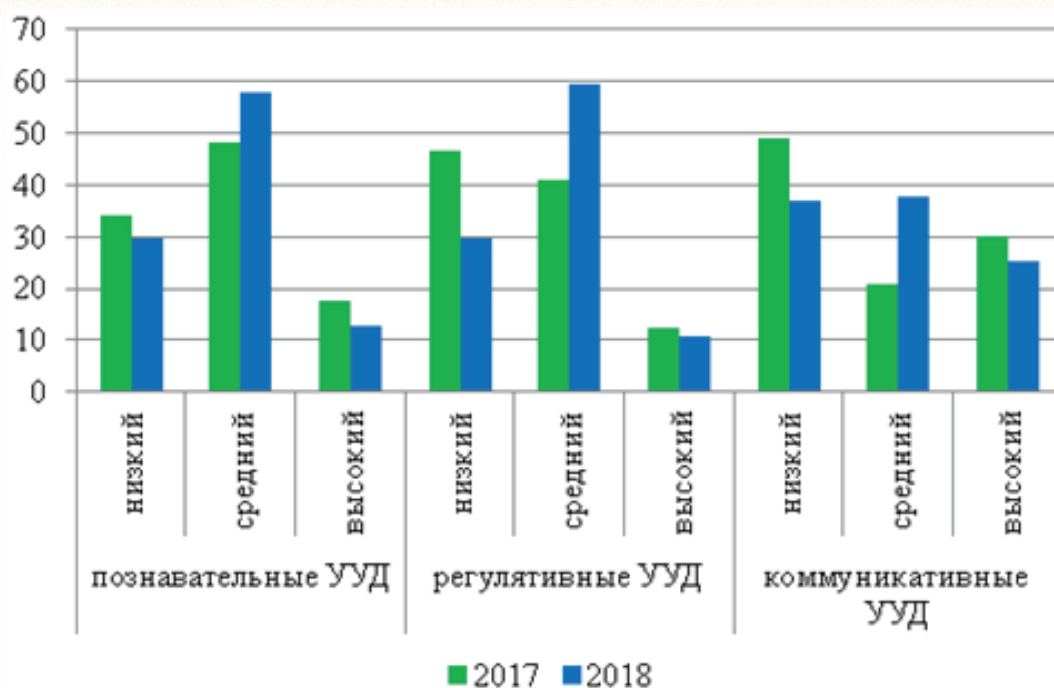


Рисунок 2 Динамика уровней сформированности УУД (5-6 классы)

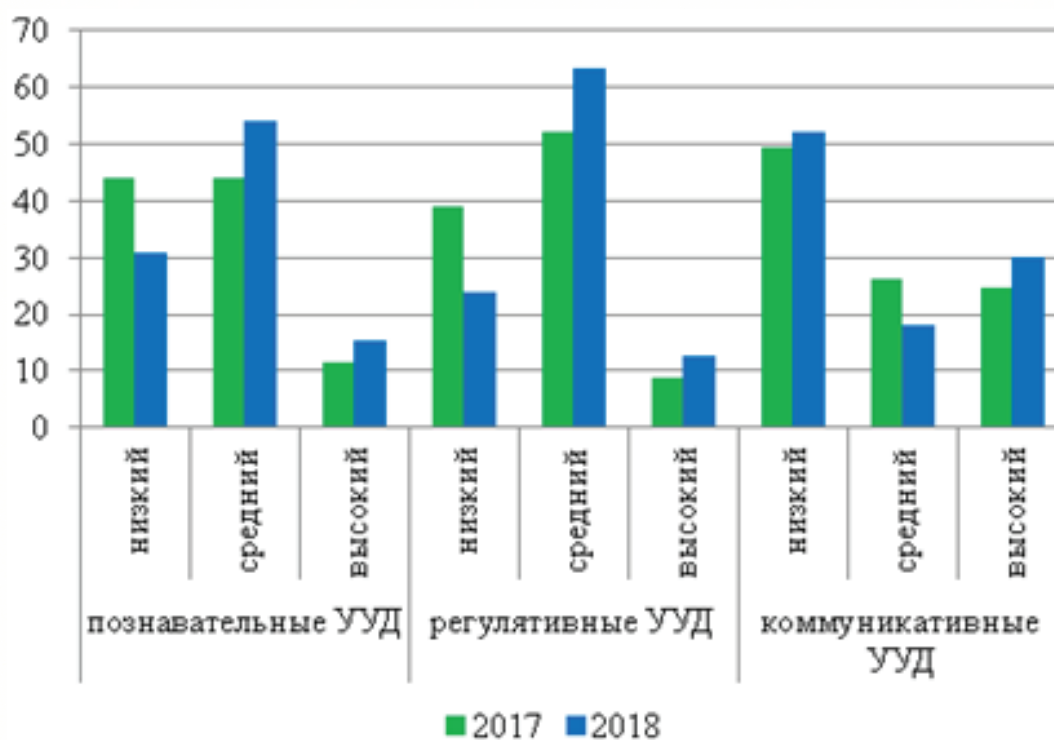


Рисунок 3 Динамика уровней сформированности УУД (5-6 классы)

Выявленные критерии позволяют провести всестороннюю оценку сформированности метапредметных УУД и установить уровень их сформированности в конкретный момент оценивания. Использование статистического критерия G-знаков позволило обосновать предположение, что положительные сдвиги в уровнях сформированности каждого конкретного структурного компонента УУД подтверждают положительную динамику в уровне сформированности познавательных, регулятивных и коммуникативных УУД как целостного образования личности школьника.

В статье реализуется идея расширения и реализации потенциала олимпиад для школьников с целью диагностики уровня сформированности УУД обучающихся, предложены этапы, критерии отбора содержания задач метапредметной олимпиады, критерии и уровни оценивания УУД.

В основе предложенного подхода к моделированию и проведению метапредметной олимпиады лежит идея использования специального комплекса междисциплинарных задач, поэтапности проведения и покомпонентному оцениванию УУД. Преимущества описанного подхода к организации метапредметной олимпиады состоят в том, что он позволяет использовать потенциал олимпиады как метода диагностики и обучения, провести детальное покомпонентное измерение УУД и использовать валидные средства его диагностики. Обоснование валидности, надежности используемых задач подтверждено авторским коллективом. Данные об уровне сформированности метапредметных УУД, полученные в течении 2017-2018 гг. на основании результатов метапредметной олимпиады позволяют нам получить информацию:

- персонализированную, так как существует объективная возможность отслеживать динамику сформированности УУД отдельного участника;
- по группе участников (например, школе, типу образовательного учреждения, возрасту), так как можно выявить виды УУД, которые имеют наименьший / наивысший уровень сформированности для отдельных групп участников.

На основании этой информации можно принимать корректирующие и управленческие решения.

В настоящий момент результаты эксперимента представлены коллективом автором в работах [14; 15 и др.], а также на городском научно-методологическом семинаре «Актуальные проблемы математического образования» (КГПУ им. ВП. Астафьева, г. Красноярск), Красноярском августовском педагогическом совете, заседаниях методических объединений школ г. Красноярск, принявших участие в эксперименте. Это позволяет использовать разработанный подход для диагностики и самодиагностики уровня сформированности УУД, в том числе и в процессе обучения конкретным дисциплинам. В виду высказанного интереса обучающихся, учителей г. Красноярск коллектив разработчиков продолжает работу в направлении совершенствования банка задач и критериев их оценивания, расширения возрастных групп участников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахмутский А. Е. Оценка качества школьного образования: дис. ... д-ра пед. наук. 2004. СПб. 343 с.
2. Бахмутский А.Е., Ясюкова Л.А. Об оценке результатов образования в школе // Научное мнение. 2015. № 10-2. С. 18-30.
3. Гальмукова И.А. Проектирование системы педагогического мониторинга качества обучения: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Общая педагогика, история педагогики и образования, Смоленск, 2005. 183 с.
4. Зотова С.А. Диагностика метапредметных результатов обучения: подходы, проблемы, перспективы // Наука в мегаполисе. 2017. № 4 (4). С. 12.
5. Корешкова Л.А. Метапредметная олимпиада «интеллект» как инструмент определения успешности школьника // Глобальный научный потенциал. 2013. № 2 (23). С. 11-13.
6. Кулакова Н.И. Мониторинг как средство повышения качества образования в современной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2008. 25 с.
7. Кеспигов В.Н., Солодкова М.И., Ильясов Д.Ф. Особенности построения мониторинга качества общего образования на региональном уровне // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.

2012. № 4 (13). С. 6-24.

8. Рыманова Т.Е. Межпредметная олимпиада как средство определения уровня образованности современных школьников // Вестник оренбургского государственного педагогического университета 2017. № 2 (22). С. 292-301.
9. Санникова Н.И. Мониторинг сформированности универсальных учебных действий // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 48. С. 8–19.
10. Соколов В.Л., Фомин А.А. Опыт диагностики метапредметных компетенций учащихся основной школы (на математическом материале) // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 174–184.
11. Хуторской А.В. Эвристические олимпиады в Интернет // Лицейское и гимназическое образование. 1998. № 6. С.75-78.
12. Цукерман Г.А., Чудинова Е.В. Диагностика умения учиться. М.: Autor's Club, 2016. 60 с.
13. Шалашова М.М. Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы: проблемы и пути решения // Химия в школе. 2014. № 7. С. 10-16.
14. Шкерина Л.В., Кейв М.А., Журавлева Н.А., Берсенева О.В. Методика диагностики универсальных учебных действий учащихся при обучении математике Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. № 3 (41). С. 17-29.
15. Шкерина Л.В., Кейв М.А., Берсенева О.В., Журавлева Н.А. Мониторинг уровня сформированности метапредметных результатов обучения математике в 5 классах. Учебное пособие. Красноярск, 2018. 189 с.
16. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика: сборник. М.: Касталь, 1993. С. 12–200.
17. Billing D. Teaching for transfer of core/key skills in higher education: Cognitive skills // Higher Education. 2007. Vol. 53, issue 4. P. 483–516.
18. Taratuhina Y., Avdeeva Z., Mirishli D. The principles and approach support the mapping of the personal study pathway in electronic educational environments: 18th Annual International Conference on Knowledge-Based and Intelligent Information and Engineering Systems (KES). Pomeranian Sci & Technol, Gdynia, Poland. 2014 // Procedia Computer Science. Vol. 35. P. 560–569
19. Khutorskoy A.V. Metasubject contents and results of education: how to realize the federal state educational standards (FSES). 2012. Eidos, p. 1.
20. Händel M., Artelt C., Weinert S. Assessing metacognitive knowledge: Development and evaluation of a test instrument // Journal for Educational Research Online. 2013. Vol. 5. No. 2.
21. Hutmacher W. Key Competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf> (accessed 6 January 2019)

REFERENCES

1. Bakhmutskii A.E. Evaluation of school education quality. Dr. Diss. Saint-Petersburg, 2004. 343 p. (in Russian)
2. Bakhmutsky A.E., Yasyukova L.A. Assessment of education results at school. *Nauchnoye mneniye*. 2015, no. 10-2. pp. 18-30. (in Russian)
3. Gal'mukova I.A. Designing a system of pedagogical monitoring of the quality of education. Dr. Diss. Smolensk, 183 p. (in Russian)
4. Zotova S. The diagnostics of metadisciplinary results: approaches, problems, perspectives. *Nauka v megapolise*. 2017. vol. 4(4). p. 12. (in Russian)
5. Koreshkova L.A. Intersubject Olympiad "Intellect" as an Instrument to Determine Students' Success. Global'nyj nauchnyj potencial. 2013. no. 2 (23). pp. 11-13. (in Russian)
6. Kulakova N.I. Monitoring as a means of improving quality of education in modern school. Abstr. PhD Diss. Ryazan, 2008. 25 p. (in Russian)
7. Kespikov V.N., Solodkova M.I., Il'yasov D.F. Features of building a monitoring of the quality of general education at the regional level. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2009, no. 4 (13). pp. 6-24. (in Russian)
8. Rymanova T.E. Interdisciplinary olympiad as means of determining the level of education of modern students of secondary school. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2017. no. 2 (22). pp. 292-301. (in Russian)
9. Sannikova N.I. Monitoring the formation of universal learning activities. *Nauchno-metodicheskij ehlektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2016. vol. 48. pp. 8–19. (in Russian)
10. Sokolov V.L., Fomin A.A. Diagnostics experience of comprehensive school pupils' meta-subject competences (on the mathematic material). *Psihologicheskaya nauka psyedu.ru*. 2016. vol. 8. no. 4, pp. 174–184. (in Russian)
11. Hutorskoj A.V. Heuristic Internet Olympiads. *Licejskoe i gimnazicheskoe obrazovanie*. 1998. no 6. pp. 75-78. (in Russian)

12. Cukerman G.A., Chudinova E.V. Diagnostika umeniya uchit'sya. Moscow, Autor's Club, 2016. 60 p. (in Russian)
13. Shalashova M.M. Meta-subject outcomes of the basic school curriculum: problems and ways to solve them. *Himiya v shkole*. 2014. no 7. pp. 10-16. (in Russian)
14. Shkerina L.V., Cave M.A., Zhuravleva N.A., Berseneva O.V. The methods to diagnose universal learning actions of students when teaching mathematics. *Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva*, 2017, no. 3(41), pp. 17-29. DOI: <http://dx.doi.org/10.25146/1995-0861-2017-41-3-02> (in Russian)
15. Shkerina L.V., Kejv M.A., Berseneva O.V., Zhuravleva N.A. Monitoring urovnya sformirovannosti metapredmetnyh rezul'tatov obucheniya matematike v 5 klassah. Krasnoyarsk, 2018. 189 p. (in Russian)
16. Shchedrovitskiy G.P. Sistema pedagogicheskikh issledovaniy (metodologicheskii analiz). *Pedagogika i logika*, 1993, p. 12–200. (in Russian)
17. Billing D. Teaching for transfer of core/ key skills in higher education: Cognitive skills. *Higher Education*. 2007. vol. 53, issue 4. pp. 483–516.
18. Taratuhina Y., Avdeeva Z., Mirishli D. The principles and approach support the mapping of the personal study pathway in electronic educational environments. 18th Annual International Conference on Knowledge-Based and Intelligent Information and Engineering Systems (KES). Pomeranian Sci & Technol, Gdynia, POLAND. *Procedia Computer Science*. 2014. vol. 35. pp. 560–569.
19. Khutorskoy A.V. Metasubject contents and results of education: how to realize the federal state educational standards (FSES), 2012, Eidos, p. 1.
20. Händel M., Artelt C., Weinert S. Assessing metacognitive knowledge: Development and evaluation of a test instrument. *Journal for Educational Research Online*, 2013, vol. 5, no. 2.
21. Hutmacher W. Key Competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf> (accessed 6 January 2019).

Информация об авторах

Шкерина Людмила Васильевна

(Россия, Красноярск)

Профессор, доктор педагогических наук,
профессор кафедры математики и методики
обучения математике

Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева

E-mail: shkerina@mail.ru

Берсенева Олеся Васильевна

(Россия, Красноярск)

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры математики и методики обучения
математике

Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева

E-mail: olesya.zdanovich@gmail.com

Журавлева Наталья Александровна

(Россия, Красноярск)

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры математики и методики обучения
математике

Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева

E-mail: zhuravlevanataly@mail.ru

Кейв Мария Анатольевна

(Россия, Красноярск)

Доцент, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры математики и методики обучения
математике

Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева

E-mail: mkejv@yandex.ru

Information about the authors

Lyudmila V. Shkerina

(Russia, Krasnoyarsk)

Professor, Doctor of Education,
Professor of the Department of Mathematics and
Mathematics Teaching Methods

Krasnoyarsk State Pedagogical University
named after V. P. Astafyev

E-mail: shkerina@mail.ru

Olesya V. Berseneva

(Russia, Krasnoyarsk)

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Mathematics
and Mathematics Teaching Methods

Krasnoyarsk State Pedagogical University
named after V. P. Astafyev

E-mail: olesya.zdanovich@gmail.com

Natalia A. Zhuravleva

(Russia, Krasnoyarsk)

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Mathematics
and Mathematics Teaching Methods

Krasnoyarsk State Pedagogical University
named after V. P. Astafyev

E-mail: zhuravlevanataly@mail.ru

Maria A. Cave

(Russia, Krasnoyarsk)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Mathematics
and Mathematics Teaching Methods

Krasnoyarsk State Pedagogical University
named after V. P. Astafyev

E-mail: mkejv@yandex.ru



Л. Н. Молчанова, А. А. Кузнецова

Рефлексивно-смысловая регуляция состояния психического выгорания у педагогов специального коррекционного образовательного учреждения и оценивание ее эффективности

Статья содержит результаты эмпирического исследования рефлексивно-смысловой регуляции состояния психического выгорания у педагогов специального коррекционного образовательного учреждения и оценивание ее эффективности. Эмпирически доказано, что восприятие специальными педагогами жизненного процесса как наполненного смыслом и интересного, убежденность в собственных способностях его контролировать и управлять, препятствуют эмоциональному истощению, а склонность к анализу коммуникативного процесса – негативному отношению к ученикам и коллегам. Кроме того статистически достоверные различия в структурной организации элементов состояния психического выгорания и рефлексивности, осмысленности жизни позволили сделать вывод и о существовании его рефлексивно-смысловой регуляции. Такие базовые качества рефлексивно-смысловых структур педагогов, как ретроспективная и актуальная рефлексия, а также локус контроля-Я означают непосредственный самоконтроль поведения в актуальной ситуации, способность анализировать прошлый опыт и координировать свои действия в соответствии с условиями деятельности и собственным состоянием, представления о себе как о самодостаточной личности, способной реализовать свой жизненный план выступают ресурсами преодоления состояния психического выгорания. Через оптимизацию пределов их выраженности от низкого до среднего уровня осуществлялась рефлексивно-смысловая регуляция состояния психического выгорания в виде тренинга по его профилактике и преодолению. Оценивание рефлексивно-смысловой регуляции состояния психического выгорания было реализовано в условиях формирующего эксперимента и указало на позитивные результаты и ее эффективность.

Ключевые слова: рефлексивность, смысло-жизненные ориентации, регуляция, состояние психического выгорания, рефлексивно-смысловой тренинг, педагоги специального коррекционного образовательного учреждения

Ссылка для цитирования:

Молчанова Л. Н., Кузнецова А. А. Рефлексивно-смысловая регуляция состояния психического выгорания у педагогов специального коррекционного образовательного учреждения и оценивание ее эффективности // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 212-228. doi: 10.32744/pse.2019.2.16



L. N. MOLCHANOVA, A. A. KUZNETSOVA

Reflexive and semantic regulation of the mental burnout condition among teachers of a special correctional educational institution and evaluation of its effectiveness

It is empirically proved that perception by special teachers of vital process as filled with sense and interesting, conviction in own abilities to control its and to operate, interfere with emotional exhaustion, and the tendency to the analysis of communicative process interferes with negative attitude to pupils and colleagues. Besides statistically reliable differences in the structural organization of elements of mental burnout condition and reflexivity, the meaning of life made it possible to draw a conclusion about existence of its reflexive and semantic regulation. Such basic qualities of reflexive and semantic structures of teachers as retrospective and relevant reflection and internal control locus mean direct self-checking of behavior in a relevant situation, ability to analyze last experience and to coordinate the actions according to conditions of activity and own state, ideas of themselves as about the self-sufficient personality capable to realize the vital plan, act as resources of overcoming a condition of mental burning out. Reflexive and semantic regulation of a mental burnout condition it was carried out through optimization of limits of their expressiveness from low to the average level in the form of training on its prevention and overcoming. Estimation of reflexive and semantic regulation of mental burnout condition has been realized in the forming experiment and has indicated positive results and its efficiency.

Keywords: reflexivity, sense-life orientations, regulation, mental burnout condition, reflexive and semantic training, teachers of special correctional educational institution

For Reference:

Molchanova, L. N., & Kuznetsova, A. A. (2019). Reflexive and semantic regulation of the mental burnout condition among teachers of a special correctional educational institution and evaluation of its effectiveness. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 212-228. doi: 10.32744/pse.2019.2.16

Введение

Педагоги специальных коррекционных образовательных учреждений работают в особых условиях, характеризующихся напряженностью и особыми задачами, связанными с коррекцией и компенсацией физических и умственных недостатков в развитии детей, что способствует возникновению состояния психического выгорания.

Наряду с этим следует отметить малое количество исследований психического выгорания педагогов специального коррекционного образовательного учреждения, что обеспечивает актуальность настоящего исследования, а полученным результатам – научную новизну. Об этом свидетельствуют результаты библиометрического анализа публикационной активности в информационном пространстве электронной библиотеки «eLIBRARY.ru» по ключевому запросу «выгорание педагогов специального коррекционного образовательного учреждения». Глубина библиометрического анализа составила 10 лет (с 2008 г. по 2017 г.), а общий объем найденных публикаций равнялся 8 (восемью) (для сравнения – в международной базе цитирования «Scopus» поисковый запрос «burnout among special education teaches» обнаружил 37 научных публикаций).

В зарубежных исследованиях S. Yotanyamaneewong, S. Juhari (2012) [25], N.C. Brunsting, M.A. Sreckovic, K.L. Lane (2014) [7], Hakan Sariçam, Halis Sakız (2014) [20], P. Plichta (2014) [24], E.A. Bettini, K. Cheyney, J. Wang, C. Leko (2015) [19] по проблеме психического выгорания педагогов специального коррекционного образовательного учреждения, как и в отечественных исследованиях Т.В. Рединой (2010) [17], Л.А. Сатаровой, Ю.Ю. Курбангалиевой, К.С. Кулагиной (2014) [18], А.В. Лобановой, Э.В. Кондраковой, А.П. Бурсовой (2014) [12], Е.В. Куприянчук (2016) [9] и др. в центре внимания феноменология и генез, детерминация, измерение, профилактика и коррекция. Вместе с тем следует отметить отсутствие как за весь период, так и за последние 10 лет научных публикаций, посвященных исследованию регуляции состояния психического выгорания у педагогов специального коррекционного образовательного учреждения в международной электронной базе цитирования «Scopus». В информационном пространстве электронной библиотеки «eLIBRARY.ru» ключевой поисковый запрос «регуляция психического выгорания у педагогов специального коррекционного образовательного учреждения» составил всего лишь 1 (одну) статью за весь период, а запрос «регуляция психического выгорания у педагогов» указал на наличие 2 (двух) статей.

Современное понимание психического выгорания в психологической науке сводится к состоянию физического, эмоционального и умственного истощения личности [16; 23], преимущественно проявляется в профессиях помогающего типа [14; 15]. Его структура представлена следующими элементами: эмоциональное истощение, депersonализация, профессиональная успешность [14; 15].

В соответствии с точкой зрения Н.Е. Водопьяновой (2014) психическое выгорание следует рассматривать как системное качество субъекта профессиональной деятельности, которое формируется в результате нарушения оптимального функционирования в системе «субъект-профессия-организация-общество», проявляется в негативных эмоциональных состояниях, установках, в отношении к себе, к коллегам, к собственным успехам, и является результатом снижения ресурсообеспечения на разных уровнях психологической регуляции [4].

Современные исследования взаимосвязи состояния психического выгорания и личностных особенностей засвидетельствовали такие его детерминанты, как рефлексивность, особенности ценностно-смысловой сферы и др. При этом доказано, что степень выраженности состояния психического выгорания в большей степени зависит от структурной организации его личностных детерминант [7; 16; 17].

Несмотря на постоянный исследовательский интерес к проблеме состояния психического выгорания, недостаточно изученным остается вопрос о том, за счет каких личностных ресурсов возможно его преодолеть.

В некоторых отечественных исследованиях [1; 5; 6] показано, что личностные ресурсы преодоления психического выгорания следует понимать, как способность человека менять негативное влияние внешних и внутренних факторов его возникновения на позитивное, предотвратить их влияние, сохранить психологическую устойчивость. Важным является способность проводить ревизию имеющихся ресурсов и их накапливать, а также наращивать их количество [1].

Личностные ресурсы преодоления психического выгорания, согласно О.И. Бабиц (2009), составляют осмысленность жизни, самоактуализация и интернальность [1]. Осмысленность жизни, высокое смысловое ресурсообеспечение профессиональной деятельности, актуальные смысловые состояния высокого уровня синхронизации смыслов во временных локусах жизни, согласно А.Н. Густелевой (2009) обеспечивают устойчивость учителя психическому выгоранию [6].

И.А. Кураповой (2015) предпринята попытка обобщить имеющиеся, преимущественно в отечественной психологической теории и практике, подходы к преодолению психического выгорания, построенные на различных теоретико-методологических положениях [10]. Ею выделены системный [4; 16], системогенетический [16] и ресурсный [5] подходы. Особое внимание уделяется метасистемному [7], субъектно-деятельностному [13] и субъектно-ресурсному подходам [4].

С позиций метасистемного подхода А.В. Карпова (2014) метарегулятивная активность субъекта выступает интегрирующим качеством его профессиональной деятельности и представлена на профессиональном, личностном и социально-психологическом системных уровнях. Среди метакогнитивных способностей личностных ресурсов преодоления состояния психического выгорания А.В. Карпов (2014) выделяет рефлексию и саморегуляцию [7].

С позиций субъектно-деятельностного подхода Л.М. Митиной (2011) к преодолению психического выгорания целью психологической помощи должно быть развитие субъектности, преодоление профессиональных и личностных кризисов, поскольку психическое выгорание обусловлено дефицитом субъектности как способности выстраивать стратегию своей деятельности, ставить и корректировать цели, реализовывать действия и оценивать их [13].

В контексте субъектно-ресурсного подхода Н.Е. Водопьянова (2014) рассматривает ресурсы человека как психические инструменты, позволяющие трансформировать индивидуальные потенции человека в субъектные и индивидуальные качества [4]. В соответствии с ее точкой зрения «ресурсная база противодействия» психическому выгоранию представляет собой сложное структурно-уровневое образование психологических ресурсов разных уровней и систем регуляции: ресурсов профессионально-личностного развития, ресурсов сохранения (устойчивости) к профессиональным трудностям и ресурсов преодоления профессиональных трудностей [4].

Проблема преодоления психического выгорания сторонники в зарубежной психологии рассматривается в различных «ресурсных» моделях. Так в соответствии с моделью «консервации» ресурсов S. E. Hobfoll и J. Freedy (1993) психическое выгорание возникает в результате процесса постоянной утечки энергии и ресурсов с невозможностью их своевременного восстановления или сочетания физической усталости с эмоциональным и когнитивным истощением. Для восстановления ресурсов или предотвращения их потери субъект актуализирует усилия на преодоление ситуации, в результате чего или приобретает новые ресурсы, или выгорает [22].

Итак, в качестве **объекта исследования** рассматривали рефлексивно-смысловую регуляцию состояния психического выгорания у педагогов специального коррекционного образовательного учреждения, **предмета исследования** – оценивание ее эффективности.

Рефлексивно-смысловую регуляцию состояния психического выгорания рассматриваем через значимую взаимодетерминацию рефлексивности и осмысленности жизни, с одной стороны, и состояния психического выгорания – с другой.

Общая гипотеза исследования состоит в существовании рефлексивно-смысловой регуляции состояния психического выгорания педагогов специального коррекционного образовательного учреждения как значимой взаимодетерминации рефлексивности, осмысленности жизни и состояния психического выгорания; оценивание ее эффективности посредством реализации рефлексивно-смыслового тренинга по психопрофилактике и преодолению состояния психического выгорания дает позитивные результаты.

Частные гипотезы исследования: существуют статистически значимые отрицательные взаимосвязи состояния психического выгорания с рефлексивностью и смысловыми ориентациями; существуют различия в структурной организации элементов состояния психического выгорания и рефлексивности при различных (низких/средних/высоких) показателях их выраженности; существуют различия в структурной организации элементов состояния психического выгорания и осмысленности жизни при различных (низких/средних/высоких) показателях их выраженности; существует статистически значимое уменьшение выраженности состояния психического выгорания в результате реализации рефлексивно-смыслового тренинга по его психопрофилактике и преодолению.

В нашем исследовании в объяснении взаимодетерминации состояния психического выгорания и рефлексивно-смысловых ресурсов его преодоления придерживались методологии системогенетического [16] и метасистемного [7] подходов, а именно принципов неравномерности развития и достаточности. Согласно принципу неравномерности развития состояние психического выгорания характеризуется различной степенью выраженности его структурных элементов, достаточности – связь состояния психического выгорания с рефлексивно-смысловыми ресурсами имеет характер зависимости типа оптимума или соответствует U-образной зависимости [11].

В этой связи психологическая практика указала на необходимость поиска оптимума у рефлексивно-смысловых ресурсов преодоления состояния психического выгорания, определяющего границы коррекционно-профилактических мероприятий в рефлексивно-смысловой регуляции.

Материалы и методы

Контингент

Исследование проводилось на базе специального коррекционного образовательного учреждения «Курская школа-интернат». В нем приняли участие 20 педагогов в возрасте от 22 до 62 лет, имеющих высшее образование и стаж профессиональной деятельности от 0,5 до 40 лет. Из них 18 педагогов женского и 2 педагога мужского пола. Возраст женщин составил $\bar{X}_1 \pm \sigma = 38,56 \pm 13,21$ лет, стаж профессиональной деятельности – $\bar{X}_1 \pm \sigma = 15,05 \pm 12,79$ лет. На момент проведения исследования мужчины имели возраст $\bar{X}_1 \pm \sigma = 28,00 \pm 7,07$ лет и стаж профессиональной деятельности – $\bar{X}_1 \pm \sigma = 5,00 \pm 2,83$ лет.

Инструменты и измерительные процедуры

Формирующий эксперимент включал два этапа: констатирующий и контрольный. Констатирующий этап формирующего эксперимента предусматривал исследование рефлексивно-смысловой регуляции состояния психического выгорания, а контрольный – оценку степени ее эффективности путем реализации рефлексивно-смыслового тренинга по психопрофилактике и преодолению состояния психического выгорания.

Реализация констатирующего и контрольного этапов формирующего эксперимента осуществлялась с использованием следующих диагностических методик: опросника «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» для учителей и преподавателей высшей школы (в адаптации Н.Е. Водопьяновой) [3], методики определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) [8], теста смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев) [11].

Статистическая обработка результатов исследования осуществлялась с помощью компьютерной программы “Statistica 11.0”. Количественную и качественную оценку данных выполняли с использованием методов описательной и сравнительной статистики (метод экспресс- χ^2 , статистический критерий значимости различий U-критерий Манна-Уитни), процедуры корреляционного анализа и метода структурно-психологического анализа А.В. Карпова [7].

Программа исследования

Процедура исследования осуществлялась индивидуально и проходила в несколько этапов.

Первый этап включал мотивирование и информирование педагогов специального коррекционного образовательного учреждения о цели, задачах, ожидаемых результатах, практической значимости исследования и заканчивался подписанием информированного согласия. Им были предоставлены психодиагностические методики и в соответствии с ними проведено инструктирование.

Второй этап предусматривал проведение формирующего эксперимента.

С целью проверки эффективности рефлексивно-смыслового тренинга по психопрофилактике и преодолению состояния психического выгорания был осуществлен отбор тех педагогов специального коррекционного образовательного учреждения, у которых в результате тестирования на констатирующем этапе формирующего эксперимента выявлены высокие показатели состояния психического выгорания. В экспе-

риментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы вошли 20 педагогов специального коррекционного образовательного учреждения «Курская школа-интернат», по 10 человек в каждой. Эквивалентность экспериментальной и контрольных групп путем рандомизации по профессиональному критерию, с учетом результатов психодиагностики, а также личного желания педагогов участвовать в эксперименте.

На рисунке 1 представлен экспериментальный план проверки эффективности рефлексивно-смыслового тренинга по психопрофилактике и преодолению состояния психического выгорания в двух группах участников формирующего эксперимента до и после коррекционно-профилактического воздействия.

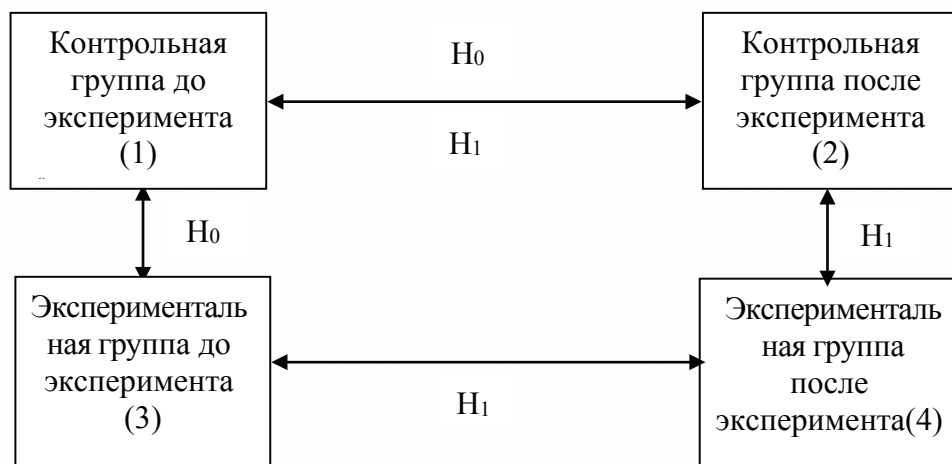


Рисунок 1 Экспериментальный план проверки эффективности рефлексивно-смыслового тренинга по психопрофилактике и преодолению состояния психического выгорания у педагогов специального коррекционного образовательного учреждения

Левая вертикаль (1) и (3) – это высокие показатели состояния психического выгорания педагогов из контрольной и экспериментальной групп, полученные нами в результате тестирования на констатирующем этапе формирующего эксперимента.

Правая вертикаль (2) и (4) – это показатели состояния психического выгорания педагогов из контрольной и экспериментальной групп после (контрольный этап) коррекционно-профилактического воздействия в формирующем эксперименте.

С целью проверки эффективности рефлексивно-смыслового тренинга по психопрофилактике и преодолению состояния психического выгорания было сформулировано несколько рабочих гипотез. Их доказательство или опровержение позволяет сделать достоверные выводы.

Гипотеза H_0 – группы (1) и (3) должны быть тождественны по выраженности состояния психического выгорания.

Гипотеза H_1 – группы (2) и (4) должны значительно различаться по выраженности состояния психического выгорания, что может свидетельствовать об эффективности рефлексивно-смыслового тренинга.

Верхняя горизонталь (1) и (2) – это динамика состояния психического выгорания педагогов из контрольной группы по истечении времени после первичной диагностики. Состав участников формирующего эксперимента остается без изменений. Считается, что с течением времени проведения эксперимента изменения в исследуемом явлении у педагогов из КГ могут или не произойти (H_0), или произойти (H_1) под влиянием каких-либо случайных факторов.

Нижняя горизонталь (3) и (4) – результаты сравнения выраженности состояния психического выгорания у педагогов из экспериментальной группы до и после реализации рефлексивно-смыслового тренинга по психопрофилактике и преодолению состояния психического выгорания. Н1 – группы (3) и (4) должны значительно различаться по выраженности состояния психического выгорания, что характеризует его эффективность. Для оценки уровня значимости различий в выраженности состояния психического выгорания использовался непараметрический критерий U-критерий Манна-Уитни, а также метод структурно-психологического анализа А.В. Карпова [7].

Третий этап состоял из статистической обработки первичных результатов. С помощью методов описательной и сравнительной статистики (метод экспресс- λ^2), а также процедуры корреляционного анализа и метода структурно-психологического анализа А.В. Карпова [7] изучали рефлексивно-смысловую регуляцию состояния психического выгорания у педагогов специального коррекционного образовательного учреждения, а с помощью процедуры сравнительного анализа (статистического критерия значимости различий U-критерий Манна-Уитни) оценивали степень ее эффективности.

Четвертый этап формирующего эксперимента – завершающий, включающий проведение вторичной диагностики, по результатам которой оценивалась эффективность рефлексивно-смыслового тренинга по психопрофилактике и преодолению состояния психического выгорания с точки зрения достижения планируемых целей и задач, а также формулирование выводов исследования.

Результаты исследования и их обсуждение

Диагностика состояния психического выгорания с использованием опросника «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» для учителей и преподавателей высшей школы (в адаптации Н.Е. Водопьяновой) [3] засвидетельствовала средний уровень его выраженности по всем шкалам: «индекс психического выгорания» – $X_{\text{ср.}} = 64,55 \pm 8,23$, «эмоциональное истощение» – $X_{\text{ср.}} = 21,60 \pm 5,68$, «деперсонализации» – $X_{\text{ср.}} = 9,50 \pm 5,74$ и «профессиональная успешность» – $X_{\text{ср.}} = 33,45 \pm 5,98$. Оценивание рефлексивности и ее структурных компонентов с помощью методики определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) [24] указало на среднюю выраженность: «уровень рефлексивности»: $X_{\text{ср.}} = 128,80 \pm 18,67$, «ретроспективная рефлексия»: $X_{\text{ср.}} = 34,85 \pm 5,25$, «настоящая рефлексия»: $X_{\text{ср.}} = 37,30 \pm 5,69$; «перспективная рефлексия»: $X_{\text{ср.}} = 39,55 \pm 6,69$ и «коммуникативная рефлексия»: $X_{\text{ср.}} = 36,25 \pm 5,17$. Выраженность показателей смысло-жизненных ориентаций, полученных с помощью теста смысло-жизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев) [11], также соответствовала зоне средних значений по шкалам «цели в жизни»: $X_{\text{ср.}} = 35,00 \pm 7,81$, «процесс жизни»: $X_{\text{ср.}} = 33,85 \pm 4,46$, «результат жизни»: $X_{\text{ср.}} = 27,75 \pm 3,26$, «локус контроля – Я»: $X_{\text{ср.}} = 23,45 \pm 2,54$, «локус контроля – жизнь»: $X_{\text{ср.}} = 33,30 \pm 4,71$ и общий показатель – «осмысленность жизни»: $X_{\text{ср.}} = 111,80 \pm 10,41$.

Статистически достоверных различий в выраженности рефлексивности и смысло-жизненных ориентаций у педагогов специальных коррекционных образовательных учреждений с различным уровнем психического выгорания выявлено не было. Проверка достоверности различий осуществлялась с помощью непараметрического критерия U-Манна-Уитни.

Построение корреляционных взаимосвязей между показателями состояния психического выгорания и показателями рефлексивности, а также смысло-жизненных

ориентаций обнаружило следующие результаты. Обнаружились статистически значимые корреляционные взаимосвязи отрицательной направленности и средней степени выраженности структурного элемента «эмоциональное истощение» с такими шкалами смысловых ориентаций, как «процесс» ($r=-0,46^*$ при $p<0,05$) и «локус контроля-жизнь» ($r=-0,51^*$ при $p<0,05$), а также структурного элемента «деперсонализация» со структурным элементом «коммуникативная рефлексия» ($r=-0,51^*$ при $p<0,05$). Можно предположить, что восприятие педагогами специальных коррекционных образовательных учреждений процесса жизненного процесса как эмоционально насыщенного, интересного, наполненного смыслом, вера в собственные способности автономно принимать решения и контролировать жизненные события уменьшают эмоциональную опустошенность и усталость, а склонность к анализу коммуникативного процесса способствует снижению цинизма в отношениях с учениками и коллегами. Кроме того, поскольку корреляционные взаимосвязи показателей состояния психического выгорания с показателями рефлексивности и смысловых ориентаций преимущественно являются статистически незначимыми, это позволило выдвинуть предположение о том, что зависимости между ними или нет, или она носит нелинейный характер. В этой связи с целью изучения структурной организации рефлексивности и структурной организации осмысленности жизни, а также исследование этой зависимости мы использовали метод структурно-психологического анализа А.В. Карпова [7].

Структурно-психологический анализ предусматривал построение таблиц корреляционных взаимосвязей показателей рефлексивности и смысловых ориентаций у педагогов специального коррекционного образовательного учреждения, а также расчет системы структурных индексов. При этом корреляционным связям, достоверным при $p=0,01$ соответствовал весовой коэффициент в 3 балла, при $p=0,05$ – 2 балла, при $p=0,10$ – 1 балл. Полученные по рефлексивной и смысловой структурам количественные значения интеркоррелирующих показателей рефлексивности и смысловых ориентаций суммировались. Сумма равнялась значению структурных индексов: когерентности (ИКС), дивергентности (ИДС) и общей организованности (ИОС) структур. Индекс когерентности структуры рассчитывался как функция числа положительных значимых связей и уровня их значимости в структуре; индекс дивергентности структуры – как функция числа и отрицательных значимых связей и уровня их значимости в структуре; индекс организованности структуры (эффективности ее функционирования) – разница значений ИКС и ИДС.

При этом компоненты матрицы интеркорреляций с наибольшими «весами» в структуре являются базовыми или структурообразующими. Чем больше ИОС и выше значимость взаимосвязей показателей в структурах, тем выше их интегрирующая роль [7].

Далее с помощью метода экспресс- λ^2 оценивали структуры рефлексивности и смысловых ориентаций на омогенность-гетерогенность. Суть метода состояла в расчете коэффициента ранговой корреляции между двумя распределениями структурных «весов». Значимые положительные корреляционные взаимосвязи свидетельствовали о принципиальном подобии сравниваемых структур, незначимые корреляции – об их гетерогенности [7].

Меры интегрированности структур рефлексивности и смысловых ориентаций у педагогов специального коррекционного образовательного учреждения в зависимости от выраженности состояния психического выгорания являются самыми низкими при его среднем уровне ($ИОС_{\text{рефлексивность}}=2$ и $ИОС_{\text{сжю}}=10$) и самыми высокими

при низком (ИОС=17_{рефлексивность} и ИОС=12_{сжо}) и высоком (ИОС_{рефлексивность}=4 и ИОС_{сжо}=14), представляя собой U-образную кривую.

Общими базовыми качествами структур рефлексивности и смысложизненных ориентаций как при низкой, так и при средней и высокой выраженности состояния психического выгорания выступают соответственно ретроспективная, актуальная рефлексия (см. табл. 1) и локус контроля-Я (см. табл. 2).

Таблица 1

Базовые качества структур рефлексивности педагогов специального коррекционного образовательного учреждения, имеющих различную выраженность состояния психического выгорания

№ п/п	Высокая выраженность психического выгорания					Средняя выраженность психического выгорания					Низкая выраженность психического выгорания				
	Наименование показателя	E+	E ₋	E0	ранг	Наименование показателя	E+	E ₋	E0	ранг	Наименование показателя	E+	E ₋	E0	ранг
1	ретроспективная	2	0	2	1,5	ретроспективная	1	0	1	1,5	ретроспективная	6	0	6	1
2	настоящая	2	0	2	1,5	настоящая	1	0	1	1,5	настоящая	4	0	4	2,5
3	перспективная	0	0	0	3,5	перспективная	0	0	0	3,5	перспективная	3	0	3	4
4	коммуникативная	0	0	0	3,5	коммуникативная	0	0	0	3,5	коммуникативная	4	0	4	2,5

Итак, непосредственный самоконтроль поведения в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, склонность анализировать прошлые события и деятельность, способность координировать свои действия в соответствии с условиями деятельности и собственным состоянием регулируют выраженность состояния психического выгорания педагогов специального коррекционного образовательного учреждения.

Таблица 2

Базовые качества структур смысложизненных ориентаций педагогов специального коррекционного образовательного учреждения, имеющих различную выраженность состояния психического выгорания

№ п/п	Высокая выраженность психического выгорания					Средняя выраженность психического выгорания					Низкая выраженность психического выгорания				
	Наименование показателя	E+	E ₋	E0	ранг	Наименование показателя	E+	E ₋	E0	ранг	Наименование показателя	E+	E ₋	E0	ранг
1	Цели	0	0	0	5	Цели	4	0	4	1	Цели	1	0	1	4,5
2	Процесс	4	0	4	2	Процесс	0	0	0	5	Процесс	1	0	1	4,5
3	Результат	1	0	1	4	Результат	3	0	3	2	Результат	2	0	2	3
4	Локус контроля – Я	3	0	3	3	Локус контроля – Я	2	0	2	3	Локус контроля – Я	3	0	3	2
5	Локус контроля – жизнь	6	0	6	1	Локус контроля – жизнь	1	0	1	4	Локус контроля – жизнь	5	0	5	1

Итак, представления о себе как о сильной и самодостаточной личности, способной реализовать свой жизненный план регулируют выраженность состояния психического выгорания педагогов специального коррекционного образовательного учреждения.

Структуры рефлексивности и осмысленности жизни педагогов специального коррекционного образовательного учреждения при низкой и средней выраженности состояния психического выгорания (низкая/средняя/высокая) являются разнородными (в связи с отсутствием статистической достоверности в корреляционных взаимосвязях между рангами структур: $R=0,71$ при $p \leq 0,05$ и $R=0,21$ при $p \leq 0,05$ соответственно) и подобными – при высокой и средней выраженности психического выгорания ($R=1$ при $p < 0,05$ и $R=0,90$ при $p < 0,05$ соответственно). Таким образом, выраженность состояния психического выгорания в пределах от низкого до среднего уровня детерминирует структуры рефлексивности и смысловых ориентаций.

Зависимость меры интегрированности структур состояния психического выгорания педагогов специального коррекционного образовательного учреждения при низкой\средней\высокой выраженности рефлексивности и осмысленности жизни является U-образной. Самые высокие показатели интегрированности выявлены при низкой выраженности рефлексивности (ИОС=16) и осмысленности жизни (ИОС=6) и низкие – при средней выраженности рефлексивности (ИОС=0) и осмысленности жизни (ИОС=4) и высокой (ИОС =2 и ИОС =4 соответственно).

Таким образом, оптимизация выраженности рефлексивности и осмысленности жизни в пределах от низкого до среднего уровня способствует снижению меры интегрированности структуры состояния психического выгорания педагогов специального коррекционного образовательного учреждения. Базовые качества структур состояния психического выгорания при различной выраженности рефлексивности и осмысленности жизни отображены в таблицах 3, 4.

Таблица 3

Базовые качества структур состояния психического выгорания педагогов специального коррекционного образовательного учреждения, имеющих различную выраженность рефлексивности

№ п/п	Высокая выраженность рефлексивности					Средняя выраженность рефлексивности					Низкая выраженность рефлексивности				
	Наименование показателя	E+	E ₋	E0	ранг	Наименование показателя	E+	E ₋	E0	ранг	Наименование показателя	E+	E ₋	E0	ранг
1	Эмоциональное истощение	2	0	2	1,5	Эмоциональное истощение	2	0	2	1,5	Эмоциональное истощение	6	1	5	3
2	Деперсонализация	0	1	-1	3,5	Деперсонализация	0	2	-2	3,5	Деперсонализация	6	0	6	1,5
3	Редукция личных достижений	0	1	-1	3,5	Редукция личных достижений	0	2	-2	3,5	Редукция личных достижений	0	1	-1	4
4	Индекс психического выгорания	2	0	2	1,5	Индекс психического выгорания	2	0	2	1,5	Индекс психического выгорания	6	0	6	1,5

Таблица 4

Базовые качества структур состояния психического выгорания педагогов специального коррекционного образовательного учреждения, имеющих различную выраженность осмысленности жизни

№ п/п	Высокая выраженность рефлексивности					Средняя выраженность рефлексивности					Низкая выраженность рефлексивности				
	Наименование показателя	E+	E ₋	E0	ранг	Наименование показателя	E+	E ₋	E0	ранг	Наименование показателя	E+	E ₋	E0	ранг
1	Эмоциональное истощение	5	2	3	2	Эмоциональное истощение	3	0	3	1,5	Эмоциональное истощение	2	0	2	2
2	Деперсонализация	4	3	1	3	Деперсонализация	0	1	-1	3,5	Деперсонализация	1	0	1	3
3	Редукция личных достижений	0	5	-5	4	Редукция личных достижений	0	1	-1	3,5	Редукция личных достижений	0	0	0	4
4	Индекс психического выгорания	5	0	5	1	Индекс психического выгорания	3	0	3	1,5	Индекс психического выгорания	3	0	3	1

Структуры состояния психического выгорания в зависимости от выраженности рефлексивности (низкая/средняя) и осмысленности жизни (низкая/средняя/высокая) с использованием метода χ^2 засвидетельствовало их разнородность: $R=0,24$ при $p<0,05$. Таким образом, рефлексивность и осмысленность жизни выступают детерминантами состояния психического выгорания у педагогов специального коррекционного образовательного учреждения.

Итак, общая гипотеза исследования о существовании значимой взаимодетерминации рефлексивности, осмысленности жизни и состояния психического выгорания педагогов специального коррекционного образовательного учреждения получила эмпирическое подтверждение. Выявленные с помощью метода структурно-психологического анализа А.В. Карпова [20] пределы оптимизации выраженности рефлексивности и осмысленности жизни от низкого до среднего уровня, когда они являются эффективными в преодолении состояния психического выгорания, послужили основанием в разработке рефлексивно-смыслового тренинга как образовательной и здоровьесберегающей технологии.

В соответствии с результатами проведенного исследования в качестве мишеней коррекционно-профилактического воздействия выступили такие базовые качества рефлексивно-смысловых структур, как ретроспективная и актуальная рефлексия, локус контроля-Я. Это согласуется с теоретическими основами профессионального развития личности: «работа рефлексивных процессов самосознания может иметь характер как регулятивного, так и интеграционного, смыслопорождающего механизма, определяя тем самым психологическое содержание (способы и формы активности) рефлексивного ресурса личности и индивидуальную траекторию разрешения возникающих у нее внутрличностных противоречий» [13, с. 204].

Реализация рефлексивно-смыслового тренинга как образовательной технологии обусловлена её свойством максимально развить субъектность педагогов специальных

коррекционных образовательных учреждений, которая выражается в самореализации, самоорганизации и самокоррекции [2] и осуществляется в их профессиональном развитии, как здоровьезберегающей – направлена на психопрофилактику и преодоление состояния психического выгорания через оптимизацию рефлексивно-смысловых ресурсов.

Условия реализации рефлексивно-смыслового тренинга по психопрофилактике и преодолению состояния психического выгорания у педагогов специального коррекционного образовательного учреждения предусматривают проведение лекций и научно-практических семинаров по проблеме психического выгорания.

Стратегия и тактика рефлексивно-смыслового тренинга ориентирована на разрешение следующих задач: формирование стремления к личностному росту и профессиональной самореализации через активизацию профессионального интереса; развитие рефлексии через обучение рефлексивным умениям; формирование адекватного эмоционально-ценностного отношения, реструктуризация системы ценностей через обучение навыкам эмоционально-ценностного отношения к себе и другим.

Комплекс используемых в рефлексивно-смысловом тренинге методов по психопрофилактике и преодолению состояния психического выгорания, включающий телесно-ориентированную, игровую, когнитивно-поведенческую, позитивную терапию, а также арт-терапию, взаимодополняющие друг друга, позволил добиться отреагирования на всех уровнях: мотивационном, аффективном, интеллектуальном и поведенческом.

Продолжительность рефлексивно-смыслового тренинга по психопрофилактике и преодолению состояния психического выгорания у педагогов специального коррекционного образовательного учреждения составила 120 часов: 48 занятий по 2,5 часа в течение 6 месяцев. Периодичность проведения, включая лекции и научно-практические семинары по проблеме психического выгорания, включала 2 раза еженедельно.

Констатирующий этап формирующего эксперимента засвидетельствовал среднюю выраженность показателей состояния психического выгорания у педагогов из КГ (1) и ЭГ (3), при сравнении которых значимых различий не было обнаружено, что свидетельствует о тождественности выборок. КГ (1): «эмоциональное истощение»: $X_{cp.} = 22,90 \pm 4,36$, «деперсонализация»: $X_{cp.} = 10,20 \pm 3,74$ и «профессиональная успешность»: $X_{cp.} = 31,60 \pm 5,50$, «индекс психического выгорания»: $X_{cp.} = 65,70 \pm 7,86$; ЭГ (3): «эмоциональное истощение»: $X_{cp.} = 20,30 \pm 6,73$, «деперсонализация»: $X_{cp.} = 7,80 \pm 7,00$ и «профессиональная успешность»: $X_{cp.} = 35,30 \pm 6,13$, «индекс психического выгорания»: $X_{cp.} = 63,40 \pm 8,85$.

Результаты контрольного этапа формирующего эксперимента позволили сделать вывод о возможностях психопрофилактики и преодоления состояния психического выгорания. В качестве зависимой переменной в ЭГ (3) и ЭГ (4) рассматривалось состояние психического выгорания, а в качестве независимой – рефлексивно-смысловые ресурсы у педагогов специального коррекционного образовательного учреждения. В результате сравнительного анализа выраженности показателей состояния психического выгорания у педагогов из КГ (1) и КГ (2) значимые различия не были выявлены. У педагогов из ЭГ (3) и ЭГ (4) подвижными оказались все структурные элементы. Их средние значения значимо снизились: «эмоциональное истощение»: $X_{cp.} = 20,30 \pm 6,73$, $X_{cp.} = 17,80 \pm 4,16$, $U_{эмп.} = 11,00^*$ при $p = 0,003$; «деперсонализация»: $X_{cp.} = 7,80 \pm 7,00$, $X_{cp.} = 5,30 \pm 4,57$, $U_{эмп.} = 14,50^*$ при $p = 0,007$; «профессиональная успешность»: $X_{cp.} = 35,30 \pm 6,13$, $X_{cp.} = 33,50 \pm 5,87$, $U_{эмп.} = 15,50^*$ при $p = 0,009$.

Изучение выраженности состояния психического выгорания на контрольном этапе формирующего эксперимента у педагогов, состоящих в КГ(2) и ЭГ (4), позволило установить значимость различий показателей всех структурных элементов: «эмоциональное истощение»: $X_{\text{ср.}} = 22,90 \pm 4,36$, $X_{\text{ср.}} = 17,80 \pm 4,16$, $U_{\text{эмп.}} = 18,50^*$ при $p = 0,017$; «деперсонализация»: $X_{\text{ср.}} = 10,20 \pm 3,74$, $X_{\text{ср.}} = 5,30 \pm 4,57$, $U_{\text{эмп.}} = 20,50^*$ при $p = 0,026$; «профессиональная успешность»: $X_{\text{ср.}} = 31,60 \pm 5,50$, $X_{\text{ср.}} = 33,50 \pm 5,87$, $U_{\text{эмп.}} = 20,50^*$ при $p = 0,025$.

Таким образом, гипотезы H_0 и H_1 подтвердились, то есть группы (1) и (3) тождественны, а группы (2) и (4) группы значимо различаются по выраженности состояния психического выгорания.

Поскольку достоверность результатов обеспечивается их проверкой по разным методикам, с помощью метода структурно-психологического анализа А.В. Карпова [7] провели оценку степени организованности структуры состояния психического выгорания на констатирующем и контрольном этапах формирующего эксперимента у педагогов специального коррекционного образовательного учреждения экспериментальной группы. О гетерогенности структур состояния психического выгорания и эффективности рефлексивно-смыслового тренинга по его психопрофилактике и преодолению свидетельствует незначимый коэффициент корреляции между рангами структур: $R = 0,80$ при $p < 0,05$, и достоверное уменьшение меры их интегрированности: $\text{ИОС}_{\text{ЭГ(3)}} = 10$, $\text{ИОС}_{\text{ЭГ(4)}} = 6$.

Заключение

Таким образом, исследование рефлексивно-смысловой регуляции состояния психического выгорания у педагогов специального коррекционного образовательного учреждения и оценивание ее эффективности позволило сформулировать следующие *выводы*:

- состояние психического выгорания достоверно значимо и отрицательно взаимосвязано с рефлексивностью («деперсонализация» – «коммуникативная рефлексия») и смысложизненными ориентациями («эмоциональное истощение» – «процесс», «локус контроля-жизнь») и свидетельствует о том, что восприятие специальными педагогами жизненного процесса как наполненного смыслом и интересного, убежденность в собственных способностях его контролировать и управлять, препятствуют эмоциональному истощению, а склонность к анализу коммуникативного процесса – негативному отношению к ученикам и коллегам. Вместе с тем наличие немногочисленных взаимосвязей позволяет предположить, что зависимости нет или она носит нелинейный характер. С целью доказательства взаимодействия состояния психического выгорания, рефлексивности и осмысленности жизни использовали метод структурно-психологического анализа А.В. Карпова [20];
- в структурной организации элементов состояния психического выгорания, с одной стороны, и рефлексивности, осмысленности жизни, – с другой, при различных показателях их выраженности выявлены статистически достоверные различия. Это свидетельствует о значимой взаимодействии рефлексивности, осмысленности жизни и состояния психического выгорания, а значит, и о существовании рефлексивно-смысловой регуляции состояния психического выгорания. Такие базовые качества рефлексивно-смысловых структур, как ре-

троспективная и актуальная рефлексия, а также локус контроля-Я выступают ресурсами преодоления состояния психического выгорания. Через оптимизацию пределов их выраженности от низкого до среднего уровня осуществлялась рефлексивно-смысловая регуляция состояния психического выгорания;

- предлагаемый и реализованный нами рефлексивно-смысловой тренинг по психопрофилактике и преодолению состояния психического выгорания эффективен, поскольку контрольный этап формирующего эксперимента засвидетельствовал статистически значимое уменьшение как выраженности состояния психического выгорания, так и меры его интегрированности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабич О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального «выгорания» монография. Иркутск, 2009. 172 с.
2. Вазина К.Я. Рефлексивная технология саморазвития человека. Н. Новгород: ВГИПУ, 2009. 29 с.
3. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
4. Водопьянова Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда (на примере специалистов «субъект-субъектных» профессий): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2014. 49 с.
5. Гринь Е.И. Личностные ресурсы преодоления психического выгорания у спортсменов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2009. 24 с.
6. Густелева А.Н. Личностные факторы устойчивости к синдрому «выгорания» в профессии учителя: автореф. дис. ...канд. психол. наук. Хабаровск, 2009. 24 с.
7. Карпов А.А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности: монография. Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2014. 272 с.
8. Карпов А.В., Пономарева В.В. Психология рефлексивных механизмов управления. М.: Институт психологии РАН, Москва, Ярославль, 2000. 284 с.
9. Куприянчук Е.В. Особенности профессионального эмоционального выгорания у специальных педагогов: сравнительный контекст // Современные научные исследования и инновации. 2016. №10 (66). С. 660-669.
10. Курапова И.А. Преодоление профессионального выгорания субъекта труда: проблемы и подходы // Вестник Марийского государственного университета. 2015. №5(20). С.74-78.
11. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд., М.: Смысл, 2000. 18 с.
12. Лобанова А.В., Кондракова Э.В., Бурсова А.П. Эмоциональное выгорание педагога коррекционного образовательного учреждения // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2014, Т. 20. С. 481-485.
13. Митина Л.М., Галина З.Н. Психологические условия и факторы совершенствования высшего профессионального образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. №5. С.202-212.
14. Молчанова Л.Н. Внутрипрофессиональная дифференциация состояния выгорания в педагогической деятельности // Казанский педагогический журнал. 2009. №9-10. С.124-133.
15. Молчанова Л.Н. Состояние психического выгорания у педагогов высшей школы в контексте профессиональной успешности // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 348. С.128-132.
16. Орёл В.Е. Синдром психического выгорания личности. М.: Институт психологии РАН. 2005. С. 330.
17. Редина Т.В. Эмоциональное выгорание педагогов специальных коррекционных образовательных учреждений // Знание. Понимание. Умение. 2010. №1. С. 222-227.
18. Сатарова Л.А., Курбангалиева Ю.Ю., Кулагина К.С. К вопросу о профилактике синдрома эмоционального выгорания педагога коррекционного учреждения // Гуманитарные исследования. 2014. № 1(49). С.135-139.
19. Bettini E.A., Cheyney K., Wang J., Leko C. Job Design: An Administrator's Guide to Supporting and Retaining Special Educators Intervention in School and Clinic. 2015. no. 50 (4). pp. 221-225.
20. Brunsting, N.C., Sreckovic, M.A., Lane K.L. Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013 // Education and Treatment of Children. 2014. no. 37 (4). pp. 681-711.
21. Hakan Sarıçam, Halis Sakız. Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey // Educational Studies. 2014. no. 40 (4). pp. 423-437.
22. Hobfoll S. E., Lerman M. Personal relationships, personal attitudes, and stress resistance: mothers reactions to the child's illness // American Journal of Community Psychology. 1989. no. 16. pp. 565-589.
23. Maslach C. Burnout. The Cost of Caring. Englewood Cliffs; Prentice – Hall; 1982. 177 p.
24. Plichta P. Occupational burdens in special educators working with intellectually disabled students // Medycyna Pracy. 2014. no. 65 (2). pp. 239-250.
25. Yotanyamaneewong S., Juhari S. Preventing teacher burnout: Exploring the perceptions of teachers for children with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD) in Thailand // International Perspectives on Inclusive Education. 2012. no. 2. pp. 139-160.

REFERENCES

1. Babich O.I. *Lichnostnyye resursy preodoleniya sindroma professional'nogo «vygoraniya» monografiya* [Personal resources to overcome the professional burnout syndrome monograph]. Irkutsk, 2009. 172 p. (in Russ.)
2. Vazina K.Ya. *Refleksivnaya tekhnologiya samorazvitiya chelovekan* [Reflective technology of human self-development] Nizhniy Novgorod, VGIPU Publ., 2009. p.29. (in Russ.)
3. Vodopyanova N.E. *Psikhodiagnostika stressa* [Psychodiagnosics of stress]. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2009. 336 p. (in Russ.)
4. Vodopyanova N.E. *Resursnoye obespecheniye protivodeystviya professional'nomu vygoraniyu sub"yektov truda (na primere spetsialistov «sub"yekt-sub"yektnykh» professiy)* [Resource support to counteract professional burnout of labor subjects (using the example of "subject-subject" professions)]: abstract Diss. Dr. Psychol. Sci., Saint-Petersburg, 2014. 49 p. (in Russ.)
5. Grin E.I. *Lichnostnyye resursy preodoleniya psikhicheskogo vygoraniya u sportsmenov* [Personal resources to overcome mental burnout in athletes]: abstract Diss. Dr. Psychol. Sci., Krasnodar, 2009. 24 p. (in Russ.)
6. Gusteleva A.N. *Lichnostnyye faktory ustoychivosti k sindromu «vygoraniya» v professii uchitelya* [Personal factors of resistance to the syndrome of "burnout" in the profession of a teacher]: abstract Diss. Dr. Psychol. Sci., Khabarovsk, 2009. 24 p. (in Russ.)
7. Karpov A.A. *Obshchie sposobnosti v strukture metakognitivnykh kachestv lichnosti: monografiya* [General abilities in the structure of metacognitive qualities of personality: monograph]. Yaroslavl State University named after P.G. Demidov. Yaroslavl, YarSU Publ., 2014, 272 p. (in Russ.)
8. Karpov A.V., Ponomareva V.V. *Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov upravleniya* [Psychology of reflexive control mechanisms]. Moscow, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Yaroslavl, 2000. 284 p. (in Russ.)
9. Kupriyanchuk E.V. Features of professional emotional burnout in special teachers: a comparative context. *Sovremennyye nauchnyye issledovaniya i innovatsii – Modern scientific research and innovation*, 2016, no10 (66), pp. 660-669 (in Russ.)
10. Kurapova I.A. Overcoming professional burnout of the subject of labor: problems and approaches. *Vestnik Mariyskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Mari State University*, 2015, no 5 (20), pp.74-78. (in Russ.)
11. Leontiev D.A. *Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZHO)* [Test the meaning of life orientations]. 2-nd ed., Moscow, Smysl Publ., 2000. 18 p. (in Russ.)
12. Lobanova A.V., Kondrakova E.V., Bursova A.P. Emotional burnout of a teacher at a correctional educational institution. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept – Scientific-methodical electronic journal Concept*, 2014, vol. 20, pp. 481-485 (in Russ.).
13. Mitina L.M., Galina Z.N. Psychological conditions and factors for the improvement of higher professional education. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana – Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 2011, no 5, pp. 202-212 (in Russ.)
14. Molchanova L.N. Intra-occupational differentiation of the state of burnout in pedagogical activity. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal – Kazan Pedagogical Journal*, 2009, no 9-10, pp.124-133 (in Russian).
15. Molchanova L.N. The state of mental burnout among high school teachers in the context of professional success. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Bulletin*, 2011, no 348, pp. 128-132 (in Russ.)
16. Orel V.E. *Sindrom psikhicheskogo vygoraniya lichnosti* [Syndrome mental burnout personality]. Moscow, Institute of Psychology, RAS. 2005. p. 330. (in Russ.)
17. Redina T.V. Emotional burnout of teachers of special correctional educational institutions. *Znaniye. Ponimaniye. Umeniye – Knowledge. Understanding. Skill*, 2010, no 1, pp. 222-227 (in Russ.).
18. Satarova L.A, Kurbangaliyeva Yu.Yu., Kulagina K.S. On the issue of prevention of burnout syndrome of a teacher at a correctional institution. *Gumanitarnyye issledovaniya – Humanitarian research*, 2014, no 1 (49), pp. 135-139 (in Russian).
19. Bettini E.A., Cheyney K., Wang J., Leko C. Job Design: An Administrator's Guide to Supporting and Retaining Special Educators. *Intervention in School and Clinic*, 2015, no 50 (4), pp. 221-225.
20. Brunsting, N.C., Sreckovic, M.A., Lane K.L. Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 2014, no 37 (4), pp. 681-711.
21. Hakan Sarıçam, Halis Sakız. Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 2014, no 40 (4), pp. 423-437.
22. Hobfoll S. E., Lerman M. Personal relationships, personal attitudes, and stress resistance: mothers reactions to the child's illness. *American Journal of Community Psychology*, 1989, vol. 16, pp. 565–589.
23. Maslach C. *Vurnout. The Cost of Caring*. Englewood Cliffs; Prentice – Hall, 1982, 177 p.
24. Plichta P. Occupational burdens in special educators working with intellectually disabled students. *Medycyna Pracy*, 2014, no 65 (2), pp. 239-250.
25. Yotanyamaneewong S., Juhari S. Preventing teacher burnout: Exploring the perceptions of teachers for children with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD) in Thailand *International Perspectives on Inclusive Education*, 2012, no.2, pp. 139-160.

Информация об авторах

Молчанова Людмила Николаевна

(Россия, Курск)

Доцент, доктор психологических наук, профессор
кафедры психологии здоровья и коррекционной
психологии

Курский государственный медицинский университет

E-mail: molchanowa.liuda@yandex.ru

Алеся Анатольевна Кузнецова

(Россия, Курск)

Кандидат психологических наук, доцент кафедры
психологии здоровья и нейропсихологии

Курский государственный медицинский университет

E-mail: kuznetsova.a80@mail.ru

Information about the authors

Lyudmila N. Molchanova

(Russia, Kursk)

Assistant Professor, Doctor of Psychology, Professor
of the Department of Health Psychology and
Neuropsychology

Kursk State Medical University

E-mail: molchanowa.liuda@yandex.ru

Alesya A. Kuznetsova

(Russia, Kursk)

PhD in Psychology, Associate Professor of the
Department of Health Psychology and Neuropsychology

Kursk State Medical University

E-mail: kuznetsova.a80@mail.ru



А. О. Андронникова

Онтогенетическая виктимизация личности в ситуации социально-психологической депривации ребенка

В качестве объекта исследования в данной статье выступил феномен онтогенетической виктимизации личности. Цель данной работы заключается в исследовании влияния социально-психологической депривации на онтогенетическую виктимизацию личности ребенка. В статье рассматривается одна из актуальных и сложнейших задач, вызванная потребностью современного общества в теоретическом анализе феномена виктимности, его проявлении и пути девиктимизации личности находящейся в зоне риска. Определена значимость роли ближайшей социализирующей среды в развитии ребенка, влияние характера его воспитания на специфику психической травматизации. Рассматриваются детерминанты и индукторы онтогенетической виктимизации личности и явление социально-психологической депривации. Рассмотрены особенности виктимизации, социально-психологической адаптации и нарушения психологического пространства личности у детей из детского дома. Обозначены закономерности взаимосвязи виктимных синдромов с параметрами нарушенного психологического пространства личности ребенка и социально-психологической адаптацией. Доказано что социально-психологическая депривация может быть определена как детерминанта онтогенетической виктимизации личности ребенка.

Ключевые слова: виктимность, депривация, онтогенез, развитие личности

Ссылка для цитирования:

Андронникова А. О. Онтогенетическая виктимизация личности в ситуации социально-психологической депривации ребенка // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 229-239. doi: 10.32744/pse.2019.2.17



O. O. ANDRONNIKOVA

Ontogenetic victimization of personality in the situation of socio-psychological deprivation of the child

The influence of socio-psychological deprivation on ontogenetic victimization of a child's personality is being studied. The paper deals with one of the most urgent and complex problems caused by the need of modern society in the theoretical analysis of the phenomenon of victimization, its manifestation and ways of devictimization of personality at risk. The significance of the role of the nearest socializing environment in the development of the child, as well as the influence of the nature of its education on the specifics of mental trauma, are determined. The determinants and inducers of ontogenetic victimization of personality and the phenomenon of socio-psychological deprivation are reviewed. Features of victimization, socio-psychological adaptation, and violations of the psychological space of personality in children from an orphanage are reviewed. Regularities of the relationship of victimization syndromes with the parameters of the disturbed psychological space of child personality and socio-psychological adaptation are outlined. It is proved that socio-psychological deprivation may be defined as a determinant of the ontogenetic victimization of child personality.

Keywords: victimity, victimization, deprivation, ontogenesis, personality development

For Reference:

Andronnikova, O. O. (2019). Ontogenetic victimization of personality in the situation of socio-psychological deprivation of the child. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 229-239. doi: 10.32744/pse.2019.2.17

Проблематика исследования

Человек является субъектом социализации, и от того как пройдет этот процесс зависит психологическое благополучие как отдельной личности, так и общества. На сегодняшний день в современном обществе все более отчетливо проявляется ряд определенных изменений. Среди наиболее значимых из них: постоянно ускоряющийся темп жизни; трансформация требований к личностным и поведенческим характеристикам человека, его профессиональным навыкам, умению адекватно реагировать на увеличившееся количество технократических и социальных угроз [5]. Данная проблема получает особую актуальность, когда речь идет о воспитании и развитии личности ребенка.

Социально-психологический аспект проблемы исследования состоит в недостаточной изученности социально психологической депривации, особенностей ее проявления. Среди наиболее актуальных принято выделять: отсутствие работ, где бы исследуемый феномен раскрывался во всей его целостности, представлены исследования отдельных его аспектов (сущностных признаков, технологий и средств коррекции) [20]. В основном современные исследователи сосредотачивают свое внимание на изучении таких видов депривации, как: психическая депривация (Й. Лангмейер и З. Матейчек), материнская (Бардышевская М.К., Боулби Дж., Шпитц Р.А. и др.). Г.Т. Хоментаускас [23], В.М.Целуйко [24] и Н.А. Целуйко [25], Я.Г. Николаева [15], А.В. Захаров [11], О.В. Соловьева [17] и другие авторы выделяют такие виды депривации как: сенсорная, эмоциональная, двигательная депривация. Работ, посвященных исследованию социально-психологической депривации не много. Между тем потребность в научно подкрепленных знаниях о понятии, особенностях социально-психологической депривации и ее влиянии на виктимизацию личности ощущается в различных сферах деятельности, связанной с воспитанием, психологией, социальной работой.

Основные положения

В качестве теоретико-методологических оснований исследования выступают концепции развития личности (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Л.И.Божович); положения системно-деятельностного подхода (Б.Г.Ананьев, Б.Ф.Ломов); положения концепции социально-психологической виктимологии личности (А.В. Мудрик, Е.В. Руденский) культурологический подход объясняющий культурологическую обусловленность генезиса личности (А.С. Запесоцкий, Н.С. Злобин, Е.В. Семенюк). Как на одно из центральных положений, определяющих роль социальных условий в психическом развитии ребенка Л. С. Выготский [8], А.В. Запорожец [10], А.Н. Леонтьев [12], Д.Б. Эльконин [26] и др. опирались на положение о пути развития как процессе присвоения социально-культурного опыта во взаимодействии с социумом. По мнению авторов, в процессе взаимодействия ребенка со взрослыми (родителями и замещающими их лицами) появляются и интериоризируются различные формы психической деятельности ребенка, идет формирование определенных качеств личности.

Учитывая множественность воздействия социальных условий, их многоплановость (в том числе деструктивность) возникает потребность описания сочетанного комплекса структуры факторов, приводящих к виктимности личности.

Виктимность рассматривается в рамках многих социальных наук. Так в контексте юридической психологии виктимность рассматривается как «повышенная способность человека» в силу его социальной роли и ряда физических и духовных качеств при определенных обстоятельствах «становиться потерпевшим» (Л.В. Франк) [21]. Нами виктимность рассматривается как совокупность свойств человека, обусловленных комплексом социальных, психологических и биофизических условий, способствующих дезадаптивному стилю реагирования субъекта, приводящему к ущербу для его физического или эмоционально-психического здоровья. Виктимизацию принято рассматривать как процесс или/и конечный результат преобразование личности в жертву, процесс реализации во вне присущей личности виктимности. Е. В. Руденский [16], рассматривает виктимизацию – как социально-психологический механизм накопления (усиления) виктимности личности в онтогенезе, в результате дефекта онтогенетической социализации.

Существует несколько классификаций виктимности. Так, специалисты в области права выделяют четыре вида данной «способности»: индивидуальную, видовую, групповую, массовую [1]. А.М. Столяренко [18], рассматривая явление виктимности утверждает, что в психологии данное понятие представлено значительно подробнее и, в зависимости от критериев исследования, дополнительно разделяется:

- по доминирующим психологическим механизмам – на эмоционально-волевую, познавательную, мотивационную, смешанную;
- по проявлениям в различных жизненных ситуациях – на политическую, экономическую, криминальную, бытовую, транспортную и др.;
- по уровню выраженности – на слабовыраженную, средневыраженную и сильновыраженную;
- по отношению к профессиональной деятельности – на непрофессиональную (общегражданскую) и профессиональную;
- по времени протекания – на ситуативную, стабильную и относительно стабильную.

А.М. Столяренко указывает, что типология виктимности используется в процессе проведения психовиктимологических исследований, составления обобщенных психовиктимологических портретов личности и групп, при анализе поведения в различных критически сложных жизненных ситуациях и разработке психологических рекомендаций по обеспечению безопасности [18].

Изучая особенности виктимного поведения и факторы его детерминации, специалисты обращают внимание на особенности формирования моделей поведения на разных этапах онтогенетического развития. Причем, наиболее важное значение при анализе онтогенеза развития ребенка придается характеру воспитания, наличию и специфике психической травматизации ребенка, сложной структуре его взаимоотношений с родителями, воспитателями и сверстниками, переживанию ребенком депривационных факторов различной природы [6; 28-30].

Таким образом, процесс онтогенетической виктимизации может быть рассмотрен только в контексте современного социокультурного влияния.

Рассматривая социокультурные детерминанты виктимности и процесс виктимизации необходимо и возможно рассматривать его как онтогенетический процесс деформационного личностного развития, возникающего в результате комплексного влияния факторов специфического и неспецифического характера. Отметим, что рассматривая депривационный механизм виктимизации необходимо выделять специфику действу-

ющих дефицитов, определяющих индивидуальную матрицу онтогенетической виктимизации.

Исследуя факторное и структурное наполнение матрицы виктимизации обозначим роль семейного воспитания в виктимогенезе личности. Опираясь на положения отечественных авторов (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский) отмечающих в своих работах что «... именно среда (предметная и социальная) является источником психического развития, осуществляющегося в процессе интериоризации» [2], будем рассматривать развитие психических процессов ребенка в контексте его средового окружения, выступающего основой для формирования «социальной структуры личности...» [8, с. 145-146]. Данный подход определяет наиважнейшую роль социальной среды, в которой растет и развивается ребенок, в формировании особенностей его психики и мироощущения.

Говоря о базовом мироощущении, основанном на опыте взаимодействия ребенка с социальной средой, Э. Берн вводит понятие экзистенциального благополучия – неблагополучия и определяет базовые экзистенциальные позиции, обуславливающие специфику дальнейшего развития его личности [7]. Анализируя данный подход, Я. Стюарт и В.Джойс отмечают, разницу мировоззрения ребенка в ситуации дифференциации базовых позиций, формирование которых происходит только в ситуации совместной деятельности с окружающими его взрослыми. Развитие личности, по мнению автора, определяется ожиданиями ближайшей социализирующей группы, предложенными ценностями и идеалами, поставленными перед ним задачами на разных возрастных этапах [19].

Значимость роли ближайшей социализирующей среды отмечают и такие авторы как: А.Н. Леонтьев, рассматривающий процесс социализации через деятельностный подход [12, с. 228]; Г.М. Андреева, обозначающая социализацию как двусторонний процесс, включающий в себя усвоение человеком социального опыта при его активном воспроизводстве индивидом через систему социальных связей [3]; Е.А. Лобанова, рассматривающая процесс социализации через совместную деятельность людей и их общение [13].

Близкий подход наблюдается и в зарубежной психологии, рассматривающей вопросы материнского отдаления и нарушение взаимодействия мать-ребенок как основополагающие для травмирования ребенка (P. Bensussan [28]; W. Bernet, M.Z. Wamboldt, W.E. Narrow [29]; W. von Boch-Galhau [30]).

Таким образом, именно семья как первичная социальная группа, агент социализации, определяет качество социализации и факторы, способствующие нарастанию виктимных дефицитов или их компенсации. М.А. Демьяненко отмечает, что условия семейного воспитания могут выступать в качестве значимого фактора жизненного неблагополучия ребенка. Семейное неблагополучие вызывает огромное количество проблем в образе жизни, развитии и поведении детей, зачастую приводит к искажению их ценностных и нравственных ориентаций, приводит к серьезной психологической травматизации, вызывает дисбаланс в сфере межличностного взаимодействия, способствует педагогической запущенности. Если семья находится в зоне социально-экономического и/или психолого-педагогического риска, то зачастую формы и способы воспитания приобретают деструктивный характер что приводит к формированию у ребенка искаженного внутреннего мира, закрепляет деструктивные формы поведения [9]. Похожие данные приводятся и в исследованиях L.B. Murphy отмечающего, что специфика развития ребенка зависит от степени близости с первичным объектом (матерью), частоты взаимодействия с ним и интенсивности стимула, вызывающего эмоции [27].

Как показывают исследования О.О. Андронниковой [4], И.А. и Н.В. Фурмановых [22], дети, не имеющие опыта теплых семейных отношений, любви, заботы, участия отличаются от домашних детей базовым недоверием, эмоциональной и поведенческой неадекватностью.

С. К. Нартова-Бочавер указывает, что семейное неблагополучие ведет к формированию депривированного психологического пространства личности. Автор подчеркивает, что депривированность как личностное качество, в свою очередь, представляет собой результат и условие пониженной личностной эффективности и сочетается с разными формами дезадаптации, приводя к ослаблению личной ответственности, неспособности принимать решения, и способствует развитию виктимности [14].

Рассматривая детерминанты и индукторы онтогенетической виктимизации личности отметим явление социально-психологической депривации личности. Термин депривации означает отсутствие удовлетворения или недостаточное удовлетворение жизненно важных потребностей личности. Социально-психологическая депривация – лишение человека выстраивания адаптивных межличностных отношений, приводящих к невозможности удовлетворения потребностей во взаимодействии. В своих работах Е.В. Руденский рассматривает следующие факторы, которые влекут за собой виктимизации личности: дефицит аттракции, дефицит взаимопонимания и дефицит ролевой компетенции родителя или лица его заменяющего, принимая их как компоненты социально-психологической депривации [16]. Указанные дефициты возникают в семейных отношениях в ситуации полноценной семьи, при нарушении эмоциональной связи, несформированности дружеских чувств, симпатий, любви.

Особенно остро дефициты эмоционального принятия и близости наблюдаются в условия детского дома. Дефицит аттракции и взаимопонимания между родителем или лицом заменяющим его и ребенком могут стать причиной возникновением тревоги, которая приводит к деструктивному функционированию, виктимной социализации.

Методология исследования

Для исследования социально-психологической депривации как детерминации онтогенетической виктимизации личности было проведено эмпирическое исследование на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения г. Новосибирска совместно с психологом Е.В. Агрызковой. В исследовании приняли участие две группы испытуемых, дети из детского дома – 20 человек и 20 человек проживающих в семьях. Возрастной диапазон испытуемых 14-16 лет. Для исследования были использованы методики: Опросник Р. Кеттелла, Опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, Методика С.К. Нартова-Бочавер «Психологическое пространство личности». В качестве метода математической обработки использовался U-критерий Манна-Уитни предназначенный для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного и корреляционный анализ.

Результаты и их обсуждение

Результаты математической обработки U-критерий Манна-Уитни между двумя выборками по методике Р. Кеттелла позволяют сделать вывод о достоверной разнице

между исследуемыми выборками ($p < 0,05$), по показателям А, Н, С, F, G, L, O, Q3, Q4. Кроме того значима разница виктимологического статуса испытуемых. Так в группе 1 (детский дом) 7 испытуемых показали статус «Виктим», что означает множество дефицитов и наличие виктимной трансформации личности. 13 человек обладают статусом «Личная виктимность», что говорит о наличии некоторых дефицитов, характеризующих низкие коммуникативные умения, снижение адаптационных способностей, ригидность реагирования. Статус «Субъект» не присвоен ни одному испытуемому. Это означает, что в группе испытуемых из детского дома нет испытуемых, способных справляться с различными проблемными ситуациями, не прибегая к неадаптивным способам и демонстрирующих высокую степень социализированности.

Результаты испытуемых 2 группы (дети из семей) иные: 1 испытуемый демонстрирует статус «Виктим», «Личная виктимность» свойственна 17 испытуемым, 2 имеют статус «Субъект». Это означает что дети из семей, не зависимо от ее микроклимата, обладают значительно большей компетентностью, способностью адекватно реагировать на возникающие сложности. Ряд значимых отличий получены по группам при сравнении показателей теста социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (см. табл. 1) и методике С. К. Нартова-Бочавер «Психологическое пространство личности» (см. табл. 2).

Таблица 1

Сравнительные результаты между двумя выборками по опроснику социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (U-критерий Манна-Уитни)

Адаптация	Самопринятие	Принятие других	Эмоциональная комфортность	Интегральность	Стремление к доминированию	Эскапизм
143,000	42,500	136,000	7,000	5,500	15,000	51,500
353,000	252,500	346,000	217,000	215,500	225,000	261,500
-1,543	-4,262	-1,733	-5,222	-5,264	-5,008	-4,025
,127а	,000	,086	,000	,000	,000	,000

Результаты позволяют сделать вывод о достоверно более низкой адаптации детей из первой группы. Достоверные различия по шкалам Самопринятие, Эмоциональная комфортность, Стремление к доминированию, Эскапизм. Что позволяет сделать вывод о достоверно более низком самоконтроле детей из детского дома, высокой тревоге, беспокойстве, страхе, аффективности проявлении чувств, эмоциональной некомпетентности.

Таблица 2

Сравнительные результаты между двумя выборками по методике С.К. Нартова-Бочавер (U-критерий Манна-Уитни)

СФТ (суверенность физ. тела)	СТ (суверенность территории)	СВ (суверенность мира вещей)	СП (суверенность привычек)	СС (суверенность социальных связей)	СЦ (суверенность ценностей)	СПП
20,500	49,500	26,500	72,000	74,000	69,500	59,500
230,500	259,500	236,500	282,000	284,000	279,500	269,500
-4,876	-4,120	-4,718	-3,497	-3,490	-3,561	-3,811
,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Анализ достоверных различий позволяет сделать вывод о достоверной разнице между подгруппами испытуемых. В первой группе (детский дом) характерны такие показатели как депривированность в переживание дискомфорта, вызванного прикосновениями, запахами, принуждением в отпавлении его физиологических потребностей; депривированность в отсутствии территориальных границ; непризнание права на личные вещи; насильственное принятие неблизких ценностей; низкий общий уровень суверенности психологического пространства личности.

Анализ взаимосвязи между виктимными синдромами и параметрами нарушениями суверенного пространства (см. табл. 3) и социально-психологической адаптации (см. табл. 4), проведенный при помощи корреляционного анализа также позволяет сделать ряд выводов.

Таблица 3

Результаты взаимосвязи виктимных синдромов с показателями психологического пространства личности по методике С.К. Нартова-Бочавер

	СФТ (суверенность физ. тела)	СТ (суверенность территории)	СВ (суверенность мира вещей)	СП (суверенность привычек)	СС (суверенность социальных связей)	СЦ (суверенность ценностей)	СПП
Тревожный синдром	-,466**	-,459**	-,610**	-,378*	-,256	-,445**	-,443**
	,002	,003	,000	,016	,111	,004	,004
Неадаптивный синдром	-,413**	-,306	-,326*	-,343*	-,562**	-,315*	-,467**
	,008	,055	,040	,030	,000	,047	,002
Акциональный синдром	-,372*	-,312	-,436**	-,086	-,309	-,191	-,324*
	,018	,050	,005	,598	,053	,237	,041
Аксеологический синдром	,077	,142	,099	-,138	,042	,181	-,021
		,381	,544	,395	,796	,263	,899

Таблица 4

Результаты взаимосвязи виктимных синдромов с показателями социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда

	Адаптация	Самопринятие	Принятие других	Эмоциональная комфортность	Интегральность	Стремление к доминированию	Эскапизм
Тревожный синдром	,032	-,442**	-,419**	-,666**	-,579**	-,614**	,406**
	,846	,004	,007	,000	,000	,000	,009
Неадаптивный синдром	-,043	-,263	-,041	-,383*	-,571**	-,315*	,278
	,794	,101	,804	,015	,000	,048	,082
Акциональный синдром	-,093	-,499**	-,040	-,388*	-,461**	-,423**	,257
	,570	,001	,806	,013	,003	,007	,110
Аксеологический синдром	-,266	,211	,139	,112	,130	,293	-,137
	,097	,192	,394	,493	,424	,067	,400

По результатам корреляционного анализа можно сделать вывод, что тревожной синдром отрицательно связан с такими параметрами как суверенность физического тела, суверенной территории, суверенность мира вещей, суверенность привычек, суверенность социальных связей, суверенность ценностей. Таким образом при наличии тревожного синдрома можно говорить о достоверном нарушении психологического пространства личности, депривированности. Необходимо отметить, что тревожный синдром также достоверно характеризуется такими показателями как: нарушение самопринятия, принятия других, низким уровнем эмоционального комфорта, неспособностью к интегральности, отсутствием стремления доминированию при высокой склонности к эскапизму. Это означает, что тревожный синдром характеризуется высокой степенью депривированности и нарушением социальной адаптации. Возможно, именно тревожный синдром является основой для виктимной дезадаптации личности. Неадаптивный синдром имеет значимые корреляционные связи с параметрами: нарушение суверенности физического тела, суверенности мира вещей, привычек, суверенность социальных связей, суверенность ценностей. Из параметров адаптации данный синдром имеет достоверные связи с низким уровнем эмоциональной комфортности, нарушением интегральности, низким уровнем стремления к доминированию. Таким образом неадаптивный синдром отличается рядом параметров, говорящих о дезадаптации, тем не менее, его проявления несколько ниже чем при наличии тревожного синдрома, хотя и характеризуются достаточно высоким уровнем дефицитов суверенного пространства личности. Акциональный синдром характеризуется достоверным нарушением суверенности со физического тела и суверенности мира вещей. Отметим что акциональный синдром также связан с низким уровнем самопринятия, эмоциональным дискомфортом, нарушением интегральности и низким стремлением к доминированию. Аксиологический синдром не показал взаимосвязи с параметрами социально-психологической адаптации и нарушением суверенности психологического пространства.

Выводы

Таким образом, осуществленное исследование социально-психологической депривации как детерминанты онтогенетической виктимизации личности ребенка дает нам основания для формулирования следующих выводов:

- Личностное развитие ребенка осуществляется в тесном взаимодействии целого ряда факторов, среди которых: возрастная специфика развития, индивидуальные особенности ребенка, комплексное влияние социальной среды, во многом обуславливающей процессы воспитания и социализации.
- Наличие социально-психологической депривации в раннем возрасте может послужить развитию серьезных социально-психологических деформаций, формирующих виктимность.
- Социально-психологическая депривация выступает в качестве виктимогенного фактора и исходного дефицита онтогенетической виктимизации личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алауханов Е. Криминология. Учебник. Алматы. 2008. 429 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2010. 288 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001. 384 с.
4. Андронникова О.О. Виктимное поведение подростков: факторы возникновения и профилактика: монография. Новосибирск: НГИ, 2005. 300 с.
5. Андронникова О.О. Психолого-педагогические условия формирования опасных и безопасных форм поведения ребенка // Социокультурные проблемы современного человека: материалы конференции 2010 Часть 2. Материалы IV Международной научно-практической конференции (19 – 24 апреля 2010 г.) Часть II / под ред. Н.Я. Большуновой, О.А. Шамшиковой. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. ч. II. 557 с.
6. Андронникова О.О. Роль семьи в формировании неадаптивных форм виктимного поведения детей // Семья в XXI веке. Сборник материалов международного экспертного симпозиума. Новосибирск, 2013. С. 156–164.
7. Берн Э. Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы / пер. с англ. М.: ГРАНД, 2004. 473 с.
8. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии / Собрание соч. Под ред. А. М. Матюшкина. В 6-ти т. М.: Педагогика, 1982. Т. 4. С. 277-426.
9. Демьяненко М.А. Психологическая характеристика детей, испытывающих семейное неблагополучие. URL: <http://nsportal.ru/psikhologicheskaya-kharakteristika-detey-ispytyvayushchikh-semeynoe-neblagopoluchie> (дата обращения: 10.01.2019)
10. Запорожец А.В. Психологическое изучение развития моторики ребенка-дошкольника Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца. М., 1995. С. 112-122.
11. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 448 с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2005. 352 с.
13. Лобанова Е.А. Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие. Балашиха: РХТЦ, 2012. 76 с.
14. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
15. Николаева Я.Г. Воспитание ребенка в неполной семье. М., Владос, 2006. 159 с.
16. Руденский Е.В. Депривационный виктимизм как социально-психологический фактор риска экстремизм. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.studsell.com/view/38186/> (дата обращения: 05.09.2018).
17. Соловьева О.В. Депривация семейного общения как детерминанта личностного развития детей, лишенных попечения родителей: дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2004. 209 с.
18. Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика: Учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. С. 385.
19. Стюарт Я., Джойс В. Современный трансактный анализ. СПб.: Социально-психологический центр, 1998. 330 с.
20. Федорова Н.В. Депривация в семье как фактор делинквентного поведения подростков: монография. М-во образования и науки Рос. Федерации, Омский гос. пед. ун-т. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2016. 243 с.
21. Франк Л.В. Виктимология и виктимность. Душанбе, 1972. С. 22.
22. Фурманов И.А. Фурманова Н.В. Психология депривированного ребенка: пособие для психологов и педагогов. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 319 с.
23. Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребенка. М.: Педагогика, 1989. 160 с.
24. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи. М.: Владос, 2003. 272 с.
25. Целуйко Н.А. Родители и дети: психология взаимоотношений в семье. Мозырь, 2006. 132 с.
26. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
27. Murphy L. V. Further Reflections on Resilience // The Invulnerable child. N.Y.: Guilford Press, 1987. P. 84-105.
28. Bensussan P. Parental alienation, child psychological abuse and DSM-5. Encephale. 2017, Dec; 43(6): 510-515. doi: 10.1016/j.encep.2017.08.003
29. Bernet, W., Wamboldt, M. Z., & Narrow, W. E. Child affected by parental relationship distress. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 2016, 55(7), 571-579. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaac.2016.04.018>
30. von Boch-Galhau, W. Parental Alienation (Syndrome) – A serious form of child psychological abuse // Neuropsychiatrie. Volume 32, Issue 3, 1 September 2018, Pages 133-148

REFERENCES

1. Alaukhanov E. Criminology. Textbook. Almaty, 2008. 429 p. (in Russian)
2. Ananiev B.G. Man as a subject of knowledge. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2010. 288 p. (in Russian)
3. Andreeva G.M. Social Psychology. Moscow, Aspect Press Publ., 2001. 384 p. (in Russian)
4. Andronnikova O.O. Victim behavior of adolescents: factors of occurrence and prevention: monograph. Novosibirsk, NGI Publ., 2005. 300 p. (in Russian)
5. Andronnikova O.O. Psychological and pedagogical conditions of the formation of dangerous and safe forms of child behavior. *Social and cultural problems of a modern person: materials of the 2010 conference Part 2. Materials of the IV International Scientific and Practical Conference (April 19 - 24, 2010)*. Part II / ed. N.Y. Bolsunova, O.A. Shamshikova. Novosibirsk, NGPU Publ., 2011. 557 p. (in Russian)

6. Andronnikova O.O. The role of the family in the formation of non-adaptive forms of victimization behavior of children. *Family in the XXI century. Collection of materials of the international expert symposium*. Novosibirsk, 2013. p. 156–164. (in Russian)
7. Bern E. The games people play: the psychology of human relationships; People who play games: the psychology of human destiny. Moscow, GRAND Publ., 2004. 473 p. (in Russian)
8. Vygotsky L.S. Questions of child (age) psychology / Collected Works. Ed. A.M. Matyushkina. Moscow, Pedagogy Publ., 1982. vol. 4. pp. 277-426. (in Russian)
9. Demianenko M.A. Psychological characteristics of children experiencing family distress. Available at: <http://nsportal.ru/psikhologicheskaya-kharakteristika-detey-ispytyvayushchikh-semeynoe-neblagopoluchie> (accessed 10 January 2019) (in Russian)
10. Zaporozhets A.V. Psychological study of the development of motor preschooler child Questions psychology of a child of preschool age / Ed. A.N. Leontiev and A.V. Zaporozhets. Moscow, 1995. pp. 112-122. (in Russian)
11. Zakharov A.I. The origin of childhood neuroses and psychotherapy. Moscow, EKSMO-Press, 2000. 448 p. (in Russian)
12. Leontyev A.N. Activity Consciousness. Personality. Moscow, Meaning Publ., 2005. 352 p. (in Russian)
13. Lobanova E.A. Preschool pedagogy: a teaching aid. Balashikha, RHTC Publ., 2012. 76 p. (in Russian)
14. Nartova-Bochiver S.K. Sovereign man: a psychological study of the subject in his being. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2008. 400 p. (in Russian)
15. Nikolaev Ya.G. Raising a child in an incomplete family. Moscow, Vlados Publ., 2006. 159 p. (in Russian)
16. Rudensky E.V. Deprivation victimization as a socio-psychological risk factor for extremism. [Electronic resource]. Available at: <http://www.studsell.com/view/38186/> (accessed 9 September 2018). (in Russian)
17. Solovyova O.V. Deprivation of family communication as a determinant of the personal development of children deprived of parental care: Diss. PhD Psychol. Sci., Krasnodar, 2004. 209 p. (in Russian)
18. Stolyarenko A.M. Extreme psychopedagogy: Textbook. manual for universities. Moscow, UNITY-DANA Publ., 2002. p. 385. (in Russian)
19. Stuart J., Joyce V. Modern transactional analysis. Saint-Peterburg, Socio-psychological center Publ., 1998. 330 p. (in Russian)
20. Fedorov N.V. Family deprivation as a factor in adolescent delinquent behavior: monograph. Omsk, Publishing House OmGPU, 2016. 243 p. (in Russian)
21. Frank L.V. Victimology and victimization. Dushanbe, 1972. p. 22. (in Russian)
22. Furmanov I.A. Furmanova N.V. Psychology of a deprived child: a manual for psychologists and teachers. Moscow, Vlados Publ., 2004. 319 p. (in Russian)
23. Homentauskas G.T. Family eyes of a child. Moscow, Pedagogy Publ., 1989. 160 p. (in Russian)
24. Tseluyko V.M. Psychology of a dysfunctional family. Moscow, Vlados Publ., 2003. 272 p. (in Russian)
25. Tseluyko N.A. Parents and children: the psychology of family relationships. Mozyr, 2006. 132 p. (in Russian)
26. Elkonin D.B. Selected psychological works. Moscow, Pedagogy Publ., 1989. 560 p. (in Russian)
27. Murphy L. B. Further Reflections on Resilience // *The Invulnerable child*. N.Y.: Guilford Press, 1987. pp. 84-105.
28. Bensussan P. Parental alienation, child psychological abuse and DSM-5. *Encephale*. 2017, Dec; 43(6): 510-515. doi: 10.1016/j.encep.2017.08.003
29. Bernet, W., Wamboldt, M. Z., & Narrow, W. E. Child affected by parental relationship distress. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 2016, 55(7), pp. 571-579. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaac.2016.04.018>
30. von Boch-Galhau, W. Parental Alienation (Syndrome) – A serious form of child psychological abuse. *Neuropsychiatrie*. 2018. Vol. 32, Issue 3, pp. 133-148.

Информация об авторе

Андронникова Ольга Олеговна
(Новосибирск, Россия)
Кандидат психологических наук,
декан факультета психологии
Новосибирский государственный педагогический
университет
E-mail: andronnikova_69@mail.ru

Information about the author

Olga O. Andronnikova
(Novosibirsk, Russia)
PhD in Psychological Sciences
Dean
of the Faculty of Psychology
Novosibirsk State Pedagogical University
E-mail: andronnikova_69@mail.ru



Л. В. ШТЫЛЕВА, О. И. КЛЮЧКО

Гендерные трансформации в ментальности современных российских школьниц

Введение. В современном российском обществе разворачивается бурная полемика между традиционалистской и эгалитарной идеологиями гендерных отношений. Содержание гендерной ментальности интенсивно изменяется в период от младшего подросткового к старшему школьному возрасту. Цель статьи – выявить приверженность современных школьниц традиционным или эгалитарным нормам мужского и женского поведения, определить векторы изменений их гендерных идеалов и представлений в течение подросткового возраста в условиях закрытого образовательного учреждения.

Материалы и методы. Представлены результаты анкетирования учащихся 5-х и 11-х классов Московского кадетского корпуса «Пансиона воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации» (Москва), в ходе которого изучались гендерные идеалы, представления и склонности как промежуточные результаты гендерной социализации.

Результаты исследования. Эмпирически фиксируются противоречивые тенденции в развитии гендерной ментальности школьниц: расширение эгалитарных представлений относительно семьи и профессиональной деятельности при одновременном росте традиционализма во взглядах школьниц от младшего подросткового к юношескому возрасту.

Обсуждение и заключения. Обосновывается необходимость изменения педагогической культуры, повышение уровня гендерной компетентности учителей и воспитателей, переход от полоролевой к гендерной модели социализации в образовании.

Ключевые слова: традиционалистская и эгалитарная модель поведения, фемининность/маскулинность, трансформации в ментальности, гендерная социализация в образовании, гендерные идеалы, ценности и представления.

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-01207

Ссылка для цитирования:

Штылева Л. В., Ключко О. И. Гендерные трансформации в ментальности современных российских школьниц // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 240–255. doi: 10.32744/pse.2019.2.18



L. V. SHTYLEVA, O. I. KLYUCHKO

Gender transformation in the mentality of the modern Russian school girls

Introduction. In today's Russian society there is a stormy debate between the traditionalist and egalitarian ideologies of gender relations. At the same time, the gender mentality is changing intensively in the period from the younger adolescent to the senior school age. The purpose of the article is to identify the adherence of modern schoolchildren to traditional or egalitarian norms of male and female behavior, to determine the vectors of changes in their gender ideals and ideas during adolescence in a closed educational institution.

Materials and methods. Presented the results of a questionnaire survey of pupils of the 5th and 11th grades of the Moscow cadet's school «Boarding school of Ministry of Defense of Russian Federation», Moscow, which examined ideals, perceptions, inclinations as intermediate results of gender socialization.

Results. Empirically recorded contradictory trends in the development of gender mentality schoolgirls: the expansion of egalitarian notions of the family and professional activities, while increasing the proportion of traditionalist views of schoolgirls from younger adolescent to adolescence.

Discussion and Conclusions. The author substantiates the need to change the pedagogical culture of teachers and educators, the transition from sex-role to gender model of socialization in education.

Keywords: traditional and egalitarian models of behavior, femininity / masculinity, transformations in mentality, gender socialization in education, gender ideals, values and views

Acknowledgements: The study was performed with the financial support of RFBR within the research project No.18-013-01207

For Reference:

Shtyleva, L. V., & Klyuchko, O. I. (2019). Gender transformation in the mentality of the modern Russian school girls. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 240-255. doi: 10.32744/pse.2019.2.18

Введение

Ментальность современного человека подвергается непрерывным изменениям в силу динамичности общественных трансформаций. Гендерные идеалы, ценности и представления как неотъемлемая составляющая менталитета крупных социальных общностей и психической жизни каждого человека, также непрерывно и существенно изменяются на протяжении XX-XXI вв. [1]. «Происходящие в сфере социальной жизни трансформации, такие как постепенное разрушение традиционной системы гендерной сегрегации, ослабление поляризации мужских и женских социально-производственных ролей, занятий и сфер деятельности, распространение тенденции равного распределения обязанностей в сфере семейно-брачных отношений» [2] способствуют модификации социокультурных стереотипов и представлений мужчин и женщин друг о друге и о себе.

Особенность российских трансформаций заключается в том, что они представляют собой процесс с открытым финалом [3]. В настоящее время выявлено две противоположных тенденции, которые исследователями обозначаются как, с одной стороны, акцент на выраженной тенденции сближения профессиональных и семейных ролей мужчин и женщин, а с другой стороны, как внимание не к сходству, а к различиям между мужским и женским поведением, противопоставление ролей, статусов и жизненного предназначения мужчины и женщины. Эти тенденции на уровне массового сознания проявляются в сосуществовании традиционалистских (патриархатных, консервативных) и эгалитарных гендерных норм [4, с. 27]. Каким будет результат развития этих тенденций, во многом зависит от формирующегося мировоззрения молодого поколения, которое сегодня сидит за школьными партами и в студенческих аудиториях.

Исследователи российской современности указывают на основной социально-психологический механизм поддержания неравенства между полами в семье и на рынке труда – *гендерные установки и предубеждения* [5]. В связи с этим гендерное образование молодого поколения рассматривается как исследователями, так и педагогами-практиками в качестве основного средства преодоления дискриминации и неравенства, стратегии изменения гендерных представлений и идеалов населения [6]. Поэтому гендерные представления современных школьников являются важным прогностическим источником информации о тенденциях развития гендерных отношений в России, о направленности, противоречиях и динамике изменений в этой сфере.

Гипотеза исследования: представления современных школьниц отражают противоречия между традиционалистской и эгалитарной идеологиями гендерных отношений в российском обществе начала XXI в. и интенсивно изменяются в период от младшего подросткового к старшему школьному возрасту.

Теоретико-методологические основы исследования

За последние 50 лет пройден большой путь в исследованиях трансформаций гендерной ментальности женщин и мужчин. Если в 60-70-е гг. прошлого века методология гендерных исследований воспринималась как направление в общественнонаучных и гуманитарных науках, оппозиционное традиционным подходам, то в конце XX – начале XXI вв. положение о социальной детерминации пола и способах её проявления

интегрировано в большинство областей научного знания [7]. Изменение онтологического статуса категорий «мужское» и «женское» привело к формированию мощной познавательной стратегии денатурализации гендерных различий и появлению множественных моделей «маскулинности» и «фемининности» [8], дифференциации феноменов гендерной идентичности, сексуальности и половой роли.

Гендерный компонент ментальности позволяет человеку идентифицировать себя как представителя определенного пола, а также осмыслить свойственные своему полу образ мышления и практики преобразования себя и окружающей действительности. Элементом структуры ментальности выступают гендерные аспекты Я-концепции, гендерные стереотипы, ценности, образцы поведения, роли и нормы взаимодействия и отношений, которые являются культурными и социальными детерминантами мышления и поведения человека как создателя, носителя и выразителя гендерной идентичности [9].

В основе теоретико-методологической платформы нашего исследования находятся социо-конструктивистский и гендерный подходы, а также типология гендерных стереотипов (Клецина И.С., 1998) и теория гендерных норм (Клецина И.С., Иоффе Е.В., 2017). Гендерный подход как научная методология центрируется на идее *социокультурной детерминации способов существования пола* и акцентирует внимание на интерпретации существующих различий между полами [10]. Исследованиями последних лет доказывают, что гендерная категоризация в ментальности, как мужчин, так и женщин очень устойчива и приводит к гендерной сегрегации в образовании, профессиональной деятельности, отношениях людей [11].

На сегодняшний день наиболее значимыми являются различия между традиционалистскими и эгалитарными нормами гендерных отношений. «В соответствии с *традиционалистскими* нормами и правилами мужского и женского поведения, которые были распространены в разных обществах в предыдущие столетия, специфическими характеристиками статусных позиций в социуме и соответствующих ролей мужчин и женщин являются *полярность, противопоставленность и неравноценность (в глазах общества! – авт.)*. Идеи традиционализма соответствуют консервативной идеологии, утверждающей главенствующую роль мужчины в обществе и семье. В настоящее время отмечается тенденция к сближению и взаимозаменяемости ролей и статусных позиций мужчин и женщин, что соответствует *эгалитарным* гендерным нормам» [4, с. 17].

Считаем необходимым привести основные характеристики традиционных и эгалитарных гендерных норм, реализующихся в моделях маскулинности и фемининности, которые в нашем исследовании выступают в роли *методологических ориентиров*, сравнение с которыми позволяет судить о состоянии гендерных идеалов современных школьников, тенденциях и направленности изменений.

1. *Традиционная модель маскулинности* опирается на нормы традиционного (патриархатного) типа культуры и характеризуется такими признаками как доминантность, стремление к установлению иерархии в отношениях, оппозиция всему «женскому», эмоциональная скупость, властность, жесткость и агрессивность, утверждение неравноценности женских и мужских ролей в семье и обществе (Р.Бреннон, 1976; Д. Плек, 1981; Е.В.Иоффе, 2012; И.Костерина, 2013 и др.).

2. *Современная модель маскулинности* опирается на нормы эгалитарного типа, проявляющие в установках на равноправие, партнерские отношения с другими, на конструктивный способ решения проблем, на эмоциональную чувствительность и открытость в отношениях, на личностное развитие мужчин в разных сферах жизни [12].

Принцип доминирования и главенства в супружеских отношениях уступает ориентации на партнерство и паритет (Р. Коннелл, 2015; М. Киммел, 2008; И.С.Кон, 2002 и др.).

3. К характеристикам *традиционной модели фемининности* относятся: установка на материнство и замужество; значимость привлекательной внешности; стремление быть хорошей хозяйкой; готовность заботиться о семье и близких людях; эмоциональная чувствительность, мягкость, уступчивость, слабость и незащищенность [4, с. 57]. Данная модель фемининности не только противоположна по набору характеристик, соответствующих нормативному эталону традиционной маскулинности, она также олицетворяет *зависимость и подчиненность женской позиции*. Р. Коннелл такой тип фемининности назвал «утрированной фемининностью» [13, с. 247].

4. *Нормы женского поведения эгалитарного типа* включают характеристики, способствующие расширению социальных ожиданий относительно особенностей поведения женщин и выравнивания статусных позиций мужчин и женщин в разных сферах жизни. По заключению исследователей, «...эгалитарные нормы женского поведения представляют собой не столько антипод традиционалистских норм, сколько ... такое сочетание маскулинных и фемининных характеристик и качеств, которое способствует самореализации личности и адаптации ее к современным условиям» [4, с. 78]. Замужество и материнство в рамках этой модели перестают быть исключительными сферами самореализации женщин, для многих женщин их профессиональная деятельность и карьера становятся не менее значимы, чем семейные роли.

Материалы и методы

Как известно, социально-конструктивистский подход, признающий основополагающую роль за социальными конструктами в познании, в качестве предмета исследования декларирует *социальные представления, нормы и традиции, регламентирующие поведение мужчин и женщин*. В нашем исследовании для выявления гендерных представлений школьников мы используем разработанные для этой цели опросники «Что я думаю о женском и мужском» (Штылева Л.В., Петрушихина Е.Б., 2017) для старших школьников и «Гендерная социализация школьников» (Ключко О.И., Штылева Л.В., 2017) для младших подростков [14, с. 326-331]. Методология опросников основана на классификации гендерных стереотипов, разработанной И.С.Клециной (1998), которые фактически играют роль гендерных норм и подразделяются на: 1) стереотипы маскулинности/фемининности; 2) стереотипы закрепления семейных и профессиональных ролей в соответствии с половой принадлежностью и, наконец, 3) гендерные стереотипы, связанные с полоролевыми различиями в содержании труда/деятельности. Сбор данных осуществлялся способом индивидуального анкетирования. В исследовании участвовали 72 ученицы выпускных (11-х) классов и 109 учениц 5-х классов Пансиона воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации (Москва).

В изучении представлений пятиклассниц преимущественный акцент был сделан на исследовании показателей гендерной социализации по ряду признаков: традиционность/эгалитарность гендерных представлений, идеалов, выбора учебных предметов и профессий; наличие/отсутствие гендерной дифференциации видов деятельности, в том числе, в рамках семьи и образовательной организации; ведущие источники гендерной социализации.

Поскольку в исследовании гендерных идеалов воспитанниц 5-х и 11-х классов вследствие возрастных особенностей использовались разные анкеты, представим сравнительный анализ результатов по ключевым параметрам, позволяющим провести сравнительный анализ и определить приверженность младших подростков и старшеклассниц традиционным или эгалитарным нормам мужского и женского поведения, усвоенным в процессе гендерной социализации, определить вектор их изменений и наиболее противоречивые области гендерного мировоззрения представительниц молодого поколения.

Результаты исследования и интерпретация

Идеалы маскулинности/фемининности является ключевыми объектами в изучении гендерного аспекта ментальности личности в целом. В анкетах для пятиклассниц был поставлен вопрос «Кто для тебя идеал женщины/мужчины и почему?», для старшеклассниц этот же вопрос был сформулирован несколько иначе – «Какие женские и мужские качества ассоциируются у тебя с выражениями «быть «настоящей женщиной» или «настоящим мужчиной»? Продолжи предложение, впиши по 5-7 «женских» и «мужских» качеств в соответствующий раздел таблицы». Анализ и ранжирование результатов выявили содержание и общую направленность гендерных представлений пяти- и одиннадцатиклассниц (см. таблица 1, в % указана частота упоминания).

Таблица 1

Идеалы маскулинности и фемининности учениц 5-х и 11-х классов

Идеал женщины 5 класс, %	Быть настоящей женщиной – означает быть.... 11 класс, %	Идеал мужчины 5 класс, %	Быть настоящим мужчиной – означает быть... 11 класс, %
1. добрая – 33,9 2. красивая – 28,4 3. умная – 22 4. внимательная, заботливая – по 6 5. целеустремленная – 4,5 6. ласковая, трудолюбивая, с чувством юмора - по 3,6	1. заботливой – 83,3 2. нежной – 63,8 3. умной – 61,1 4. красивой – 44,4 5. доброй – 34,7 6. образованной – 23,6 7. скромной, хозяйственной – по 22,2	1. сильный – 27,5 2. смелый, отважный – 18,3 3. добрый – 16,5 4. умный, веселый – по 13,7 5. отзывчивый – 8,2 6. справедливый, честный, красивый - по 7,3	1. сильным – 68 2. заботливым – 44,4 3. умным – 40,28 4. мужественным – 38,9 5. ответственным – 29,17 6. решительным – 27,8 7. веселым, внимательным, уверенным в себе, храбрым – по 20,8

Сравнивая представления пятиклассниц и одиннадцатиклассниц об «идеальной женственности», мы видим множественные совпадения. С одной стороны, в ответах и тех и других преобладают гендерные нормы консервативной модели фемининности, ориентированные на служение, заботу, самореализацию преимущественно в рамках семьи и т.д. В то же время, в ответах и подростков, и старшеклассниц упоминаются характеристики, соответствующие модернизированным моделям фемининности (ум, целеустремленность, образованность) и связанные, на наш взгляд, с личностным развитием и профессиональной занятостью, что свидетельствует о ментальных изменениях, которые произошли в гендерных нормах женственности в результате социокультурных трансформаций российского общества в XX в. и укоренились в общественном сознании россиян.

Гендерные представления воспитанниц пансиона об идеальной маскулинности в целом комплиментарны их идеалам фемининности. Но гендерный идеал маскулинности пятиклассниц отличается от образа «настоящего мужчины» в представлениях старшекласниц пансиона большей психологической сензитивностью. Так, если у старшекласниц семь из десяти самых упоминаемых качеств соответствует нормам традиционной модели маскулинности, то в образе пятиклассниц - только 3 из десяти перечисленных качеств относятся к традиционалистским. Вместе с тем, следует обратить внимание, что вторым в рейтинге качеств идеальной маскулинности в ответах старшекласниц указана заботливость (44,4%), далее – добрый (16,5) а заключают рейтинг внимательность (20,8%), добрый (16,5%), отзывчивый (8,2%), честный (7,3%) которые больше соотносятся с характеристиками маскулинности, ориентированной на взаимопонимание и партнерство, а не на иерархию и доминирование в отношениях. Таким образом, идеальный образ мужчины у пятиклассниц более эгалитарен, по сравнению со старшекласницами, однако следует отметить, что частота использования тех или иных качеств пятиклассницами в 2 и более раз меньше, что может говорить как о еще не полностью сложившихся гендерных представлениях, так и о дефиците позитивных гендерных образов в целом.

Именно с учетом смягчения гендерных идеалов и норм в современном обществе особое значение приобретают представления молодежи об образовательных предпочтениях и будущих планах. Результаты анкетного опроса пятиклассниц представлены в таблице 2.

Таблица 2

Предпочитаемые учебные предметы, профессии и хобби учениц 5-х классов

Любимый учебный предмет	%	Кем хочешь стать после школы ?	%	Твое хобби	%
Математика	50	Доктор, врач	20	Читать	61
Английский язык	34	Переводчик	13	Рисовать	34
Физкультура	19	Модельер, стилист	12	Дополнительное образование	21
Биология	15	Студент	10	Рукоделие	15
Информатика	13	Юрист, адвокат	9	Спорт	14
История	10	Дизайнер	8	Играть	10
Живопись	10	Дипломат, политик	7	Спать (отдыхать)	9
Немецкий/китайский язык	По 7	Учитель/педагог	6	Слушать музыку / Петь / Танцевать	По 7
Литература	7	Полицейский	5	Смотреть ТВ	6

Если сравнить полученные результаты с традиционным перечнем «девичьих» учебных предметов (русский язык, литература, история [15]) и соответствующим перечнем профессий гуманитарно-медицинского профиля, можно заметить некоторые изменения. С одной стороны, ряд профессий из традиционно «женского списка» сохранили свои позиции («врач», «модельер/стилист» и «учитель»), но с другой – обращает на себя внимание широкое разнообразие в выборе пятиклассницами будущих профессий (режиссер, бионик, зоолог, программист, фотограф, журналист, летчица, спортсменка, архитектор, химик, педагог, министр, повар, полицейский, военный), не вошедших в рейтинг, но выбираемых в 1-2 % случаев. Иными словами, около 40%

пятиклассниц 2017 г. заявили об ориентации на «нетрадиционные» для женщин профессии, в то время как наше предыдущее исследование жизненных перспектив у подростков (2011-12 гг.) зафиксировало исключительно традиционный выбор профессий у девочек [16]. Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что современные пятиклассницы демонстрируют тенденцию к эгалитаризму в предпочтениях школьных предметов и будущих профессий. И хотя список желаемых профессий в этом возрасте очевидно условен, тем не менее, он отражает некоторые представления о желательном и возможном в жизненных перспективах девочек, что подтверждает предположение о существенном сдвиге в гендерном аспекте ментальности девочек-подростков за последние годы.

Перечень хобби пятиклассниц выглядит скорее нейтральным, чем ассиметричным, за исключением рукоделия, относительно низким выглядит процент предпочтения дополнительного образования, в то время как в реальности его посещают все девочки. Сам перечень кружков и секций дополнительного образования свидетельствует о широких возможностях выбора и значительном диапазоне предпочтений. В то же время, из пяти выделенных в ходе анализа групп дополнительного образования (см. таблицу 3) непосредственно научно-техническое образование оказалось менее всего востребовано пятиклассницами, что отражает, на наш взгляд, как традиционный подход к социализации девочек и гендерную сегрегацию российского рынка труда, так и затруднения в становлении познавательных интересов пансионеров (значительный процент ответов «ничего» от 25 до 77 %).

Таблица 3

Предпочтения пятиклассниц в выборе дополнительного образования, %

Музыкальное образование		Спортивное образование		Художественное образование		Хореографическое образование		Научно-техническое образование	
Ничего	54	Ничего	25	Ничего	43	Ничего	46	Ничего	77
Хор (вокал)	28	Баскетбол	24	Художественная студия	40	Эстрадные танцы	9	Роботехника	21
Фортепиано	13	Плавание	15	Керамика	14	Стэп	9	Шахматы	1
Валторна	5	Теннис	14	Драмкружок	14	Художественная гимнастика	6	Логическая математика	1
Труба	4	Плавание	13	Бумагопластика	7	Хореография	3		
Барабаны	3	Тхеквандо	8	Бисероплетение	2	Балет	3		
Саксофон	3	Волейбол	6	Рукоделие (шитье, вышивка)	2	Народные танцы	2		
Скрипка	3	Художеств. гимнастика	5	Квиллинг	1	Хип-хоп	2		

Представления старших школьниц о гендерных различиях в содержании женского и мужского труда и природе этих различий оказались релевантны ранее отмеченным тенденциям к традиционности. Несмотря на то, что с утверждением: «Между мужчинами и женщинами есть различия (в восприятии, мышлении, личностных особенностях), но они не существенны» в той или иной степени выразили согласие 83% респонденток, а несогласие – 17%, при этом более 90% ответивших согласны с делением сфер труда и профессий на «женские» и «мужские», когда содержание женского труда подразумевает функции обслуживания, заботы, удовлетворения познавательных,

эстетических, витальных потребностей других, а содержание мужского труда носит созидательный, инструментальный, волевой и интеллектуальный характер. Описанные различия соответствуют традиционалистским гендерным стереотипам содержания женского и мужского труда, что подтверждается также указанием сфер наиболее успешной, по представлениям респонденток, профессиональной самореализации женщин и мужчин.

На вопрос «Как тебе кажется, существуют ли по-настоящему «мужские» и «женские» профессии? Если твой ответ «да», приведи примеры (до 6-8 позиций в каждом подразделе)» лишь около пяти процентов старшеклассниц одного из самых передовых (по материально-техническому, информационному и методическому обеспечению) учебных заведений страны ответили отрицательно, остальные участницы опроса, как оказалось, придерживались иной точки зрения и привели примеры (см. табл. 4). Почти 14% опрошенных назвали женской профессией сферу деятельности, которая по факту не имеет профессионального статуса – «домохозяйка», и в традиционном понимании подразумевает незанятость субъекта в общественном производстве, профессиональной деятельности в буквальном смысле этого слова.

Таблица 4

Представления старшеклассниц о делении профессий на «женские» и «мужские»

Женские профессии	Мужские профессии
1. Учитель – 37,5 %	1. Слесарь – 40,3 %
2. Воспитатель – 30,6%	2. Строитель – 31,9 %
3. Косметолог -30,6%	3. Юрист, охранник – по 25 %
4. Врач, швея – по 18,05 %	4. Инженер, водопроводчик – по 16,7 %
5. Парикмахер – 15,3 %	5. Военнослужащий – 15,3 %
6. Домохозяйка – 13,9 %	6. Врач, грузчик – по 13,8 %
7. Медсестра – 12,5%	7. Программист – 12,5 %
НЕ СУЩЕСТВУЕТ – 4,2%	НЕ СУЩЕСТВУЕТ – 5,6 %

Разумеется, большинство указанных позиций может быть легко оспорено примерами из современной практики, когда, в силу разных причин, мужчины работают швеями, парикмахерами, педагогами и пр., а женщины – юристами, служат в вооруженных силах, охраняют, строят, врачуют, программируют и пр. Нет сомнений, что участницы опроса также имеют об этом представление, но в их сознании доминируют традиционные гендерные стереотипы, которые могут стать существенным препятствием в их собственной профессиональной самореализации, могут помешать выбрать профессию не «по полу», а по способностям и призванию.

Таким образом, познавательные и профессиональные интересы школьниц неоднородны: пятиклассницы демонстрируют тенденцию к эгалитарной норме в приоритете учебных предметов, разнообразии профессий и дополнительного образования (за исключением научно-технического), в то время как старшеклассницы в своих представлениях о профессиях более тяготеют к традиционным нормам.

Наконец, одним из наиболее выразительных гендерных компонентов ментальности являются представления о семье и семейных ролевых моделях. В изучении матримонимальных представлений пятиклассниц вопрос о домашних обязанностях был принципиальным, поскольку фиксировал дифференциацию ролей и видов труда в семье, иллюстрировал тип семьи. Приведем полный перечень всех названных пятиклассницами домашних обязанностей в порядке убывания:

- наиболее распространенные обязанности девочек связаны с уборкой: уборка в квартире, доме, комнате (49%), мыла посуду (42%), стирала белье (21%), мыла пол, коридор (15%), прибирала у себя в вещах (14%), подметала пол (14%), вытирала пыль (13%), пылесосила (12%), застилала постель (9%), ухаживала за домашними животными (7%), выносила мусор (3%),
- другие обязанности обслуживающего типа встречаются значительно реже: приготовление пищи (14%), поливала цветы (3%), гладила вещи (5%), ходила в магазин (2%), собирала с грядки овощи (1%), убирала снег (1%).
- как отдельные обязанности выделились 1) забота о младших, но проявлялись она редко: играла с братом, племянницей (3%), помогала брату с учёбой (1%) и 2) функции помощи – помогала маме (4%), помогала родным (1%), помогаю во всем (1%).

Таким образом, диапазон семейных (домашних) обязанностей девочек чрезвычайно традиционен и типичен, что свидетельствует о сохранении в педагогической культуре современной семьи традиционного полоролевого подхода к гендерной социализации молодого поколения.

Уточняющие вопросы для учениц 5-х классов «Что ты делаешь вместе с мужчинами?» и «Что ты делаешь совместно с женщинами?» позволили выявить и уточнить дифференциацию видов деятельности, включенность в них девочек. Условно ответы можно разделить на две группы:

1. делаю вместе с мужчинами (в порядке убывания частоты) – играю, разговариваю, общаюсь, смотрю телевизор и фильмы, гуляю, бегаю, занимаюсь спортом, готовлю еду, учу уроки, конструируем, слушаю музыку, езжу на рыбалку, бешусь, развлекаюсь, ничего не делаю, нет мужчин.
2. делаю вместе с женщинами (в порядке убывания частоты) – готовлю, убираюсь, общаюсь, играю, смотрим телевизор и фильмы, ходим по магазинам, читаю книги, путешествую, веселюсь, помогаю, гуляю, занимаюсь рукоделием, танцую, отдыхаю, все вместе делаем.

Несмотря на то, что общий перечень ответов по разнообразию и общему числу примерно одинаков, однако частотность разная: играю и разговариваю/общаюсь больше с мужчинами, готовлю и убираюсь – с женщинами, что подтверждает доминирование гендерной сегрегации видов деятельности в семьях воспитанниц Пансиона. Гендерный контекст полоролевой социализации девочек в семье обуславливает формирование их представлений о нормативном распределении труда, обязанностей и ролей между мужем и женой.

Для изучения представления старшеклассниц о гендерных нормах распределения ролей между мужем и женой в семье, им предлагалось выбрать один из 6 вариантов (вопрос № 6). Абсолютное большинство отдало предпочтение варианту «оба супруга работают и совместно ведут домашнее хозяйство» (63 %), каждая пятая согласилась с вариантом «оба супруга работают, домашние дела выполняет преимущественно жена» (20%), десятая часть опрошенных проголосовала за вариант «оба супруга работают, а уход за детьми и ведение домашнего хозяйства берут на себя другие члены семьи, родственники (бабушки, дедушки, братья и сёстры, другие родственники)». Менее традиционные варианты «жена работает, муж ведет домашнее хозяйство» и «оба супруга работают, а для ведения домашнего хозяйства нанимают помощников (за деньги)», как и самый традиционный вариант «контракта домохозяйки» - «муж работает, жена ведет домашнее хозяйство», набрали по 1% голосов. На наш взгляд,

формулировки некоторых вариантов оказались недостаточно конкретными, что помешало добиться полной ясности по исследуемому вопросу. Так, лидирующий в ответах вариант «оба супруга работают и совместно ведут домашнее хозяйство» не раскрывает сути «совместного ведения», которое на деле может оказаться как паритетом и взаимозаменяемостью по ситуации, так и традиционным делением обязанностей супругов в семье, при котором львиная доля труда выполняется женщиной.

Тем не менее, из полученных ответов можно сделать несколько выводов. Во-первых, практически все респондентки являются сторонницами двукарьерной семьи, т.е. в будущем видят себя и мужа в роли работников, совмещающих семейные и профессиональные роли. Во-вторых, большинство из них поддерживает идею равноправного участия супругов в ведении домашнего хозяйства. Следует подчеркнуть, что представления старшеклассниц о возможных вариантах распределения ролей между супругами в их будущей семье будут определять их гендерные стратегии: или гармоничного совмещения нескольких ролей (жена, мать, профессионал), или выбор между семьей и профессией, то есть ограничат развитие (как личностное, так и профессиональное) известным феноменом «двойной занятости», внутриличностными гендерными конфликтами (*ролевой конфликт работающей женщины, экзистенциально-гендерный конфликт*) [18].

Из анализа ответов школьниц следует, что на сегодняшний день как пятиклассницы, так и старшеклассницы в большей степени привержены преимущественно традиционалистским гендерным нормам распределения ролей в семье, в которых пока малозаметны современные и гибкие варианты, связанные с учетом конкретной ситуации и/или эгалитарными взглядами на равенство ответственности работников с семейными обязанностями за ведение домашнего хозяйства, воспитание детей, уход за пожилыми и больными членами семьи и др.

Специфика исследуемой группы старшеклассниц заключалась в том, что с V по XI класс они обучались в учреждении закрытого типа (пансион воспитанниц Министерства Обороны РФ), а пятиклассницы проучились в условиях отдельного образования неполный год. Современные пансионерки, в отличие от их сверстниц предыдущих веков, активно общаются с родителями и знакомыми, имеют свободный доступ к разнообразной информации и литературе, участвуют в огромном количестве мероприятий городского, всероссийского и международного масштаба. План учебно-воспитательной работы учреждения изобилует тематическими неделями, экскурсиями, конкурсами и олимпиадами, встречами с интересными людьми, среди которых выдающиеся современницы (женщины – предпринимательницы, ученые, политики, офицеры, артистки, режиссеры, писательницы, политики), представители разных профессий обоих полов и др. Система дополнительного образования в рамках Пансиона предлагает обучающимся широкий спектр занятий по интересам.

Тем не менее, следует признать, что условия полоролевой социализации пансионеров в наиболее сензитивном возрасте становления их гендерной идентичности (подростковый и юношеский), когда наиболее активно формируются и переосмысливаются гендерные идеалы и представления, отличаются от обычных. Исходя из вышеизложенного, в анкету был включен следующий вопрос, направленный на выявление основных источников формирования гендерных идеалов школьниц. Для пятиклассниц это вопрос: «Кто для тебя идеал женщины/мужчины?». Для 11-классниц это вопрос: «У большинства людей, живущих в мире, особенно в юном возрасте, есть образы (их условно можно назвать «идеальными моделями», образцами для подражания и т.п.),

на которые они стремятся походить внутренне и/или внешне. Как тебе кажется, что и кто сегодня в большей степени влияет на твои представления об идеале женщины (поставь соответствующий балл по каждой позиции и/или впиши недостающий, на твой взгляд, ответ)».

Как следует из ответов, абсолютные аутсайдеры влияния на гендерные идеалы учащихся - примеры их педагогов, знакомых женщин - домохозяек, образы героинь из произведений школьного курса литературы, примеры женщин - известных спортсменок и женщин – политиков. Заметное влияние на свои гендерные идеалы, как пятиклассницы, так и выпускницы, признали только за женщинами из близкого круга родственниц (мать, сестра, тётя, бабушка). Второе меньшее влияние – за женщинами – успешными предпринимательницами, известными актрисами и другими медийными фигурами.

Женские идеальные образы пятиклассниц мало вариативны – 32% это образы сказочных героинь (например, Алиса из «Зазеркалья», Гермиона Грейнджер из фильма «Гарри Поттер», Золушка, Настенька из сказки «Морозко»), 7% известные женщины (7%, Валентина Терешкова, Ани Лорак), 4% исторические образы (Екатерина II, Зоя Космодемьянская) при абсолютной идеализации образа матери у 96 %, что в целом соответствует возрастным особенностям младшего подросткового возраста. Мужским идеальным образом выступает чаще всего отец (86%), брат (6 %), дедушка (4 %), перечень мужских образов также крайне мал (по 2 % – Владимир Машков, Егор Дружинин, Люк Хеммингс, Владимир Путин, Шерлок Холмс).

Заключения и рекомендации

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующее заключение о содержании и динамике гендерного компонента ментальности девочек 12-18 лет, воспитывающихся в Пансионе Министерства Обороны РФ:

1. в результате социализации в обществе с культурой переходного типа гендерная ментальность девочек и девушек – пансионеров представляет противоречивую смесь эгалитарных и традиционных гендерных представлений, причем у пятиклассниц гендерные представления носят более эгалитарный характер, нежели у старшекласниц. Можно предположить, что различия в гендерных идеалах вновь поступивших на учебу девочек и старшекласниц обусловлены как изменением социокультурного контекста гендерных отношений в России в целом, так и недостаточным вниманием к гендерному аспекту социализации воспитанниц закрытого образовательного учреждения в частности. В то же время перечень качеств идеальной фемининности и мускулинности свидетельствуем о начавшемся в ментальности школьниц переходе от традиционных норм к эгалитарным;
2. гендерные нормы традиционалистского типа (женщина-домохозяйка) отвергаются школьницами как не соответствующие современности, о чем свидетельствует их более позитивное отношение к образам женщин в профессиональных и публичных ипостасях. В то же время налицо укорененность в сознании воспитанниц представлений о гендерной сегрегации в профессиональной деятельности и домашних обязанностях, образовании, общении, противопоставление личностных качеств мужчин и женщин;

3. несмотря на широкие образовательные возможности Пансиона, у его воспитанниц выявлен дефицит женских и мужских идеальных образов, что проявилось в узком диапазоне примеров и невысокой степени их значимости. В целом в характеристиках доминирующих идеалов и моделей для подражания отмечается преобладание традиционных гендерных репрезентаций фемининности над нетрадиционными.
4. низкий рейтинг педагогических сотрудников Пансиона в ряду образцов для подражания может свидетельствовать, с одной стороны, о наличии скрытых проблем в отношениях между педагогами и воспитанницами, обусловленных, в свою очередь, служебными функциями учителей и воспитателей; а с другой – недостаток яркой личностной, в том числе и гендерной, репрезентации женщин - педагогических работников в глазах воспитанниц Пансиона. Обоснованность наших выводов подтверждается результатами исследований педагогов и психологов пансиона [19; 20]. Исследование психологов Пансиона показало, что четверть одиннадцатиклассниц и практически треть ранее окончивших обучение демонстрируют приверженность традиционалистской модели норм женского поведения, что свидетельствует об устойчивости выявленной нами тенденции.

Таким образом, гипотеза, выдвинутая в начале исследования, подтвердилась. В гендерных представлениях обучающихся перемежаются традиционные и эгалитарные взгляды на идеалы гендерных отношений, фемининности и маскулинности. Выявленный в исследованиях устойчивый традиционалистский уклон во взглядах старшеклассниц пансиона на гендерные различия между полами в профессиях, содержании труда, женских и мужских ролях в семье и обществе свидетельствует о недостатках педагогических условий, содержания и методов гендерной социализации пансионеров, подготовки их к эгалитарной модели отношений между полами, актуальной в современном постиндустриальном обществе.

Эгалитарные изменения в гендерных представлениях школьниц касаются признания непреложной ценности образования и профессиональной самореализации в жизни женщины, а также широких познавательных и образовательных интересов, приоритета стратегии сочетания семейных и профессиональных обязанностей, однако эта тенденция пока не подтверждается во взглядах на распределение домашних обязанностей между членами семьи.

Для преодоления проблем, выявленных в гендерной социализации воспитанниц кадетского Пансиона можно рекомендовать следующие меры:

- в воспитании пансионеров содержательно и целенаправленно перейти от полоролевой к гендерной модели социализации в образовании, ориентированной на учет личностных особенностей; отсутствие противопоставления «мужского» и «женского»; стремление развивать сочетание разных характеристик; сотрудничество, партнерство мужчин и женщин, мальчиков и девочек; обогащение содержания образования различными гендерными образами [21];
- обратить внимание на гендерный аспект преподавания как общественных, гуманитарных, так и естественнонаучных дисциплин общеобразовательного курса, где содержится необходимый и доступный для понимания школьницами материал о социокультурных и исторических предпосылках гендерного неравенства полов, его преходящем характере, механизмах социального конструирования гендерного уклада и идеалов общества, о цивилизационном смысле

смены типов отношений между полами (перехода от отношений неравенства и насилия к эгалитарному партнерству) и др. [22];

- совершенствовать гендерный аспект педагогической культуры в образовательном учреждении: критически оценить содержание и направленность гендерных идеалов самих педагогов и не допускать трансляции традиционных гендерных стереотипов в учебно-воспитательном процессе и неформальном общении с обучающимися [23; 25];
- определить содержание и направленность гендерных идеалов воспитанниц, а также динамику их основных показателей как один из существенных образовательных результатов и регулярно проводить их диагностику и рефлексию [24].

Полагаем, что данные рекомендации актуальны для большинства образовательных организаций России в контексте глобальных изменений и ситуации неопределенности современного общества. Второй Евразийский женский форум, прошедший в Санкт-Петербурге 19-21 сентября 2018 года, подчеркнул давно назревшую необходимость в решении вопросов гендерной дискриминации и сексизма, продвижения идеи гендерного равенства как равенства возможностей, создания условий для реализации репродуктивных прав и профессиональных достижений женщин, продвижения участие девушек и женщин в науке и бизнесе, сохранения здоровья и развития женского лидерства [24]. Данные задачи будут решать современные молодые люди, в том числе и школьницы, принявшие участие в данном исследовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гидденс Э. Трансформация интимности. СПб.: Питер, 2004. 208 с.
2. Кон И.С. Три в одном: сексуальная, гендерная и семейная революции // Постклассические гендерные исследования: коллективная монография /отв. редактор Н. Х. Орлова. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2011. С.8-32.
3. Ковтун Г. С., Куперман А. А. Гендерные представления современной студенческой молодежи (на материале г. Владивостока) // Женщина в российском обществе. 2017. № 1 (82). С. 53-63.
4. Клецина И.С., Иоффе Е.В. Гендерные нормы как социально-психологический феномен: монография. М.: Проспект, 2017. 144 с.
5. Ожигова Л.Н. Смысловые механизмы гендерной и профессиональной реализации личности в полиэтнической среде: монография. Краснодар: Кубанский гос. ун-т. 2009. 192 с.
6. Теория и практика реализации гендерного подхода в образовании: материалы всерос. конференции 16 июня 2016 г., Москва / ред. Л.Ю.Максимова. М.: Физматкнига, 2016. 544 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27297323> (дата обращения: 25.12.2018)
7. Kristen Schultz Lee, Paula A. Tufiş, Duane F. Alwin The Cultural Divide and Changing Beliefs about Gender in the United States, 1974–2010. *Sex Roles*. October 2018, Volume 79, Issue 7–8, pp 393–408.
8. Хитрук Е.Б. Мужское и женское: от природы к культуре / науч. ред. В.Н. Сыров. Томск: Издат. дом ТГУ, 2017. 280 с.
9. Чекалина А.А. Гендерные аспекты ментальности как проблема психологического анализа // Гендерные трансформации в ментальности и социализации учащейся молодежи: сборник материалов тематической секции Всероссийской научно-практической конференции «Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса», 5 апреля. 2018 г. МГПУ. СПб. : НИЦ-АРЦ, 2018. С.14-23. URL: <https://biblio-online.ru/book/711A80CA-3E33-4F12-B3B1-DB8587A778A6/gendernaya-psihologiya-i-pedagogika> (дата обращения: 25.12.2018)
10. Marjorie Chinen and Mohammed Elmeski Evaluation Of The Transformative Potential of Positive Gender Socialization in Education for Peacebuilding. *American Institutes for Research*, 2016. 102 p.
11. Rakić, T., Steffens, M.C. & Wiese, H. Steffens Same-gender distributors are not so easy to reject: ERP evidence of gender categorization. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*. October 2018, Volume 18, Issue 5, pp 825-836. <https://doi.org/10.3758/s13415-018-0607-3> .
12. Munsch, C.L. & Gruys, K. What Threatens, Defines: Tracing the Symbolic Boundaries of Contemporary Masculinity. *Sex Roles*. V.79, Issue 7-8, October 2018. pp. 375-392. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0878-0>
13. Коннел Р. Гендер и власть: общество, личность и гендерная политика. М.: Новое литературное обозрение, 2015. 432 с.
14. Гендерная психология и педагогика: учебник и практикум /А.А. Чекалина, Л.В.Штылева и другие / под ред.

- О.И. Ключко. М.: Юрайт, 2017. 404 с.
15. Савинская О. Б., Мхитарян Т. А. Технические дисциплины (STEM) как девичий профессиональный выбор: достижения, самооценка и скрытый учебный план // *Женщина в российском обществе*. 2018. № 3. С. 34-48. DOI: 10.21064/WinRS.2018.3.4
 16. Ключко О.И., Татюшева Е.И. Гендерная асимметрия жизненных перспектив у школьников разного возраста // *Гуманитарные науки и образование*. 2012. № 1 (9). С. 82-86.
 17. Татаринцева М.С. Образ родительской и будущей семьи у подростков из семей разного типа // *Современная психология*. 2016. №1. URL: <http://modernpsy.org/ru/2016/1/6> (дата обращения: 25.12.2018)
 18. Алешина Ю.Е., Лекторская Е.В. Ролевой конфликт работающей женщины // *Вопросы психологии*. 1989. № 5. С. 80-88.
 19. Мазелецкая Ю.Б. Представления о гендерных идеалах воспитанниц 11 класса // *Теория и практика реализации гендерного подхода в образовании*. М.: Физматкнига, 2018. С.474-485.
 20. Куренкова М.В., Соколова Е.И. Сравнение убеждений и установок в сфере женских ролей и фемининности воспитанниц 11 курса и выпускниц пансиона // *Теория и практика реализации гендерного подхода в образовании*. М.: Физматкнига, 2018. С.465-473.
 21. Ключко О.И. Модели полоролевой социализации в российском образовании // *Женщина в российском обществе*. 2016. № 1. С.80-91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25862442> (дата обращения: 25.12.2018)
 22. Lawrence S. Mayer and Paul R. McHugh, *Sexuality and Gender: Findings from the Biological, Psychological, and Social Sciences*, The New Atlantis, Number 50, Fall 2016. 144 p. URL: <https://www.thenewatlantis.com/publications/executive-summary-sexuality-and-gender> (дата обращения: 25.12.2018)
 23. Штылева Л.В. Гендерная социализация в школьном образовании // *Педагогика*. 2017. №3. С.57-61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28916197> (дата обращения: 25.12.2018)
 24. Азарова Л.Н. Развитие гендерного самосознания: опыт рефлексивного анализа: Монография / Л.Н. Азарова, А.А. Чекалина. М.: Изд-во МГПУ, 2016. 170 с.
 25. Штылева Л.В. Гендерная социализация школьников в российском образовании: теория, история и современная практика: монография. СПб.: НИЦ-АРТ, 2017. 524 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30745516> (дата обращения: 25.12.2018)
 26. Итоговый документ второго Евразийского женского форума. URL: <http://eawf.ru/n2018/about/docs/> (дата обращения: 25.12.2018)

REFERENCES

1. Giddens E. The transformation of intimacy. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2004. 208 p. (in Russian)
2. Con I. S. Three in one: sexual, gender and family revolutions // *post-classical gender studies: collective monograph* / ed. N. H. Orlova. Saint-Petersburg, Publishing House of St. Petersburg University, 2011. pp. 8-32. (in Russian)
3. Kovtun, G. S., Kuperman, A. A. Gender representations of modern student youth (by the material of Vladivostok). *Woman in Russian society*. 2017. no. 1 (82). pp. 53-63. (in Russian)
4. Kletsina I. S., Ioffe E. V. Gender norms as socio-psychological phenomenon: monograph. Moscow, Prospect Publ., 2017. 144 с. (in Russian)
5. Ozhigova L. N. Semantic mechanisms of gender and professional realization of personality in a multi-ethnic environment: monograph. Krasnodar, Publishing House of Kuban state University, 2009. 192 pp. (in Russian)
6. Theory and practice of gender approach implementation in education: materials of the conference, 16 June 2016, Moscow / ed. by L. Y. Maksimov. Moscow, Fizmatkniga Publ., 2016. 544 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27297323> (accessed 25 December 2018) (in Russian)
7. Lee, K.S., Tufiş, P.A. & Alwin, D.F. The Cultural Divide and Changing Beliefs about Gender in the United States, 1974-2010. *Sex Roles*. 2018, vol. 79, Issue 7-8, pp. 393-408. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0874-4>
8. Khitruk, E. B. Male and female: from nature to culture / science. ed. by V. N. Syrov. Tomsk, Publishing House of TSU, 2017. 280 p. (in Russian)
9. Chekalina A. A. Gender aspects of mentality as a problem of psychological analysis in the mentality and socialization of students: *collection of materials of the thematic section of the all-Russian scientific and practical conference «the Child in the educational space of the metropolis»*, 05.04.2018. Saint-Petersburg, NIC-ART Publ., 2018. pp. 14-23. (in Russian)
10. iChinen, M., Elmeski M. Evaluation of the Transformative Potential of Positive Gender Socialization in Education for Peacebuilding. *American institutions for Research*, 2016. 102 p. Available at <http://www.dmeformpeace.org/educateforpeace/evaluation-transformative-potential-positive-gender-socialization-education-peacebuilding/> (accessed 25 December 2018)
11. Rakić, T., Steffens, M.C. & Wiese, H. Steffens Same-gender distributors are not so easy to reject: ERP evidence of gender categorization. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*. 2018, Vol.18, Issue 5, pp 825-836. <https://doi.org/10.3758/s13415-018-0607-3>
12. Munsch, C.L. & Gruys, K. What Threatens, Defines: Tracing the Symbolic Boundaries of Contemporary Masculinity. *Sex Roles*. 2018. vol. 79, Issue 7-8, pp. 375-392. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0878-0>
13. Connell R. Gender and power: society, personality and gender policy. Moscow, New literary review, 2015. 432 p.

14. Gender psychology and pedagogy: textbook and workshop / A.A. Chekalina, L.V. Shtyleva and others / ed. O. I. Klyuchko. Moscow, Urait Publ., 2017. 404 p. Available at: <https://biblio-online.ru/book/711A80CA-3E33-4F12-B3B1-DB8587A778A6/gendernaya-psihologiya-i-pedagogika> (accessed 25 December 2018) (in Russian)
15. Savinskaya O. B., Mkhitaryan T. A. Technical discipline (STEM) as a maiden professional choice: achievements, self-evaluation and the hidden curriculum. *Woman in Russian society*. 2018. no. 3. pp. 34-48. DOI: 10.21064/WinRS.2018.3.4 (accessed 25 December 2018) (in Russian)
16. Klyuchko O. I., Tatusova E. I. Gender inequality in life prospects for students of different age. *Humanities and education*. 2012. no. 1 (9). pp. 82-86. (in Russian)
17. Tatarintseva M. S. The image of the parent and future family in adolescents from families of different types. *Modern psychology*. 2016. no. 1. Available at: <http://modernpsy.org/ru/2016/1/6> (accessed 25 December 2018) (in Russian)
18. Aleshina Y. E., Lectorskya E. V. Role conflict of a working woman. *Voprosy Psichologii*. 1989. no. 5. pp. 80-88. (in Russian)
19. Mazaletskaya Y. B. Presentation on the gender ideals of the students of grade 11. *Theory and practice of implementation of the gender approach in education*. Moscow, Fizmatkniga Publ., 2018. pp. 474-485. (in Russian)
20. Kurenkova M. V., Sokolova E. I. Comparison of beliefs and attitudes in the field of women's roles and femininity of students 11 course and graduates of the board. *Theory and practice of implementation of the gender approach in education*. Moscow, Fizmatkniga Publ., 2018. pp. 465-473. (in Russian)
21. Klyuchko O. I. Model of sex-role socialization in the Russian education. *Woman in Russian society*. 2016. no. 1. pp. 80-91. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25862442> (accessed 25 December 2018) (in Russian)
22. Lawrence S. Mayer and Paul R. McHugh, Sexuality and Gender: Findings from the Biological, Psychological, and Social Sciences. *The New Atlantis*, 2016, no. 50. 144 p. Available at: <https://www.thenewatlantis.com/publications/executive-summary-sexuality-and-gender> (accessed 25 December 2018)
23. Shtyleva L.V. Gender socialization in school education. *Pedagogy*. 2017. no. 3. pp. 57-61. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28916197> (accessed 25 December 2018) (in Russian)
24. Azarova, L. N. The development of gender identity: the experience of reflexive analysis: monograph / L. N. Azarova, A. A. Chekalina. Moscow, Publishing house of MSU, 2016. 170 p. (in Russian)
25. Shtyleva L. V. Gender socialization of schoolchildren in Russian education: theory, history and modern practice: monograph. Saint-Petersburg, NIC-ART Publ., 2017. 524 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30745516> (accessed 25 December 2018) (in Russian)
26. The final document of the second Eurasian women's forum. Available at: <http://eawf.ru/n2018/about/docs/> (accessed 25 December 2018) (in Russian)

Информация об авторах

Ключко Ольга Ивановна
(Россия, Москва)

Доктор философских наук, профессор департамента психологии
Московский городской педагогический университет
E-mail: olga_klioutchko@rambler.ru
<https://orcid.org/0000-0003-1446-3965>

Штылева Любовь Васильевна
(Россия, Москва)

Кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник
Институт исследований детства, семьи и воспитания
Российской академии образования
E-mail: lyubov-shtyleva@yandex.ru
<https://orcid.org/0000-0002-0333-7448>

Information about the authors

Olga I. Klyuchko
(Russia, Moscow)

Doctor of Philosophy, Professor of Department of Psychology
Moscow City Pedagogical University
E-mail: olga_klioutchko@rambler.ru
<https://orcid.org/0000-0003-1446-3965>

Lyubov V. Shtyleva
(Russia, Moscow)

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leading Researcher
Institute of Childhood, Family and Education Study of the Russian Academy of Education
E-mail: lyubov-shtyleva@yandex.ru
<https://orcid.org/0000-0002-0333-7448>



Е. В. Фелькер, М. А. Бароян, Л. А. Ячменева

Изучение ценностей в структуре мотивирующих факторов у студентов – будущих врачей-стоматологов

Выбор будущей профессии один из самых сложных в жизни каждого человека. В последние годы стоматологию для будущей работы выбирают все больше абитуриентов. Это связано с престижностью, прибыльностью данной профессии. Многие идут в эту сферу благодаря работе родителей или родственников в стоматологии или просто в медицине, продолжая тем самым семейную традицию.

Целью исследования явилось изучение мотивирующих ценностей в выборе профессии врача-стоматолога абитуриентами высшей медицинской школы. Для этого проведено добровольное анонимное анкетирование 100 студентов первого курса стоматологического факультета Курского государственного медицинского университета. В ходе анкетирования получены ответы на следующие вопросы: «В каком возрасте Вы определились с выбором профессии врача-стоматолога?», «Причины выбора профессии врача-стоматолога?», «Ваши наиболее значимые жизненные цели?», «Какими личностными качествами должен обладать врач-стоматолог?», «Какие личностные качества Вам необходимо развить, чтобы стать хорошим врачом-стоматологом?», «Ваш Выбор будущего места работы?», «Согласитесь ли Вы поехать работать по специальности в сельские районы области, если Вам предложат достойную зарплату и хорошие жилищные условия?».

Из опыта кафедры ортопедической стоматологии Курского государственного медицинского университета, на примере студентов стоматологического факультета 2 и 3 курсов, предложены варианты педагогических условий, оказывающих воздействие на становление личности будущего врача-стоматолога.

Ключевые слова: выбор профессии, стоматология, врач-стоматолог, профессиональная мотивация, ценностные ориентации, подростковый возраст, анкетирование, волонтерское движение

Ссылка для цитирования:

Фелькер Е. В., Бароян М. А., Ячменева Л. А. Изучение ценностей в структуре мотивирующих факторов у студентов – будущих врачей-стоматологов // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 256-266. doi: 10.32744/pse.2019.2.19



E. V. FELKER, M. A. BAROYAN, L. A. YACHMENEVA

The study of values within the structure of motivating factors in students who are future dentists

Choosing a future profession is one of the most complex tasks in everyone's life. In recent years, dentistry as a future job is being chosen by more and more applicants. This is due to the prestige and profitability of this profession. Many students are aiming at this area due to the occupation of parents or relatives in dentistry or simply in medicine, thus continuing the family tradition.

The goal of the study was to learn motivating values in choosing the profession of a dentist by applicants to higher medical school. For this purpose, a voluntary anonymous survey of 100 first-year students of the dental department of the Kursk State Medical University of the Federal agency of public health and social development was conducted. The answers to the following questions were obtained during the survey: "At what age did you choose the profession of a dentist?", "What are the reasons for choosing the profession of a dentist?", "What are your most important life goals?", "What personal qualities should possess a dentist?", "What personal qualities do you need to develop to become a good dentist?", "What is your choice of future place of work?", "Will you agree to go to work in the specialty in rural areas of the oblast, if you are offered a decent salary and good accommodation conditions?".

From the experience of the Department of Prosthetic Dentistry of the Kursk State Medical University of the Federal agency of public health and social development, with the example of students of the department of dentistry of the year 2 and 3, variants of pedagogical conditions affecting the personality formation of a future dentist are offered.

Keywords: choice of a profession, student who is a future dentist, professional motivation, value orientation

For Reference:

Felker, E. V., Baroyan, M. A. & Yachmeneva, L. A. (2019). The study of values within the structure of motivating factors in students who are future dentists. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 256-266. doi: 10.32744/pse.2019.2.19

Введение

Выбор профессии – это судьбоносный вопрос, с которым однажды сталкивается каждый человек. Кто-то сразу принимает правильное решение, а кто-то ищет свое место в течении всей жизни. Результативность такого выбора оказывает влияние и на общество в целом, поскольку, человек, сделавший правильный выбор, впоследствии качественно выполняет свою работу, а общество в свою очередь имеет квалифицированного специалиста с удовольствием работающего на общественные потребности [4].

Медицина и здравоохранение в целом относятся к социально значимой сфере и цена ошибки при выборе такой профессии очень велика. Для исполнения врачебной миссии необходима нравственная составляющая основа выбора. Человек, готовый посвятить себя этой деятельности, должен руководствоваться основной мотивацией «Желание помогать и лечить людей». «Высокие результаты» в медицине не всегда тождественны большим денежным доходам [7].

По данным приемной комиссии Курского государственного медицинского университета в 2018 году, лидирующую позицию при выборе абитуриентами медицинской специальности заняла «Стоматология». Конкурс на бюджетные места для поступления составил 26 человек на место. Для сравнения конкурс на специальность «Лечебное дело» составил 4 человека на место и 10 человек на место – «Педиатрия». Данная тенденция прослеживается и в других вузах России.

Главной движущей силой в качестве мотивации в человеке на овладение будущей профессией выступают потребности, желания, интересы, намерения и склонности, т.е. система ценностей, которая воспринимается как общая направленность сознания и поведения личности [16]. Будучи осознанными, ценности играют огромную роль для определения направленности индивида, его ориентации в социальной среде. Именно система ценностных ориентаций обладает значительной энергетикой и стимулирует профессиональный выбор.

Актуальность исследования системы ценностных ориентаций современного студенческого сообщества обусловлено важностью изучения таких аспектов как психологическая адаптация студентов к новым социально-экономическим условиям и системе образования, а также изучение личностных процессов, связанных с проблемой формирования профессионального самоопределения [1].

Таким образом, изучение мотивации выбора профессии позволяет проникнуть и во внутренний мир личности претендента, а понимание уровня выраженности тех или иных мотивов помогает спрогнозировать его действия по формированию профессиональных компетенций.

Цель исследования: изучение мотивирующих ценностей в выборе профессии врача-стоматолога абитуриентами высшей медицинской школы.

Материалы и методы исследования

Проведено добровольное анонимное анкетирование студентов первого курса стоматологического факультета Курского государственного медицинского университета. Всего в анкетировании приняло участие 100 студентов, из них 38 % юноши и 62 % де-

вушки 19-20 лет. Для исследования была специально разработана анкета, вопросы которой по заключенному в них содержанию, включали в себя два раздела:

- вопросы, связанные с причинами выбора профессии,
- вопросы, направленные на выявление ценностных ориентаций исследуемых.

Также были включены вопросы выбора будущей специализации в рамках выбранной профессии и варианты трудоустройства. Вопросы разделов не обозначены и шли вперемешку, что позволяло отследить логику мышления респондентов. Часть вопросов позволяли респонденту отметить несколько вариантов ответа. Результаты анкетирования обработаны в программе MS Excel.

Результаты исследования

Как правило, о своем месте в социуме дети начинают задумываться в возрасте 14-15 лет, и выбор профессии здесь становится ключевым вопросом. Данный показатель характеризует психологическую зрелость к самоопределению. И хотя большинство подростков даже к одиннадцатому классу не имеют представление о своей будущей профессии, все же есть дети, которые уже в 14-15 лет, а то и в более раннем возрасте точно знают, кем они будут. Появление новых мотивов к получению необходимых знаний, обусловлено формированием основ жизненной перспективы и профессиональных намерений. Обучение приобретает личностный смысл, реализует свой потенциал и превращается в самообразование [8].

Отвечая на вопрос: «В каком возрасте Вы определились с выбором профессии врача-стоматолога?» 62% наших первокурсника отметили возраст 14-15 лет, 5% в более раннем возрасте (т.е. до 14 лет) и 33% определились с выбором в 16-17 лет.

Таким образом, большая часть респондентов уже с 9 класса целенаправленно готовились к поступлению в медицинский вуз.

Распределение субъективных причин выбора профессии врача-стоматолога представлено в таблице 1. Большинство респондентов – 82% в качестве мотивации отметили «Желание помогать (лечить) людей». 59% отмечают профессию врача-стоматолога престижной, а 65% – прибыльной. Имеет место и семейная нацеленность на выбор профессии, так у 39% студентов в семьях есть врачи-стоматологи. Возможность индивидуальной работы привлекает 36%. У 20% респондентов причина выбора профессии связана с желанием родителей. «Интерес к профессии возник на приеме у врача-стоматолога» отметили 29%. 18 студентов поступили по настоящему желанию родителей.

Таблица 1

Структура причин выбора профессии врача-стоматолога

№	Субъективная причина	Выбор студентов
1	«Желание помогать (лечить) людей»	82%
2	«Профессия врача-стоматолога прибыльная»	65%
3	«Профессия врача-стоматолога престижная»	59%
4	«Семейная традиция»	39%
5	«Возможность индивидуальной работы»	36%
6	«Интерес к профессии возник на приеме у врача-стоматолога»	29%
7	«По настоящему желанию родителей»	18%
8	«Не прошел по конкурсу на другой факультет»	9%

Безусловно, родители играют важную роль в профориентации, направляя стремления своего ребенка в правильное русло. Однако не всегда это обоюдно желаемый выбор. Таким образом, взрослые очень часто пытаются реализовать свои несбывшиеся мечты за счет детей, не учитывая при этом реальные способности своего ребенка, его предпочтения и склонности. При этом сами абитуриенты не всегда имеют должное представление о выбранной профессии и как следствие разочаровываются и по окончании вуза идут работать совсем в другую сферу [13].

Ввиду возможности подачи документов на несколько факультетов ВУЗа, нами также был поставлен вопрос совпадения приоритета и реально сложившегося случая (т.е. все ли студенты стоматологи поступили туда, куда первоначально хотели или это была вынужденная мера). Так 7 студентов отметили, что изначально хотели поступать на лечебный факультет, но не прошли по конкурсу и 2 на факультет педиатрии.

При изучении системы ценностных ориентаций мы изучали распространенность наиболее значимых жизненных ценностей (терминальные ценности). Терминальные ценности – это ценности-цели человека, которые характеризуют долговременную жизненную перспективу, основные стремления сейчас и в будущем. Для них характерна меньшая межиндивидуальная вариативность, а также они более устойчивы и имеют более высокий статус в сравнении с инструментальными [3].

Именно студенческие годы являются с одной стороны периодом переоценки, а с другой периодом усиленного формирования системы ценностных ориентаций, оказывающим влияние на становление характера и личности в целом, перевода объективных ценностей в субъективные, личностно значимые [11].

В ходе исследования мы использовали стандартный список терминальных ценностей, предложенный М. Рокичем. Респондентам было предложено из 16 ценностей-целей выбрать 5, выражающих важнейшие жизненные ориентиры, смысл жизни. Затем мы составили рейтинг наиболее значимых терминальных ценностей студенческой молодежи (см. табл. 2).

Таблица 2

Сводная таблица данных исследования ценностных ориентаций студенческой молодежи

№	Терминальные ценности (ценности-цели)	%
1	Здоровье (физическое и психическое)	100
2	Счастливая семейная жизнь	100
3	Материальная обеспеченность (отсутствие материальных затруднений в жизни)	70
4	Интересная работа	65
5	Хорошие и верные друзья	59
6	Познание (возможно расширение своего образования, кругозора, интеллектуальное развитие)	41
7	Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей, карьера)	36
8	Активная, деятельная жизнь	16
9	Творчество (возможность творческой деятельности)	9
10	Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей)	4
11	Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)	0
12	Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений)	0
13	Удовольствия (жизнь, полная удовольствий, развлечений, приятного проведения времени)	0
14	Свобода как независимость в поступках и действиях	0
15	Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)	0
16	Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом)	0

Наиболее часто респонденты называли конкретные ценности, отражающие стремление к физической и экономической безопасности: здоровье – 100%, материальная обеспеченность – 70%. Значимость интересной работы – 65%, интеллектуального развития – 41%, карьеры – 36% и общественного признания – 4% также во многом определялась направленностью на материальное благополучие. Эти данные подтверждают структуру доминирующих причин выбора профессии врача-стоматолога: «Профессия врача-стоматолога прибыльная», «Профессия врача-стоматолога престижная», «Семейная традиция», «Возможность индивидуальной работы». В то же время исследуемые декларировали традиционные, консервативные ценности, значимость и ценностей межличностных отношений: наличие друзей – 59%, счастливая семейная жизнь – 100%. Достаточно высокий рейтинг семейных ценностей наших респондентов, несмотря на свое кризисное положение в обществе, подтверждает потребность в создании и сохранении семьи.

Без должного внимания остались физическое и духовное совершенствование, уверенность в себе, свобода, счастье других, жизненная мудрость.

Отвечая на следующий вопрос: «Какими личностными качествами должен обладать врач-стоматолог?» мы предложили студентам самим написать по 5 качеств, по их мнению, присущих врачу-стоматологу. В тройке лидеров единогласно (100%) респонденты отметили сопереживание (заботливость, чуткость), коммуникабельность, самоконтроль (сдержанность, терпеливость), 4-е место (61%) ответственность, 5-е место (43%) твердость, и далее 32% – уверенность в себе, 23% – дисциплинированность, 21% – оптимистичность, 9% – толерантность, 9% – честность, 2% – жизнерадостность (чувство юмора) (см. рис.1).

Полученные результаты совпадают с общепризнанными нормами, и это подтверждает осведомленность первокурсников о выбранной ими профессии [12].

В данном случае личностные качества выступают как инструментальные ценности или ценности – средства, которые требуются для достижения целей жизни и раскрывают основные качества личности человека. Они выступают в качестве инструмента для реализации терминальных ценностей.

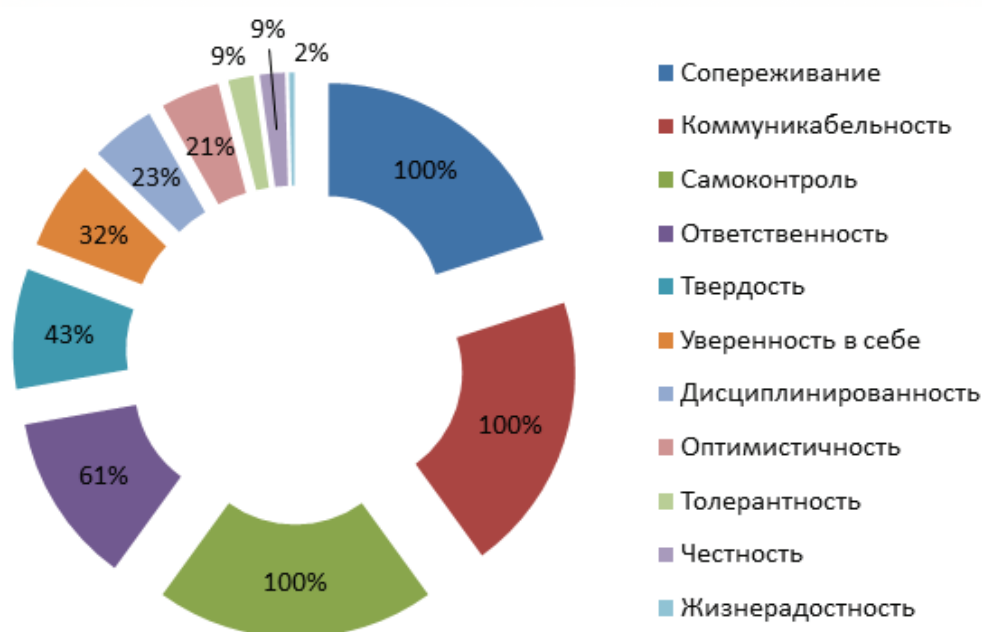


Рисунок 1 Распределение выдвинутых студентами личностных качеств врача-стоматолога

В тоже время, при ответе на вопрос «Какие личностные качества Вам необходимо развить, чтобы стать хорошим врачом-стоматологом?» студенты выделили коммуникабельность 86%, самоконтроль 43%, твердость 29%, всё устраивает 16% (см. рис.2).

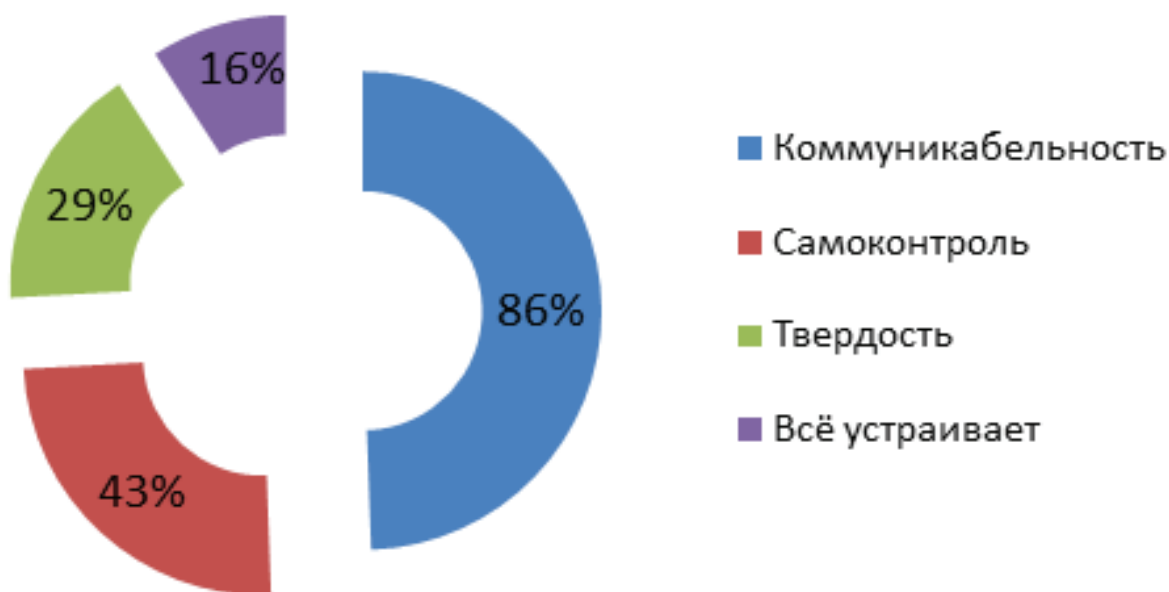


Рисунок 2 Личностные качества врача-стоматолога, которые требуют развития

В условиях реального времени и за короткий временной интервал врач-стоматолог помимо функции врача и диагноста должен выполнять роль психотерапевта, организатора, менеджера и рекламного агента [10]. В этой связи коммуникативные навыки имеют немаловажное значение. Контакт «врач – пациент» сопровождается множеством проблемных ситуаций [14]. И как бы ни были важны практические навыки, перед врачом-стоматологом всегда встает задача межличностного контакта с пациентом [6].

Подавляющее большинство пациентов, формируют свое мнение уже при первой встрече с доктором. Портрет «идеального врача» глазами пациентов характеризуют такие качества как оптимизм, выдержка, доброжелательность, чувство уюта, размеренность движений и неторопливость, владение фразеологизмами и др. [9]. Лучшие врачи всегда знают, что и кому сказать. Да, им нужно быть твердыми, но твердость и грубость – это не одно и то же. Если доктор не умеет слушать и общаться, его нельзя назвать хорошим специалистом [2].

Многие студенты уже имеют определенные планы на будущее и уже сегодня могут ответить, где в дальнейшем собираются реализовывать свою трудовую деятельность. С небольшим перевесом студенты выбирают работу в частной клинике – 37%, 34% опрошенных планируют работать в государственной поликлинике, 14% – планируют открыть собственную клинику, 13% – затрудняются ответить и только 2% согласны работать в вузе (см. рис.3).

На вопрос «Согласитесь ли Вы поехать работать по специальности в сельские районы области, если Вам предложат достойную зарплату и хорошие жилищные условия?»: положительно ответили 67% студентов, из них большая часть 41% согласны только при условии отсутствия другого места работы, затруднились с ответом 19% и 14% отметили, что ни при каких условиях не поедут в село (см. рис.4).

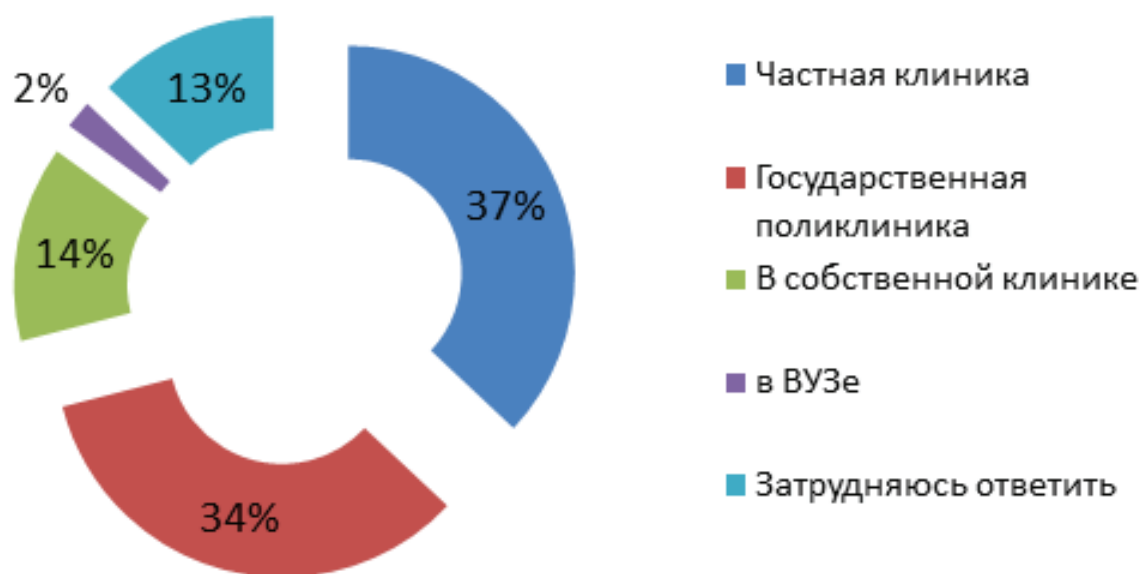


Рисунок 3 Выбор будущего места работы



Рисунок 4 Мнение студентов о согласии работать в сельских районах области

Обсуждение результатов

Анализируя результаты анкетирования, настоящие студенты стоматологического факультета в большинстве своем уже с 9 класса определились с выбором профессии. Этот выбор подтвержден системой мотивирующих ценностей и успешно удовлетворяет их устремления с одной стороны помогать и лечить людей, а с другой является прибыльной и престижной сферой деятельности. При этом они четко представляют, какими личностными качествами должен обладать конкурентоспособный врач-стоматолог, и какие качества им предстоит развить по пути к своей цели (коммуникабельность, самоконтроль, твердость). Имея определенные планы на будущее, по реализации своей

трудовой деятельности, они готовы работать в сельских районах области при наличии хороших жилищно-бытовых условий и достойной заработной платы.

Таким образом, общество, где материальное благополучие и обогащение смысла и философия его существования, формирует и соответствующие жизненные потребности и мотивации молодого поколения, которое в свою очередь убеждено, что материальный достаток является главным условием жизненного благополучия. Однако, нам представляется, что такая высоконравственная ценность как «Желание помогать (лечить) людей» – требует воспитания прежде всего таких личностных качеств, как доброжелательность, сострадание, бескорыстие, терпимость по отношению к окружающим, заботливость и чуткость к людям.

Главная роль в воспитании у студентов данных качеств принадлежит профессорско-преподавательскому составу медицинского вуза. Воспитание должно рассматриваться не только как передача опыта, но и как взаимодействие и сотрудничество преподавателей и студентов в области совместной аудиторной и внеаудиторной деятельности [6].

Из опыта кафедры ортопедической стоматологии, на примере студентов стоматологического факультета 2 и 3 курсов, выделена совокупность педагогических условий, оказывающих воздействие на становление личности будущего врача-стоматолога, и к наиболее значимым относится участие в волонтерском движении. Данное условие подразумевает участие студентов в социально и общественно значимых мероприятиях профессионально-направленной деятельности города и области на добровольных началах. Наши студенты регулярно посещают детские дома, школы, сады, где в театрализованной форме показывают детям, что такое кариес и почему так важна гигиена полости рта, как правильно чистить зубы, проводят игры-загадки по правилам питания и гигиены полости рта. А в завершении каждому ребенку вручается подарок по уходу за полостью рта [7].

Такая деятельность способствует формированию у студентов активной жизненной позиции, воспитанию значимых личностных качеств врача, нравственной отзывчивости, бескорыстности и др., а также что не менее важно развитию коммуникативной компетенции [4].

Также чрезвычайно важным аспектом воспитательной работы является сохранение и приумножение традиций кафедры и приобщение к ним студентов.

Знание истории кафедры, факультета, ВУЗа помогает формировать убеждения о неразрывной связи поколений, способствует воспитанию студентов в лучших традициях их учителей.

Заключение

Студенческая молодежь сегодня играет значимую роль в экономических, политических и культурных процессах. Произшедшие в последние десятилетия социокультурные преобразования оказали неоднозначное влияние на нравственно-психологическую, правовую и духовную жизнь студентов.

В современных условиях процесс формирования ценностных ориентаций молодого поколения протекает на фоне реформирования самого общества [15]. Данные перемены ведут не только к изменению системы экономических отношений, но и самым прямым образом сказываются на духовном климате, межличностных связях и

отношениях. Очень справедливо заметил С.Л. Рубинштейн, «ценности – это не то, за что платим, а то, ради чего живем».

Безусловно, важное значение для полноценного развития ребенка играет семья. Однако после поступления в вуз большую часть дня дети находятся в учебных учреждениях, именно поэтому в помощь родителям заботу о формировании ценностных ориентаций молодого поколения обязаны взять на себя педагоги и вуз в целом [5].

Деятельность вуза должна быть нацелена на создание максимально эффективной воспитывающей среды, которая будет способствовать не только профессиональному воспитанию, но и всестороннему развитию личности.

Работа по реструктурированию ценностей обучающихся будет способствовать переоценке поведенческих и характерологических особенностей, изменению общения с окружающими людьми, отношению студента к учебной и будущей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриенко О.А. Особенности профессионально-педагогической направленности студентов-первокурсников // *Перспективы науки и образования*. 2018; № 1. С. 39-43.
2. Винокур А.В., Долгина И.И., Зубкова А.А., Мисник Ю.В. Симуляционные технологии в формировании практических навыков врачей-стоматологов в системе последипломного образования. Непрерывное медицинское и фармацевтическое образование в 21 веке: возможности, проблемы и перспективы. 2017. С. 12-15.
3. Джигоева И.А., Аликова Т.Т., Фидарова К.К., Кусова И.Т. Анализ структурных особенностей в мотивах выбора профессии врача-стоматолога у студентов медицинского вуза // *Современные проблемы науки и образования*. 2018. № 3: С. 70-78.
4. Долгина И.И., Гапонов А.Ю., Слетова А.М., Опыт работы в волонтерском отряде симуляционного центра как условие повышения профессиональной компетенции будущих молодых врачей (на примере проекта КГМУ "учения") // *Коллекция гуманитарных исследований*. 2018. № 2(11). С. 23-29.
5. Ермолич С.Я. Методологические предпосылки формирования ценностных ориентаций у подростков // *Пазашкольное выхаванне*. 2007. № 9. С. 23-27.
6. Зубкова А.А., Фелькер Е.В., Бароян М.А., Винокур А.В. Особенности воспитательного процесса при обучении студентов-медиков // *Современные проблемы науки и образования*. 2017. № 2. С. 183.
7. Зубкова А.А., Ячменева Л.А. Социально-личностное развитие студентов медицинского вуза, как педагогическое явление / *Образовательный процесс: поиск эффективных форм и механизмов*. 2017. С. 245-249.
8. Королев В.А., Курочкина А.О., Муренова В.А., Барт Ю.И., Толкачева Л.В., Гокин А.Г. Технология профессиональной ориентации школьников на примере реализации проекта совета СНО КГМУ "достойный выбор" / *Профессионально-ориентированное волонтерство: актуальное состояние и перспективы*. 2018. С. 126-130.
9. Купрюшин А.С., Купрюшина Н.В., Вишнякова Ж.С. Формирование клинического мышления при преподавании морфологических учебных дисциплин // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2015. № 5(1). С. 58-61.
10. Лапина Н.В., Ижнина Е.В., Гришечкин С.Д., Сеферян К.Г., Гришечкин М.С. Исторические аспекты развития медицинской специальности "стоматология" // *Кубанский научный медицинский вестник*. 2017. № 1 (162). С. 165-170.
11. Лапина Н.В., Сеферян К.Г., Старченко Т.П., Калпакьянц О.Ю. Модернизация системы подготовки врачей-стоматологов-ортопедов на кафедре ортопедической стоматологии ГБОУ ВПО КубГМУ Минздрава России // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2016. № 4(1). С. 199-201.
12. Петрова Д.Б., Мишанкина Н.А. Инструментальный подход к исследованию трудностей общения в подростковом возрасте // *Перспективы науки и образования*. 2018. № 1. С. 188-194.
13. Сабанов В.И., Грибина Л.Н., Дьяченко Т.С., Емельянова О.С. Готовность к профессиональной деятельности будущих врачей-стоматологов // *Волгоградский научно-медицинский журнал*. 2014. № 1(41). С. 7-10.
14. Фелькер Е.В., Бароян М.А., Зубкова А.А., Винокур А.В. Практико-ориентированные образовательные технологии при обучении студентов стоматологического факультета // *Современные проблемы науки и образования*. 2018. № 3. С. 83.
15. Фомина Н. В., Маясова Т. В., Унгина А. В., Коммуникативная толерантность студентов, будущих врачей и учителей, и ее влияние на восприятие профессионально-трудной ситуации общения. 2018. № 4(34). С. 239-245.
16. Hamilton P. Ethical dilemmas in training tomorrow's doctors // *Paediatric Respiratory Reviews*, 2009. vol. 7, no. 2, pp. 129-134.

REFERENCES

1. Andrienko O. A. Features of professional and pedagogical orientation of first-year students. *Perspectives of science and education*, 2018, no. 1, pp. 39-43. (In Russ.).
2. Vinokur, A. V., Dolgin, I. I., Zubkov A. A., Misnik Yu. V. Simulation technologies in forming of practical skills of dentists in the system of postgraduate education / *Continuing medical and pharmaceutical education in the 21st century: opportunities, challenges and prospects*. 2017, pp. 12-15. (In Russ.)
3. Dzhioeva I. A., Alikova T. T., Fedorov K. K. Kusova, I. T. Analysis of structural features in the motives of choice of profession of a dentist from medical students. *Modern problems of science and education*, 2018, no. 3, pp. 70-78. (In Russ.).
4. Dolgina I. I., Gaponov A. I., Sletova A. M., the experience of work in the volunteer team of the training center as a condition of increasing the professional competence of future doctors (on the example of the project of KSMU). *Collection of humanitarian studies*, 2018, no. 2(11), pp. 23-29. (In Russ.).
5. Ermolich S. Ya. Methodological prerequisites for the formation of value orientations in adolescents. *Pataskala vykhavanne*, 2007, no. 9, pp. 23-27. (In Uk.).
6. Zubkov A. A., Völker E. V. Baroyan M. A., winokur, A. V. Peculiarities of educational process in teaching medical students. *Modern problems of science and education*, 2017, no. 2, p. 183. (In Russ.).
7. Zub'kova, A. The Social and personal development of medical students, as a pedagogical phenomenon / *Educational process: search for effective forms and mechanisms*, 2017, no. 245-249. (In Russ.).
8. Korolev V. A., Kurochkin A. A., Muranov, A. V., Barth, Y. I., Tolkacheva L. V., Galkin A. G. Technology professional orientation of schoolchildren on the example of realization of the project of the Council of KSMU SSS "worthy choice" / *Professionally-oriented volunteering: current state and prospects*. 2018, pp. 126-130. (In Russ.).
9. Kurushin A. S., Kurushina N. In. Vishnyakov, J. S. Formation of clinical thinking in the teaching of morphological disciplines. *International journal of applied and fundamental research*, 2015, no. 5(1), pp. 58-61.
10. Lapina N. In. Lezhnina E. V., Grishechkin S. D., Seferian, K. G., and Grishechkin, M. S. Historical aspects of the development of the medical specialty "dentistry". *Kuban scientific medical Bulletin*, 2017, no. 1 (162), pp. 165-170. (In Russ.).
11. Lapina N. In. Safaryan K. G., Starchenko T. P., Kalpakian O. modernization of the system of preparation of doctors-dentists and orthopedic surgeons at the Department of prosthetic dentistry, GBOU VPO KubSMU Minzdrava Russia. *International journal of applied and fundamental research*, 2016, no. 4 (1), pp. 199-201. (In Russ.).
12. Petrov D. B., Mishenkin N. Instrumental approach to the study of communication difficulties in adolescence. *Perspectives of science and education*, 2018, no. 1, pp. 188-194. (In Russ.).
13. Sabanov V. I., Gribina L. N., Dyachenko T. S., Emelyanova O. S. Readiness for professional activity of future dentists. *Volgograd scientific medical journal*, 2014, no. 1 (41), pp. 7-10. (In Russ.).
14. Felker E. V., Baroyan M. A., Zubkova A. A., Vinokur, A. V. Practice-oriented educational technologies in teaching students of the faculty of dentistry. *Modern problems of science and education*, 2018, no. 3, p. 83 (In Russ.).
15. Fomina N. V., Mayasova T. V., Kang doctors and teachers, communicative tolerance of students, future doctors, and its influence on the perception of a difficult situation of communication. *Perspectives of science and education*, 2018, no. 4(34), pp. 239-245. (In Russ.).
16. Hamilton P. Ethical dilemmas in training tomorrow's doctors. *Paediatric Respiratory Reviews*, 2009. vol. 7, no. 2, pp. 129-134.

Информация об авторах

Фелькер Елена Викторовна
(Россия, Курск)

Доцент, кандидат медицинских наук, заведующая
кафедрой ортопедической стоматологии
Курский государственный медицинский университет
E-mail: a-milova@mail.ru

Бароян Маргарита Артаковна

(Россия, Курск)

Ассистент кафедры ортопедической стоматологии
Курский государственный медицинский университет
E-mail: ritabaro@mail.ru

Ячменева Лилия Александровна

(Россия, Курск)

Ассистент кафедры ортопедической стоматологии
Курский государственный медицинский университет
E-mail: baggyrita@rambler.ru

Information about the authors

Elena V. Felker
(Russia, Kursk)

Associate Professor, PhD in Medical Sciences, Head of
the Department of Orthopedic Dentistry
Kursk State Medical University
E-mail: a-milova@mail.ru

Margarita A. Baroyan

(Russia, Kursk)

Assistant of the Department of Orthopedic Dentistry
Kursk State Medical University
E-mail: ritabaro@mail.ru

Liliya A. Yachmeneva

(Russia, Kursk)

Assistant of the Department of Orthopedic Dentistry
Kursk State Medical University
E-mail: baggyrita@rambler.ru



В. Г. Антонов, И. А. Румянцева, Т. Ю. Кротенко

Оценка уровня и структуры мотивации к учебе студентов бакалавриата как показателей качества образования

Представлено исследование мотивационного комплекса, уровня и характера мотивации студентов бакалавриата Государственного университета управления. В психологии мотивация рассматривается как сложнейший регулятор поведения и деятельности человека, многослойная, неоднородная система «драйвов», взаимосвязанных нелинейным образом. Авторы статьи исследуют мотивацию еще и как показатель качества системы обучения в вузе, базовый фактор индивидуальной успешности и саморазвития студента, движущую силу учебного процесса. В статье анализируются причины дефицита учебной мотивации. Предлагается ряд приемов оптимизации интереса к учебе студентов вуза. Изложены и визуализированы результаты измерения уровня мотивации и структуры мотивационного комплекса.

В исследовании использованы следующие методы: опрос по методике А.А. Реана; опрос по анкете В.С. Юркевич, модифицированной авторами статьи. Результаты оценки качества образования представлены по авторской шкале. Сформулированы предложения по использованию уровня и структуры мотивации к учебе студентов бакалавриата как показателей качества обучения. Даны рекомендации по управлению развитием мотивационного комплекса.

Ключевые слова: мотивация студентов к учебе, качество обучения, мотивирующие факторы, мотивационный комплекс, уровень мотивации

Ссылка для цитирования:

Антонов В. Г., Румянцева И. А., Кротенко Т. Ю. Оценка уровня и структуры мотивации к учебе студентов бакалавриата как показателей качества образования // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 267-283. doi: 10.32744/pse.2019.2.20



V. G. ANTONOV, I. A. RUMYANTSEVA, T. Y. KROTENKO

Assessment of the level and structure of motivation of undergraduate students as indicators of the quality of education

The research of motivational complex, level and character of motivation of students of bachelor degree of State University of management is presented. In psychology, motivation is considered as a complex regulator of human behavior and activity, a multi-layered, heterogeneous system of "drives" interconnected in a nonlinear way. The authors of the article explore the motivation as an indicator of the quality of the system of education at the University, the basic factor of individual success and self-development of the student, the driving force of the educational process. The article analyzes the reasons for the lack of educational motivation. A number of methods of optimization of interest in the study of University students. The results of measuring the level of motivation and the structure of the motivational complex are presented and visualized.

The study uses the following methods: a survey by the method of A. A. Rean; a survey by questionnaire V. S. Yurkevich, modified by the authors. The results of the evaluation of the quality of education are presented on the author's scale. The proposals on the use of the level and structure of motivation to study undergraduate students as indicators of the quality of education are formulated. Recommendations for the management of the development of the motivational complex.

Keywords: motivation of students to study, quality of training, motivating factors, motivational complex, level of motivation

For Reference:

Antonov, V. G., Rumyantseva, I. A., & Krotenko, T. Y. (2019). Assessment of the level and structure of motivation of undergraduate students as indicators of the quality of education. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 267-283. doi: 10.32744/pse.2019.2.20

Введение

Реализация любого подхода и модели высшего образования, как правило, сталкивается с проблемой дефицита учебной мотивации [1-5]. Недостаточный интерес к учебе у студентов наблюдается даже в том случае, если формирование мотивации «зашито» в саму систему учебного процесса, даже если содержание дисциплин (в частности, дисциплин управленческого цикла) является смыслообразующим и активизирующим.

Высокая учебная мотивация студентов-управленцев не менее значима, чем профессиональная и управленческая подготовка [6]. От характера мотивации зависит эффективность деятельности управленца, масштабность и осмысленность его решений, качество осуществления функций менеджмента, готовность к мобилизации не только собственных сил, но и сил возглавляемого им коллектива.

Учебный процесс в вузе призван закладывать базу профессионализма, формировать готовность к саморазвитию и самообучению, которые требуются в условиях постоянных изменений в течение всей жизни. А для этого необходимо сохранять высокий уровень мотивации. Поэтому устойчивую мотивацию учащихся-управленцев можно отнести к профессионально значимым личностным качествам. Мотивация к учебной деятельности студентов является и индикатором, и фактором эффективного утверждения будущего менеджера в профессии. Поэтому важно не допускать в процессе обучения как снижения уровня мотивации, так и ухудшения структуры мотивационного комплекса.

Мысль о том, что образование во всем мире, не только в России, находится на пороге глобальных перемен, давно не нова [1; 3]. Однако попытки образовательных реформ вот уже несколько десятилетий оказываются несопоставимыми по мощности с классно-урочной «машиной» Яна Коменского. Процедуры оценки и контроля, предметная организация учебного процесса, оправданные три с половиной века назад в ситуации дороговизны книгопечатания и архаичные для века цифровизации, не поддаются никаким вмешательствам современных реформаторов.

Негативно влияет на мотивацию к учебе и осязаемая технологическая отсталость, анахронизм современной педагогики в сравнении со стремительно развивающимися мыследеятельностными практиками. Герменевтика и информатика, работающие со знанием, психотерапия и игротехника, имеющие дело с сознанием, стремительно «наступают» на педагогику [7]. Их экспансия в образование заметна практически в каждом «нетрадиционном» педагогическом действии в школе и вузе. Названные практики инструментально более оснащены, нежели педагогика.

Дискутируется вопрос о содержании образования, всё чаще можно слышать: содержанием должны быть не сведения и факты, а категории, понятия и приемы мышления. Их передача – вершина педагогического мастерства, а полноценное их восприятие и дальнейшее самостоятельное использование в профессиональных ситуациях требует особых ученических качеств [8].

Оставляя для аргументированного изучения проблему «косности» образования, можно утверждать уверенно: сегодняшний студент должен становиться субъектом учебной деятельности [9; 10]. Ему жизненно необходимо осваивать техники понимания и интерпретации, исследования и проектирования, самоопределения и коммуни-

кации, взаимодействия и сосуществования [11]. А это возможно только при исследовательском внимании к учебной мотивации.

Категория мотива – одна из центральных в психологии, раскрывающих сущность деятельности человека. Мотив побуждает человека к действию. Действие – единица деятельности, «запускаемой» этим мотивом. Деятельность субъекта полимотивирована. В конкретной деятельности субъекта мотивов может быть несколько, доминирует при этом смыслообразующий [12]. Деятельность – это взаимодействие человека со средой. Человек формируется как личность, реализуясь в различных видах деятельности. На разных этапах жизнедеятельности человека в качестве ведущей деятельности выступает: игра, общение, труд, учение [13]. Мотивация – сложный регулятор поведения и деятельности человека, многослойная, неоднородная система «драйвов», взаимосвязанных нелинейным образом. Это интересы, потребности, стремления, установки, ценности, идеалы, которые служат источником активности человека. «Мотивационная сфера», согласно Л.С. Выготскому, – это система различных факторов, определяющих поведение человека и создающих стержень личности [14].

Проблема мотивации полиаспектна, что порождает множество подходов к трактовке её природы, строения, способов изучения [4; 15-19; 20-24 и др.].

При этом главным методологическим принципом, объединяющим большинство разработок в области мотивации, является принцип единства динамической и смысловой сторон мотивации, а также положение о том, что мотивация развивается и формируется [16].

Данная работа посвящена изучению мотивации к учебе студентов бакалавриата Государственного университета управления. С одной стороны, интерес к этой теме вызван тем, что мотивация – предиктор индивидуальной успешности студента, и мотивацию, по мнению авторов, можно и нужно поддерживать, а при необходимости – формировать [9; 24]. С другой, – тем, что мотивация – один из центральных факторов эффективности учебного процесса, показатель качества системы обучения в вузе [2; 20].

На характер мотивации студенчества влияет ряд взаимосвязанных факторов: состояние общества и экономики государства; существующая система обучения и институциональные особенности образовательной модели, отражающей общественные потребности в специалистах; ценностные ориентации семьи и ближайшего окружения; организация и технология учебного процесса в вузе; личность преподавателя, его профессиональные интересы и педагогические установки; содержание учебной дисциплины и форма его подачи; численность, состав и установки студенческого коллектива; характер и стремления референтной группы; индивидуальные особенности студента и т.д. [1; 4; 5].

Продуктивной для нашего исследования стала устоявшаяся в педагогической психологии классификация мотивов учения на познавательные, внутренние, то есть обусловленные непосредственно учебной деятельностью, и мотивы внешние, социальные, лежащие вне учебы [18; 24; 25]. Студенты с устойчивой внутренней мотивацией, ориентированные на познание и саморазвитие, имеют, как правило, высокие образовательные результаты и раннее осмысленное профессиональное самоопределение. Выявление внешней мотивации к учебе открывает более сложную и противоречивую картину, интерпретировать которую помогает следующая дихотомия.

Система мотивов учебной деятельности может быть как динамичной, так и устойчивой [9; 18; 24]. Доминирование внутренних мотивов задает устойчивость мотивации

к учебе, а преобладание социальных мотивов – динамику интересов, потребностей, устремлений. Флуктуация мотивов не всегда является свидетельством отрицательного или положительного отношения к учению как таковому, а может рассматриваться как признак усложнения мотивационной сферы субъекта. Появление сложного, противоречивого рисунка мотивационной структуры может быть позитивным симптомом развития зрелых установок, осмысленного социального поведения, роста избирательности. Это еще одна причина исследовательского интереса к мотивационной сфере учащихся.

Материалы и методы

Проблема. Необходимость современного человека получать образование в течение всей жизни повышает значимость поддержания высокого уровня мотивации к познавательной деятельности. Поэтому появляется необходимость оценивать качество образования и с точки зрения состояния мотивации студентов, и ее возможных колебаний в процессе обучения.

В связи с этим во время коллективных обсуждений некоторые преподаватели ГУУ с беспокойством отмечали следующие изменения поведения студентов на протяжении их обучения в бакалавриате:

- чем старше курс обучения, тем больше некоторые студенты допускают пропусков занятий;
- при выборе тем для самостоятельной аналитической работы чем старше курс, тем больше стремление части студентов выбирать менее сложные темы, которые не требуют больших временных затрат и чрезмерного напряжения сил;
- на протяжении учебы у ряда студентов снижается активность в дискуссиях.

Высказывалось предположение, что такое поведение может быть связано со снижением мотивации к учебе. Так возникла исследовательская проблема измерения уровня мотивации и структуры мотивационного комплекса студентов в процессе обучения и их взаимосвязи с курсом обучения и с формой образования (очная и очно-заочная).

Были сформулированы следующие **гипотезы исследования**.

Гипотеза 1. Уровень мотивации учащихся бакалавриата снижается в процессе обучения, что отражает либо недостаточное, либо не вполне удовлетворительное качество учебного процесса.

Гипотеза 2. Структура мотивационного комплекса студентов старших курсов отличается от структуры у младших, что может свидетельствовать о необходимости изменения оценки качества процесса обучения.

Гипотеза 3. Все изменения поведения студентов не связаны ни со снижением уровня мотивации к учебе, ни с существенным изменением структуры мотивационного комплекса.

В исследовании применены следующие **методы**.

1. Опрос по методике А.А. Реана [9] с целью выявления наиболее существенных для студентов мотивов обучения в вузе.

2. Опрос по анкете В.С. Юркевич [24], модифицированной авторами статьи для диагностики познавательного интереса у студентов. В отличие от опросника В.С. Юркевич, который заполняют родители, наблюдая за ребенком-старшеклассником и определяя, насколько у него сформирована потребность в познании, анкета в нашей

модификации заполняется самим студентом. Конкретное содержание вопросов, связанное с уровнем образования (в данном случае бакалавриат), заменено. Так, например, модифицированный текст содержит упоминание о курсовых работах, докладах на конференциях и других подобных образовательных задачах.

Так как оценка уровня и структуры мотивации студентов к учебе отражает определенную степень качества учебного процесса, то авторами предложена следующая шкала оценки: при снижении уровня мотивации и ухудшении мотивационной структуры качество следует считать недостаточным, при снижении уровня, но сохраненной структуре – не вполне удовлетворительным, при ухудшении только структуры, но сохраненном уровне – удовлетворительным, при сохранении уровня и оптимальной структуре – хорошим, при повышении уровня и оптимальной структуре – высоким.

Результаты исследования

Исследование структуры мотивационного комплекса, как одного из оценочных показателей качества обучения, проводилось по методике А.А. Реана [9]. Были анкетированы 156 студентов Государственного университета управления, обучающихся в разных институтах, на разных курсах и по разным формам обучения. Из них на опросник Реана дали ответы 155 человек.

Мотивационные факторы опросника А.А. Реана представлены в таблице 1. Студенты выбирали по значимости для себя 1-й, 2-й, 3-й, 4-й и 5-й факторы. Внутренняя мотивация (обозначена ВМ в таблице) здесь выражена 1, 3, 6, 7, 8, 10 и 16-м факторами. Внешняя положительная мотивация (ВПМ в таблице) – 2, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 14. Внешняя отрицательная мотивация (обозначение ВОМ) – факторами 9, 15.

Таблица 1

Факторы мотивации из опросника А.А. Реана

Номер фактора	Содержание	Вид мотивации
1	стать высококвалифицированным специалистом	ВМ
2	получить диплом	ВПМ
3	успешно продолжить обучение на последующих курсах	ВМ
4	успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	ВПМ
5	постоянно получать стипендию	ВПМ
6	приобрести глубокие и прочные знания	ВМ
7	быть постоянно готовым к очередным занятиям	ВМ
8	не допускать пробелов в изучении предметов учебного цикла	ВМ
9	не отставать от сокурсников	ВОМ
10	обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	ВМ
11	выполнять требования преподавателей	ВПМ
12	достичь уважения преподавателей	ВПМ
13	быть примером для сокурсников	ВПМ
14	добиться одобрения родителей и окружающих	ВПМ
15	избежать осуждения и наказания за плохую учебу	ВОМ
16	получить интеллектуальное удовлетворение	ВМ
15	избежать осуждения и наказания за плохую учебу	ВОМ
16	получить интеллектуальное удовлетворение	ВМ

В процессе обработки количество выборов каждого фактора взвешивалось по значимости, первый выбор получал наибольший коэффициент 5, пятый выбор – наименьший коэффициент 1. Для исключения влияния фактора различной численности групп вычислялась доля выбора каждого фактора делением взвешенного количества выборов на численность группы.

Доли выбора факторов с учетом их значимости по группам представлены в таблице 2. Те факторы, которые были выбраны чаще других (частота выбора > 5%), выделены в таблице серым цветом.

Таблица 2

Частота выбора факторов мотивации студентами бакалавриата (с учетом значимости)

Фактор	2 курс	3 курс	4 курс
1	0,25	0,20	0,18
2	0,18	0,13	0,18
3	0,04	0,06	0,03
4	0,07	0,06	0,06
5	0,02	0,06	0,04
6	0,12	0,12	0,11
7	0,01	0,00	0,00
8	0,04	0,04	0,03
9	0,00	0,00	0,01
10	0,15	0,20	0,18
11	0,00	0,01	0,01
12	0,00	0,01	0,01
13	0,01	0,00	0,00
14	0,03	0,01	0,04
15	0,00	0,01	0,01
16	0,09	0,08	0,09
Итого	1,00	1,00	1,00

Выбор наиболее значимых факторов (доля выбора более 0,05) был довольно единодушным – общим выбором для всех групп и курсов в порядке убывания доли выбора стали факторы 1 ВМ, 2 ВПМ, 10 ВМ, 6 ВМ, 16 ВМ, 4 ВПМ:

1-й фактор – стать высококвалифицированным специалистом;

2-й и 10-й – получить диплом и обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности;

6-й – приобрести глубокие и прочные знания;

16-й – получить интеллектуальное удовлетворение;

4-й – успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».

У факторов внешней отрицательной мотивации 9-го и 15-го – не более 0,01.

При этом не выявлено существенного изменения структуры мотивационного комплекса на старших курсах по отношению к младшим. Есть небольшое снижение по третьему фактору (успешно продолжить обучение на последующих курсах – естественно отсутствие выбора этого фактора для последнего курса) и четвертому (успешно учиться, сдавать экзамены на «4» и «5»).

Результат этого этапа обработки данных – опровержение гипотезы 2. Полученные результаты визуализированы на рисунке 1.

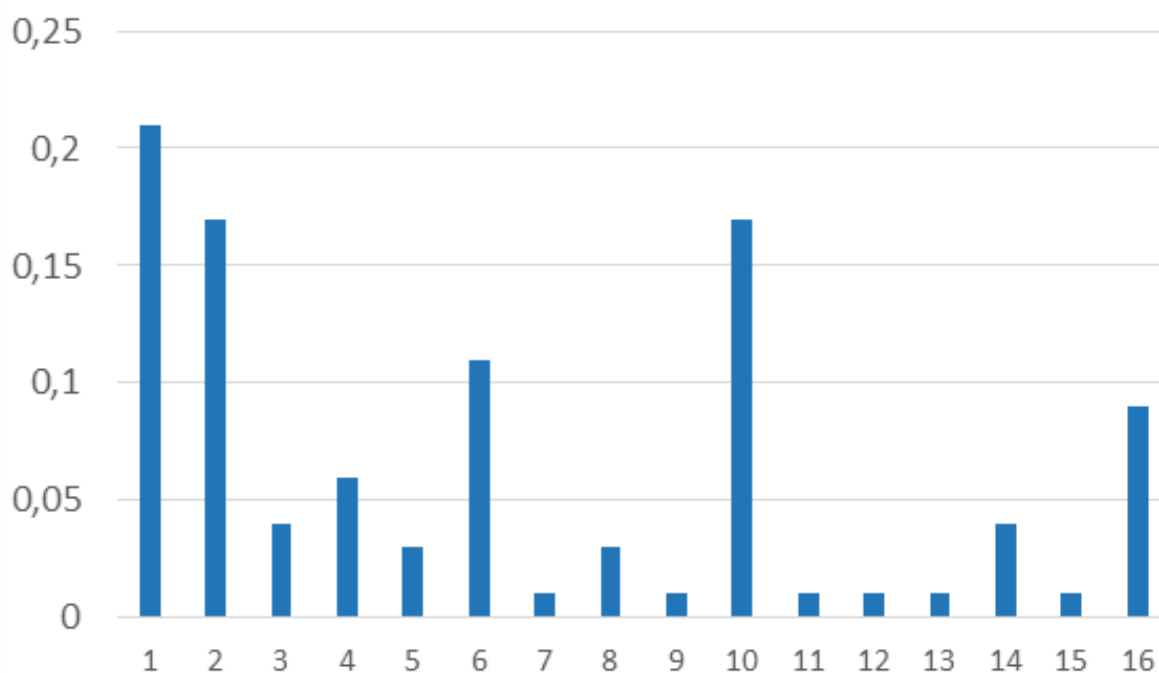


Рисунок 1 Доли взвешенных по значимости факторов мотивации близки по всем опрошенным студенческим группам

Проводился также сравнительный анализ выбора мотивирующих факторов студентами очной и очно-заочной (вечерней) формы обучения.

Таблица 3

Выбор значимых факторов мотивации студентами очной и очно-заочной (вечерней) формы обучения

Фактор	Доли выбора факторов для очной формы	Доли выбора факторов для очно-заочной формы
1	0,15	0,17
2	0,15	0,16
3	0,04	0,06
4	0,06	0,08
5	0,07	0,01
6	0,11	0,11
7	0,01	0,02
8	0,03	0,05
9	0,01	0
10	0,15	0,13
11	0,02	0,01
12	0,02	0
13	0,01	0,01
14	0,05	0,04
15	0,01	0,01
16	0,11	0,14
Итого	1,00	1,00

Чтобы исключить влияние фактора численности групп, для сравнения применялись доли выбора каждого фактора, то есть относительная частота выбора.

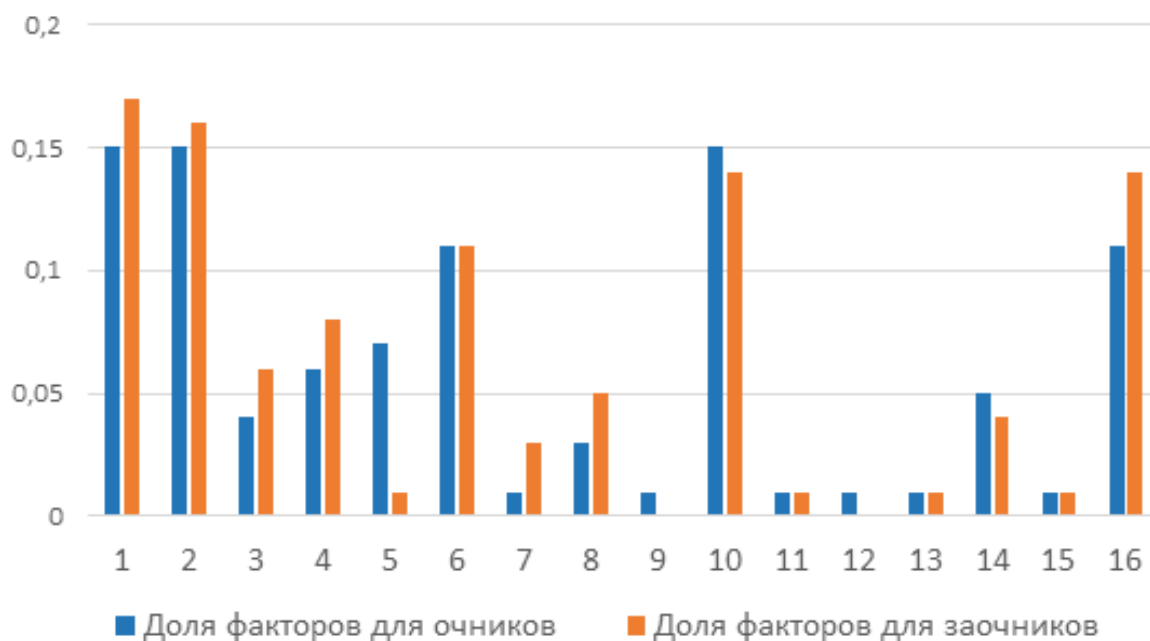


Рисунок 2 Относительная частота выбора мотивирующих к учебе факторов опрошенными студентами-очниками и вечерниками

В результате сравнительного анализа выявлено значительное совпадение выбора наиболее значимых факторов мотивации: студенты очной и очно-заочной форм выбрали факторы в следующей совпадающей последовательности: 1, 2, 4, 6, 10, 16. Существенная разница выявлена в 5 факторе (постоянно получать стипендию), что очевидно, – это актуально только для бюджетников очной формы обучения. Не обнаружены отличия мотивационного комплекса очников и вечерников. Структура мотивационного комплекса на старших курсах и на младших не имеет разницы, превышающей статистическую погрешность, поэтому результат этого этапа обработки данных – опровержение гипотезы 2.

При этом структура мотивационного комплекса оптимальна, что в дальнейшем будет использовано для оценки качества процесса обучения.

Для исследования уровня мотивации, как следующего из оценочных показателей качества обучения, авторы статьи модифицировали методику В.С. Юркевич [24]. Были анкетированы 156 студентов Государственного университета управления, обучающихся в разных институтах, на разных курсах и по разным формам обучения. Каждый из ответов демонстрирует один из трех вариантов мотивации: тип «А» – высокая, «Б» – обычная, или «В» – сниженная:

- преобладающие ответы «А» свидетельствуют о развитой и целенаправленной познавательной деятельности, о серьезном отношении к учебе и проявлении в ней активной самостоятельности, которые соответствуют высокой мотивации;

- преобладающие ответы «Б» говорят о том, что у обучающегося есть интерес к некоторым учебным дисциплинам, но такой интерес только иногда реализуется в активной и самостоятельной, целенаправленной познавательной деятельности, что говорит об избирательном интересе и обычном уровне мотивации;

- преобладающие ответы «В» сигнализируют о сниженном уровне развития познавательной деятельности, пониженном уровне избирательного интереса и о невысокой мотивации к учебе.

Модифицированная авторами анкета

При ответе на следующие пять вопросов, выберите, пожалуйста, один из трёх предлагаемых вариантов.

1. *Связаны ли Ваши интересы (в учебе и в иных занятиях) с будущей профессией?*

А. Связаны очень тесно.

Б. Связаны, но поведение во многом подвержено многим случайным влияниям, нет четкого плана действий.

В. Никак не связаны.

2. *Случается ли, что Вы обращаетесь к серьезным источникам: пользуетесь научной литературой, словарями, ищете статьи в научных журналах?*

А. Часто.

Б. Иногда.

В. Никогда.

3. *Ставите ли Вы самостоятельно (кроме курсовых и т.п. необходимых работ) в своей учебной работе задачи, выполнение которых невозможно «за один-два присеста», требует кропотливой работы в течение многих дней, например, подготовка научной работы, статьи, доклада для выступления на конференции?*

А. Очень часто.

Б. Бывает, что ставлю такие задачи, но не всегда выполняю их.

В. Не ставлю долговременных задач.

4. *Занимаясь любимым делом, можете ли Вы при этом делать «черновую», неинтересную работу (выполнять длительные и скучные вычисления, изучать большой объем документов, читать много специальной литературы)?*

А. Делаю такую работу спокойно, в том объеме, в котором это необходимо.

Б. Иногда делаю, иногда не хватает терпения и упорства, бросаю на полпути.

В. Избегаю выполнения такой работы.

5. *Можете ли Вы заниматься длительное время интеллектуальной работой, жертвуя развлечениями, а иногда и отдыхом?*

А. Всегда, когда это необходимо.

Б. Иногда.

В. Никогда.

Модифицированное содержание анкеты дает возможность оценить готовность или неготовность студентов осуществлять самостоятельную активную познавательную деятельность различного характера: связанную с будущей профессиональной деятельностью (первый вопрос), поискового характера (второй вопрос), имеющую длительную протяженность (третий и пятый вопросы), вычислительного или иного объемного информационного характера (четвертый вопрос). В свою очередь, третий и пятый вопросы отличает возможность оценить готовность опрашиваемых к самостоятельной постановке задач, требующих кропотливой черновой работы.

В классической методике В.С. Юркевич мотивация учащегося определяется по преобладанию одного типа ответов – А, Б или В. Результаты обработки по курсам представлены в таблице 4.

Получившийся в результате обработки общий состав студентов по преобладающим типам ответов показан на рисунке 3.

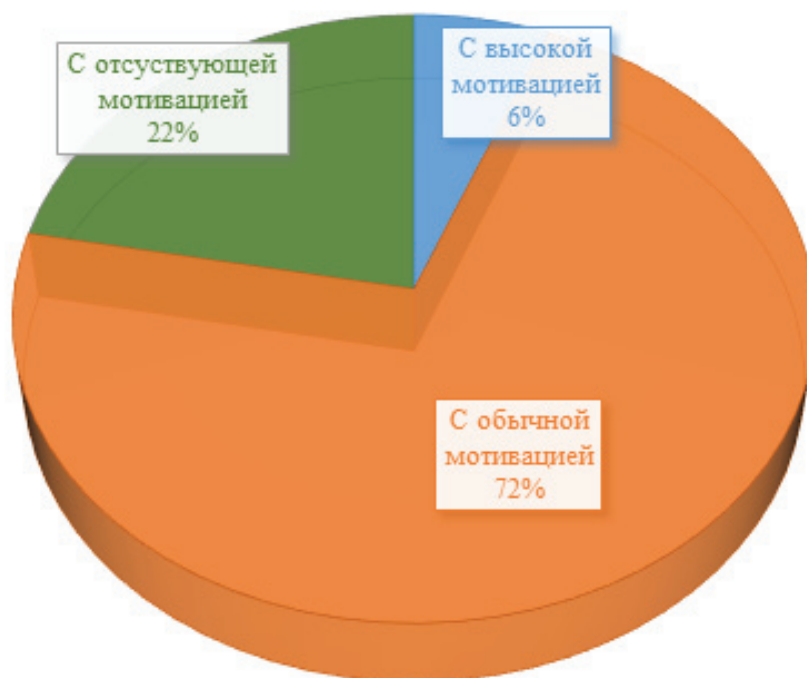


Рисунок 3 Доли студентов с результирующими типами ответов: высокая мотивация, обычная (избирательная) мотивация, сниженная мотивация

Таблица 4

Количество и доли студентов с различным уровнем мотивации к учебе

Курс	% студентов с высокой мотивацией	% студентов с обычной мотивацией	% студентов со сниженной мотивацией
2 курс	22,1	68	9,9
3 курс	23	77	0
4 курс	23,05	70,2	6,25

В соответствии с классической методикой В.С. Юркевич полученные результаты не подтверждают гипотезу 1 о снижении уровня мотивации на старших курсах по отношению к младшим. Доля студентов со сниженной мотивацией на 4 курсе даже ниже, чем на втором на 3,65%.

Таким образом, гипотеза 1 о снижении уровня мотивации в процессе обучения опровергнута результатами проведенного исследования.

В то же время подтверждается гипотеза 3 о том, что изменения поведения студентов не связаны ни со снижением уровня мотивации к учебе, ни с существенным изменением структуры мотивационного комплекса, так как последние не выявлены.

При этом оценка качества процесса обучения с точки зрения мотивации студентов к учебе имеет на данной выборке положительный результат в соответствии с предложенной шкалой.

В нашем исследовании дополнительно определялось суммарное число ответов каждого типа А, Б и В (для общего числа опрошенных и для каждой студенческой группы). Определялась также доля ответов каждого типа. Полученная структура ответов дает более полную информацию о границах возможных отклонений в готовности или неготовности студентов осуществлять самостоятельную активную познавательную де-

тельность различного характера. Такая модификация методики представляет научную новизну и предлагается к дальнейшему применению.

В целом для всех опрошенных получено ответов «А» – 33%, ответов «Б» – 51%, ответов «В» – 16%. Результат представлен на рисунке 4.

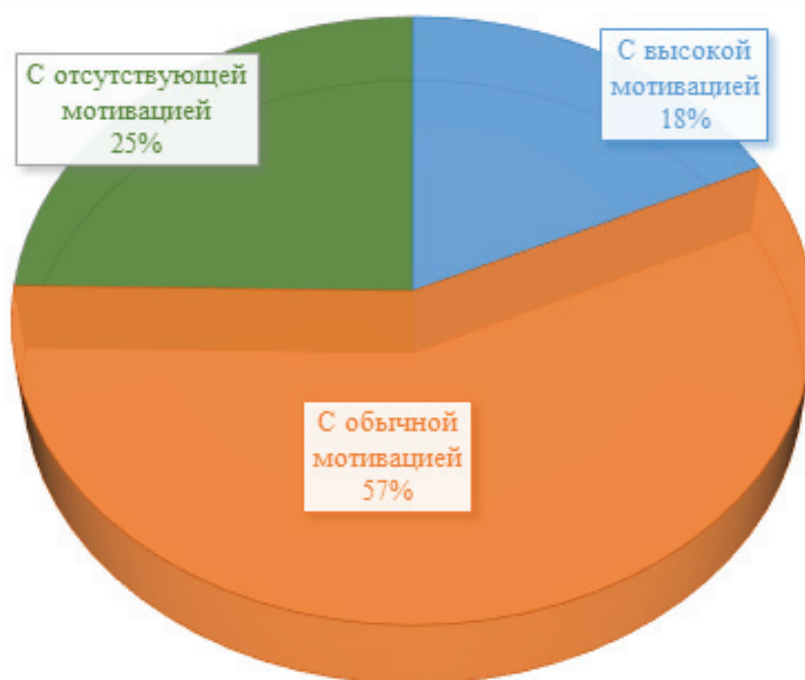


Рисунок 4 Доли студентов с результирующими типами ответов: высокая мотивация, обычная (избирательная) мотивация, сниженная мотивация

Важные отличия этого результата, полученного по отдельным ответам, от результата классического оценивания мотивации студентов (только по преобладающему типу ответов для каждого опрошенного) следующие:

- увеличивается доля ответов, говорящая о высокой мотивации (в данном случае добавляется избирательно высокая мотивация к разным видам деятельности) с 22% до 32%,
- увеличивается доля сниженной мотивации (тоже избирательно сниженная) с 6 до 16%,
- сокращается доля «обычной» мотивации с 72% до 50%.

Практическая значимость новой модификации методики в том, что она дает возможность в процессе взаимодействия преподавателей со студентами учитывать не только усредненную мотивационную структуру, но и мотивацию к конкретному виду познавательной деятельности, которая необходима в данный момент. Оценка возможного колебания такой мотивации соответствует полученным интервалам.

В разрезе курсов также, как классическая методика, модифицированная опровергает гипотезу 1 о снижении уровня мотивации к старшим курсам.

Итак, гипотезы 1 и 2 опровергнуты результатами проведенного исследования. Следовательно, подтверждается гипотеза 3 о том, что рассматриваемые изменения поведения студентов не связаны ни со снижением уровня мотивации к учебе, ни с изменением структуры мотивационного комплекса.

Полученные результаты показывают сохранение уровня мотивации и ее оптимальную структуру, что дает возможность оценить качество процесса обучения с точки зрения мотивации как хорошее.

Доля студентов с высоким уровнем мотивации в среднем составляет 22%, но разброс по группам довольно сильно колеблется от 13 до 40%, среднеквадратическое отклонение составляет 9,2. Доля студентов с обычным уровнем мотивации в общем равна 72%, разброс от 50 до 83%, среднеквадратическое отклонение составляет 12,9. Доля студентов со снижением мотивации 6%, разброс от 0 до 21%, среднеквадратическое отклонение составляет 7,9.

Результаты, полученные по модифицированной методике, учитывающие отдельные ответы на вопросы анкеты, а не преобладающий тип ответов для каждого студента, следующие: доля ответов типа «А», свидетельствующие о высокой мотивации к избирательной познавательной деятельности, в среднем составляет 33%, но разброс по группам колеблется от 27 до 42%, среднеквадратическое отклонение 4,63. Доля ответов типа «Б», свидетельствующих об обычном уровне мотивации, в среднем равна 51%, разброс от 38 до 57%, среднеквадратическое отклонение 6,42. Доля ответов типа «В», свидетельствующих о снижении мотивации, в среднем 16%, разброс от 9 до 26%, среднеквадратическое отклонение – 5,85.

В сравнении результатов по типам ответов с результатами по классическому методу разброс по типам ответов ниже, также меньше среднеквадратическое отклонение.

Обработка проводилась также в разрезе очной и очно-заочной (вечерней) форм обучения. Результаты получены следующие. Доли очных студентов с высокой мотивацией 22%, с обычной 73%, с отсутствием мотивации 6%. Для студентов очно-заочной (вечерней) формы эти доли составляют: 21%, 67% и 13%. Таким образом, среди студентов-вечерников обнаруживается более, чем вдвое (по сравнению со студентами-очниками) людей со снижением мотивации к учебе. Результаты представлены на рисунке 5.

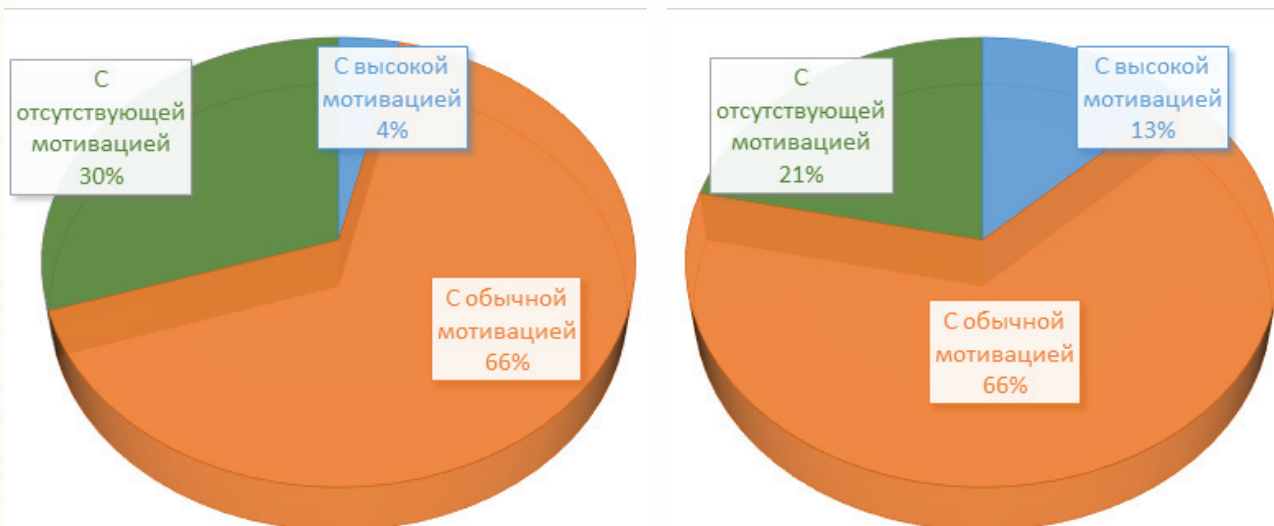


Рисунок 5 Оценка уровней мотивации у студентов очников и вечерников

Дополнительно определялось суммарное число ответов каждого типа А, Б и В для вечерников и очников и доля ответов каждого типа. Результат визуализирован на рисунке 6.

Таким образом, с точки зрения избирательной мотивации, разница долей студентов-вечерников со снижением мотивации по сравнению со студентами-очниками уже не столь высока, как показывает классическая усредненная оценка.

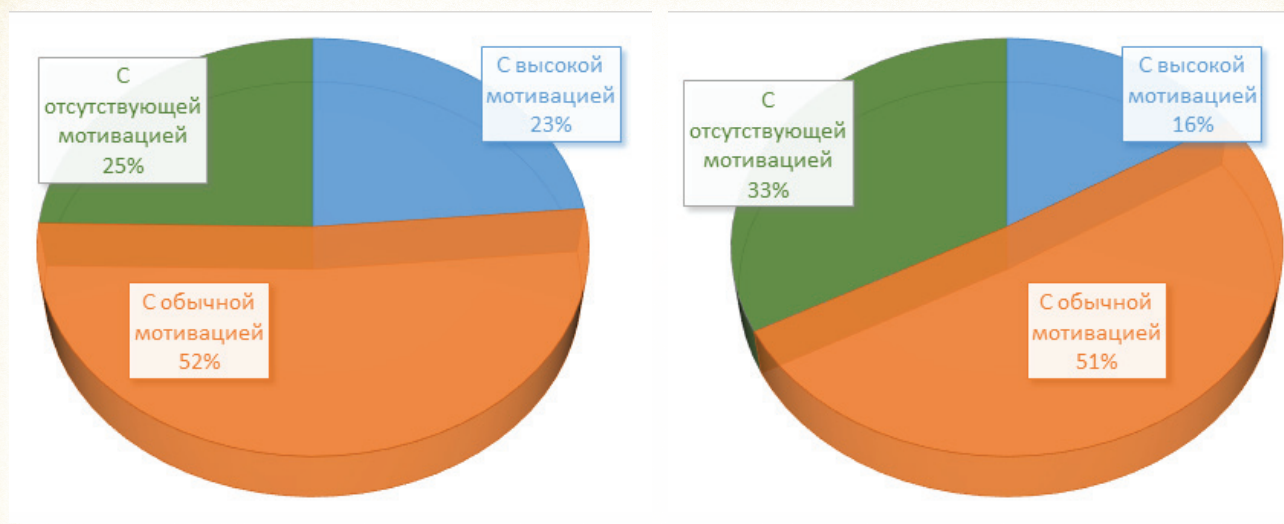


Рисунок 6 Доли ответов каждого типа: высокая избирательная мотивация, обычная и избирательно сниженная мотивация для студентов-вечерников и очников

Обсуждение результатов

Практические выводы на основе полученных результатов следующие. Рекомендуется периодически исследовать уровень мотивации к учебе и структуру мотивационного комплекса в качестве показателей, входящих в оценочную группу показателей качества обучения. Для преподавателей рекомендуется использовать получаемые в исследованиях данные для управления развитием мотивационного комплекса и поддержанием уровня мотивации студентов.

При негативной динамике результата оценивания необходимо активизировать педагогические возможности оптимизации интереса к учебе в вузе. Например: создание ситуаций для проявления у студентов интеллектуальной самостоятельности и инициативности; использование таких заданий и вопросов (на аудиторных занятиях и для домашней работы), которые предполагают поисковую активность; открытие новых сторон в уже изученном; воспроизведение ранее усвоенных знаний в незнакомых, необычных ситуациях; разнообразие материала по содержанию и формам его подачи; эмоциональная окраска учебного материала; создание «затруднений», которые могут быть преодолены только с помощью нового знания; формирование задачных и проблемных ситуаций, предполагающих поиск имеющихся средств или проектирование новых способов решения; использование игровых методов взаимодействия с рефлексивным оформлением происходящего; совместное осмысление разнообразных социальных мотивов с точки зрения индивидуального прогресса и профессионального самоопределения; предложение участия в таких проектах (конференции, круглые столы, публикации), в которых удовлетворяются социогенные потребности достижения, долга, самоутверждения, необходимости и одновременно совершенствуется собственная деятельность.

Заключение

Возвращаясь к формулировке проблемы, поднятой в начале статьи, надо отметить, что мотивация к учебе в вузе – это индикатор состояния системы образования в целом. Чтобы образование задавало социуму его «зону ближайшего развития», вуз

должен стать площадкой проектирования новых деятельностей, выращивания (подобно инкубатору) неведомых ранее социальных практик, «обкатывания» инновационных проектов [25].

Должно меняться взаимодействие двух главных субъектов учебного процесса в вузе – студента и преподавателя. Одна из задач студента как субъекта учебной деятельности - проблематизировать постулаты, бросать вызов устоявшимся стереотипам. В условиях постоянных изменений им жизненно необходимо осваивать техники понимания и интерпретации, исследования и проектирования, самоопределения и коммуникации, взаимодействия и сосуществования.

Задача преподавателя – отойти от регулярного погружения студента в океан информации по различным дисциплинам и опережающим образом формировать самоопределение, сознание преобразователя. Формировать приёмы преобразующего мышления невозможно пассивным способом трансляции фактов и сведений о приёмах мышления – поскольку преобразующее мышление формируется только в активной деятельности с развитой системой познавательных и социальных мотивов. Необходимо заметить, что такую деятельность преподавателям нужно сочетать с регулярными исследованиями процессов в мотивационной сфере [10]. На наш взгляд, эти идеи должны стать предметом дальнейших исследований.

Благодарности

Авторы выражают благодарность администрации Государственного университета управления, в частности директору Института отраслевого менеджмента Воронцову В.Б., за предоставленную возможность проведения исследования, а преподавателям и студентам – за активное в нём участие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов: учебное пособие. М.: Логос, 2006. 184 с.
2. Шпильберг С.А. Особенности формирования мотивации к учебной деятельности студентов первого курса различных направлений обучения вуза // Молодой ученый. 2015, № 23. С. 908-911.
3. Hidi S., Harackiewicz J. Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century // Review of Educational Research. 2000, 70 (2). P. 151–179.
4. Pintrich P. A motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts // Journal of Educational Psychology. 2003, 95 (4). P. 667–686.
5. Ryan R., Deci E. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // American Psychologist. 2000, 55 (1). P. 68-78.
6. Антонов В.Г. Совершенствование деятельности управленческих университетов // Экономика и управление: проблемы, решения. 2017, № 5. С. 49-56.
7. Кротенко Т.Ю. Преподавание дисциплины «Менеджмент» в вузе // Тенденции развития науки и образования. 2018, № 42 (2). С. 47-49.
8. Валеева Р.А. Профессионализм учителя как условие качества образования // Образование и саморазвитие. 2018, № 12. С. 6-8.
9. Реан А.А. Психология личности. СПб.: Питер, 2013. 288 с.
10. Курьян М.Л. Содержательная сторона обратной связи в процессе обучения // Образование и саморазвитие. 2017, № 12 (1). С. 56-62.
11. Жернакова М.Б., Румянцев И.А. Деловые коммуникации. М.: ГУУ, 2017. 370 с.
12. Додонов, Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. 1984, № 4. С. 26-130.
13. Асеев В.Г. Мотивация учебной деятельности и формирование личности. М.: Просвещение, 2006. 297 с.
14. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 433 с.
15. Аргайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003. 271 с.
16. Виллюнас В.К. Психология развития мотивации. СПб.: Речь, 2006. 458 с.

17. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. М.: Смысл, 2001. 572 с.
18. Маркова А.К. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Академический проект, Фонд «Мир», 2005. 336 с.
19. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1987, 5. С. 15-24.
20. Рогов М.Г. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов: социально-психологический аспект. Казань: КГТУ, 1998. 155 с.
21. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер, 2003. 860 с.
22. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. М.: Институт практической психологии, 1998. 304 с.
23. Nuttin J. Motivation, planning, and action. A relational theory of behavior dynamics. Leuven: Leuven University Press, 1984. 251 p.
24. Юркевич В.С. Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы // Психологическая наука и образование. 2011, № 4. С. 99-108.
25. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы М.: Просвещение, 2012. 447 с.

REFERENCES

1. Bakshaeva N. A. Verbitsky A. A. Psychology of motivation of students: textbook. Moscow, Logos Publ., 2006. 184 p. (in Russian)
2. Shpilberg S.A. Features of the formation of motivation for educational activities of first-year students of various areas of university education. *Young Scientist*. 2015, no. 23. pp. 908-911. (in Russian)
3. Hidi S., Harackiewicz J. Motivating the academically unmotivated: a critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*. 2000, vol. 70 (2). pp. 151-179.
4. Pintrich P. a motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*. 2003, vol. 95 (4). pp. 667-686.
5. Ryan R., Deci E. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 2000, vol. 55 (1). pp. 68-78.
6. Antonov V. G. Improving the activities of management universities. *Economics and management: problems, solutions*. 2017, no. 5. pp. 49-56. (in Russian)
7. Krotenko T. Y. Teaching the discipline "Management" at the University. *Trends in the development of science and education*. 2018, vol. 42 (2). pp. 47-49. (in Russian)
8. Valeeva R. A. Teacher's Professionalism as a condition of quality of education. *Education and Self Development*. 2018, no. 12. pp. 6-8. (in Russian)
9. Rean A. A. Psychology of personality. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2013. 288 p. (in Russian)
10. Kuryan M. L. Content side of feedback in the learning process. *Education and Self Development*. 2017, vol. 12 (1). pp. 56-62. (in Russian)
11. Zhernakova M. B., Rumyantseva I. A. Business communication. Moscow, GUU Publ., 2017. 370 p. (in Russian)
12. Dodonov B. I. Structure and dynamics of motives of activity. *Voprosy Psichologii*. 1984, no. 4. pp. 26-130. (in Russian)
13. Aseev V. G. Motivation of educational activity and formation of personality. Moscow, Education Publ., 2006. 297 p. (in Russian)
14. Vygotsky L. S. Collected works: in 6 volumes. Vol. 4. Moscow, Pedagogy Publ., 1984. 433 p. (in Russian)
15. Argyle M. Psychology of happiness. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2003. 271 p. (in Russian)
16. Vilyunas V. K. Psychology of motivation development. Saint-Petersburg, Rech Publ., 2006. 458 p. (in Russian)
17. Levin K. Dynamic psychology: Selected works. Moscow, Smysl Publ., 2001. 572 p. (in Russian)
18. Markova A. K. Psychology of professions: textbook for University students. Moscow, Academic project, Fund "The World", 2005. 336 p. (in Russian)
19. Milman V. E. internal and external motivation of educational activity. *Voprosy Psichologii*. 1987, 5. P. 15-24. (in Russian)
20. Rogov M. G. Motivation of educational and commercial activity of students: social and psychological aspect. Kazan, KSTU Publ., 1998. 155 p. (in Russian)
21. Heckhausen H. Motivation and activity. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2003. 860 p. (in Russian)
22. Jacobson P. M. Psychology of feelings and motivation. Moscow, Institute of practical psychology, 1998. 304 p.
23. Nuttin J. Motivation, planning, and action. A relational theory of behavior dynamics. Leuven, Leuven University Press, 1984. 251 p.
24. Yurkevich V. S. Gifted children: today's trends and tomorrow's challenges. *Psychological science and education*. 2011, no. 4. pp. 99-108. (in Russian)
25. Asmolov A. G. Optics education: sociocultural perspectives. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2012. 447 p. (in Russian)

Информация об авторах

Антонов Виктор Глебович

(Россия, Москва)

Профессор, доктор экономических наук,
заведующий кафедрой корпоративного управления
Государственный университет управления
E-mail: v.antonov1949@yandex.ru
<https://orcid.org/0000-0002-6491-6849>

Румянцева Ирина Анатольевна

(Россия, Москва)

Доцент, кандидат экономических наук,
доцент кафедры корпоративного управления
Государственный университет управления
E-mail: rummyantsevay@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-7752-8493>

Кротенко Татьяна Юрьевна

(Россия, Москва)

Доцент, кандидат философских наук, доцент
кафедры корпоративного управления
Государственный университет управления
E-mail: krotenkotatiana@rambler.ru
<https://orcid.org/0000-0001-7029-0822>

Information about the authors

Viktor G. Antonov

(Russia Moscow)

Professor, Doctor of Economics,
Head of the Department of Corporate Governance
State University of Management
E-mail: v.antonov1949@yandex.ru
<https://orcid.org/0000-0002-6491-6849>

Irina A. Rummyantseva

(Russia Moscow)

Associate Professor, PhD in Economic Sciences,
Associate Professor at the Department of Corporate
Management. State University of Management
E-mail: rummyantsevay@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-7752-8493>

Tatiana Y. Krotenko

(Russia Moscow)

Associate Professor, PhD in Philosophy, Associate
Professor at the Department of Corporate Governance
State University of Management
E-mail: krotenkotatiana@rambler.ru
<https://orcid.org/0000-0001-7029-0822>



Ю. В. СКОРОБОГАТОВА

Особенности эмоционального выгорания студентов педагогического вуза и его профилактика с помощью тайм-менеджмента

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования по профилактике эмоционального выгорания студентов педагогического вуза. Рассмотрены современные подходы классификации причин синдрома эмоционального выгорания, охарактеризованы симптомы его составляющие, стадии проявления. Теоретическое обоснование необходимости профилактической работы со студентами для предупреждения проявлений сложившихся и доминирующих симптомов эмоционального выгорания дополняется результатами констатирующего исследования студентов с использованием диагностического инструментария «Диагностика эмоционального выгорания личности» (В. В. Бойко) и опросника «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» (К. Маслач и С. Джексон, в адаптации Н. Водопьяновой, Е. Старченковой). Определяя структуру синдрома эмоционального выгорания у изучаемой группы студентов, вся выборка была разделена на три группы в зависимости от степени проявления симптомов и их сочетания. Разработка психолого-педагогического проекта с использованием тайм-менеджмента для первичной профилактики эмоционального выгорания предполагает сформированность навыков рационального использования времени, умения принимать самостоятельные решения, согласовывать свои действия с окружающими людьми, снижая риск возникновения недопонимания и напряженности в отношениях, ставить перед собой реальные цели, достижение которых будет повышать самооценку и уверенность в своих силах.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, эмоциональное истощение, редукция личностных достижений, симптомы эмоционального выгорания, тайм-менеджмент, профилактика эмоционального выгорания

Ссылка для цитирования:

Скоробогатова Ю. В. Особенности эмоционального выгорания студентов педагогического вуза и его профилактика с помощью тайм-менеджмента // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 284-294. doi: 10.32744/pse.2019.2.21



YU. V. SKOROBOGATOVA

Features of emotional burnout of students of pedagogical university and its prevention with the help of time management

The research of motivational complex, level and character of motivation of students of bachelor degree of State University of management is presented. In psychology, motivation is considered as a complex regulator of human behavior and activity, a multi-layered, heterogeneous system of "drives" interconnected in a nonlinear way. The authors of the article explore the motivation as an indicator of the quality of the system of education at the University, the basic factor of individual success and self-development of the student, the driving force of the educational process. The article analyzes the reasons for the lack of educational motivation. A number of methods of optimization of interest in the study of University students. The results of measuring the level of motivation and the structure of the motivational complex are presented and visualized.

The study uses the following methods: a survey by the method of A. A. Rean; a survey by questionnaire V. S. Yurkevich, modified by the authors. The results of the evaluation of the quality of education are presented on the author's scale. The proposals on the use of the level and structure of motivation to study undergraduate students as indicators of the quality of education are formulated. Recommendations for the management of the development of the motivational complex.

Keywords: motivation of students to study, quality of training, motivating factors, motivational complex, level of motivation

For Reference:

Skorobogatova Yu. V. (2019). Features of emotional burnout of students of pedagogical university and its prevention with the help of time management. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 284-294. doi: 10.32744/pse.2019.2.21

Введение

Во время обучения в педагогическом вузе на студентов влияет ряд специфических факторов, негативно сказывающихся на их психическом здоровье: большой объем непростой и новой информации по различным учебным дисциплинам, высокий уровень требований со стороны педагогического состава, большая погруженность в образовательный процесс, интенсивность самостоятельной работы и продолжительность обучения в целом. По результатам данных ряда исследований, проведенных в различных странах мира, будущие педагоги чаще, чем остальные люди, сталкиваются с депрессией, эмоциональным выгоранием и другими психическими проблемами, при этом на протяжении образования их психическое здоровье ухудшается [9; 11; 17].

Термин выгорание (burnout) впервые появился в научной статье американского психиатра Х. Дж. Фрейденберга в 1974 году. Н. В. Гришина считает, что «выгорание» – это плата не за сочувствие людям, а за свои не осуществленные жизненные ожидания; это особое состояние человека, являющееся следствием профессионального стресса [7].

Причины синдрома эмоционального выгорания классифицируются на две группы:

1. Субъективные (индивидуальные), которые связаны с возрастом, особенностями личности, убеждениями, системой жизненных ценностей, с личным отношением к выполняемым видам деятельности, способами и механизмами индивидуальной психологической защиты, взаимоотношениями с коллегами по работе, членами своей семьи.

2. Объективные (ситуационные). Эти причины напрямую связаны со служебными обязанностями. Например, с увеличением профессиональной нагрузки, более продолжительным рабочим днем (больше 8 часов), отсутствием выходных и отпусков, непониманием должностных обязанностей, неадекватной социальной и психологической поддержкой со стороны руководства и коллег, нестабильной атмосферой в семье и т. д. [1].

К. Маслач считает, что эмоциональное выгорание развивается постепенно и проходит три стадии: эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений [12].

Эмоциональное истощение – это стадия, проявляющаяся в эмоциональном напряжении, чувстве нехватки сил до конца рабочего дня и на следующий день, и, как результат – в снижении эмоционального фона. На этой стадии выгорание еще может рассматриваться в качестве защитного механизма, поскольку позволяет человеку дозированно расходовать свои энергетические ресурсы.

Вторая стадия проявляется в чувстве раздражения к окружающим людям, коллегам по работе, теряется интерес к общению. В кругу своих коллег начавший «выгорать» профессионал с пренебрежением или цинизмом рассказывает о некоторых своих коллегах, клиентах или подчиненных. В одних случаях повышается негативизм, проявляются циничные установки и чувства в повседневных контактах, как с коллегами, так и с клиентами. В других случаях, наоборот, повышается зависимость от окружающих, причем «выгорающий» сам не понимает причины своего раздражения и начинает искать их вокруг себя.

Редукция личностных достижений – третья стадия эмоционального выгорания – проявляется резким падением самооценки, которая может проявиться в негативном оценивании самого себя, своих профессиональных достижений и успехов [5].

Таким образом, сущность эмоционального выгорания заключается в ответной реакции на длительное по времени, стрессовое влияние межличностного общения [2; 4; 10]. Эмоциональное выгорание часто отмечается у педагогов, так как их профессиональная деятельность связана с высокой интенсификацией труда, расширением профессиональных обязанностей и требований, повышенной ответственностью за результаты образования [7; 15; 18; 21].

В исследованиях финских ученых отмечается взаимосвязь эмоционального выгорания студентов с их обучением и мотивацией достижения [19; 20]. Также данные проявления можно обнаружить уже у студентов педагогического вуза, например, после прохождения педагогической практики, что приводит не только к негативным последствиям при реализации профессиональных обязанностей, но и к снижению качества жизни человека в целом [6; 8; 9].

Материалы и методы

Целью нашего исследования является выявление особенностей эмоционального выгорания студентов педагогического вуза и обоснование тайм-менеджмента как средства предупреждения проявления его симптомов в процессе образования.

Для исследования эмоционального выгорания студентов были использованы: методика «Диагностика эмоционального выгорания личности», предложенная В. В. Бойко [3]; опросник «Профессиональное (эмоциональное) выгорание», разработанный на основе трехфакторной модели К. Маслач и С. Джексон в адаптации Н. Водопьяновой, Е. Старченковой [5].

В рамках данной работы были исследованы студенты выпускного курса дневного и заочного обучения факультета психолого-педагогического образования непосредственно после прохождения педагогической практики. В исследовании приняли участие 49 человек, из них 48 женщин, 1 мужчина.

Результаты исследования

Результаты исследования уровня эмоционального выгорания у студентов по методике В. В. Бойко указывают, что переживание психотравмирующих обстоятельств на уровне сложившегося симптома сформировано у 15 испытуемых, что составляет 30,6% от общего числа участников исследования. Значения на уровне доминирующего симптома выявлены у 8 студентов, что составляет 16,3% от общего числа испытуемых. При этом значения на уровне складывающегося симптома характерны еще для 40,8% участников исследования (20 человек).

Другим симптомом, который сложился у студентов, является «загнанность в клетку», но его представленность ограничена 12,2%, причем у половины студентов значения соответствуют доминирующему симптому. Для 24,5% студентов, принимавших участие в исследовании, характерно проявление симптома как складывающегося.

В фазе «напряжение» выражены симптомы неудовлетворенности собой у 4,1% студентов, принимавших участие в исследовании; симптомы тревоги и депрессии у 8,2% студентов изучаемой группы. Ведущим симптомом выгорания у студентов в фазе «напряжение» является переживание психотравмирующих обстоятельств.

Полученные значения в фазе «резистенция» указывают на редукцию професси-

ональных обязанностей на уровне сложившегося симптома у 26 испытуемых, что составляет 53,1%, из них на уровне доминирующего симптома зафиксированы значения у 18 испытуемых, что соответствует 36,7% от общего числа участников исследования.

Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование на уровне сложившегося симптома представлено у 26 испытуемых, что составляет также 53,1%, среди которых на уровне доминирующего симптома данный показатель демонстрируют 22 испытуемых (44,9%).

Характеризуя у студентов сложившиеся и доминирующие симптомы в фазе «резистенция», можно отметить, что симптом эмоционально-нравственной дезориентации у студентов изучаемой группы является сложившимся у 18,4%, из них 10,2% от общего количества участников имеют значения, указывающие на доминирующий симптом. Вместе с тем высок процент студентов (30,6%), у которых значения характеризуют складывающийся симптом.

Расширение сферы экономии эмоций на уровне сложившегося симптома представлено у 8 испытуемых, что соответствует 16,3%, из них на уровне доминирующего симптома 2 испытуемых, что составляет 4,1% от общего числа участников.

Полученные значения в фазе «истощение» указывают на эмоциональный дефицит на уровне сложившегося симптома у 14 испытуемых, что составляет 28,6% от общего числа участников исследования. Значения на уровне доминирующего симптома получены у 9 испытуемых, что составляет 18,4%.

В фазе «истощение» эмоциональная отстраненность на уровне доминирующего симптома у студентов изучаемой группы представлена у 2 человек, что составляет 4,1%. Значения показателя на уровне сложившегося симптома представлены у 6 студентов, что соответствует 12,2% от общего числа участников. На уровне складывающегося симптома получены результаты у 16 студентов, что составляет 32,7%.

Личностная отстраненность (деперсонализация) на уровне сложившегося симптома проявляется у 12,2% студентов (6 человек). На уровне доминирующего симптома этот показатель выявлен у 4 испытуемых, что составляет 8,2% от общего числа участников.

Психосоматические и психовегетативные нарушения на уровне сложившегося симптома представлены у 8 студентов, что составляет 16,3% от общего числа участников, среди которых доминирующий симптом обнаружен у 6 испытуемых, что составляет 12,2% от общего числа испытуемых.

Опираясь на полученные данные можно сделать вывод, что в фазе «напряжение» преобладающим симптомом является переживание психотравмирующих обстоятельств, а остальные симптомы сформированы или имеют тенденцию к формированию. В фазе «резистенция» доминирующими являются симптомы «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» и «редукция профессиональных обязанностей». Остальные симптомы в данной фазе синдрома эмоционального выгорания представлены у студентов в меньшей степени, но имеются как на уровне сложившегося симптома, так и складывающегося. А в фазе «истощение» сложившиеся и складывающиеся симптомы наиболее представлены по критериям «эмоциональный дефицит» и «эмоциональная отстраненность». Симптомы «личностная отстраненность (деперсонализация)» и «психосоматические и психовегетативные нарушения» проявляются в меньшей степени.

Доминирующие симптомы представлены во всех фазах выгорания, но наибольшее их количество в процентном соотношении отмечается в фазе «резистенция».

Полученные значения говорят о том, что фаза «напряжение» не сформировалась у 31 человека, что составляет 63,3% от общего числа испытуемых, а находится на фазе формирования у 15 человек, что составляет 30,6%.

Фаза «резистенция» не сформировалась у 21 студента, что составляет 44,9% от общего числа испытуемых. Однако формируется у 18 обследованных, что составляет 36,7% и сформировалась у 10 респондентов, что составляет 20,4% от общего числа участников исследования.

Фаза «истощение» не сформировалась у 34 студентов (69,4%), формируется у 11 человек, что составляет 22,4% от общего числа испытуемых, а является сформированной у 8,2% участников.

На рисунке 1 графически представлены результаты исследования эмоционального выгорания у студентов.

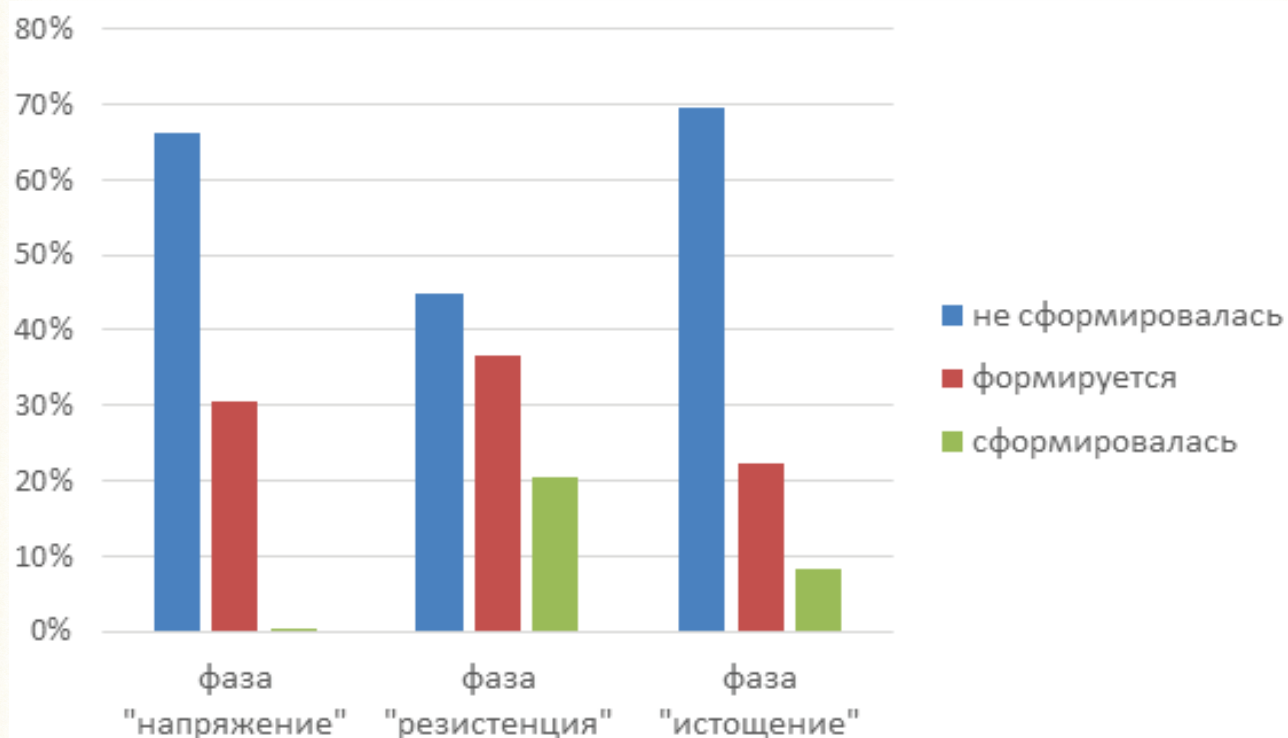


Рисунок 1 Соотношение групп студентов по сформированности фаз эмоционального выгорания

На графике видно, что в фазах «напряжение» и «истощение» значительно меньше число испытуемых, у которых сформированы эмоциональные нарушения.

На основании полученных результатов всю выборку можно разделить на три группы:

1 группа – синдром полностью сформировался хотя бы в одной из фаз (то есть, итоговое количество баллов в одной из фаз больше или равно 61), и составляет 28,6% опрошенных.

2 группа – синдром находится в стадии формирования хотя бы в одной из фаз (т. е. итоговое количество баллов в одной из фаз находится в промежутке от 37 до 60 баллов), и составляет 38,8% опрошенных.

3 группа – синдром не сформировался (т. е. итоговое количество баллов ни в одной из фаз не превышает 36 баллов), и составляет 32,6% респондентов.

Таким образом, мы видим, что самой многочисленной оказалась группа студентов с формирующимся синдромом эмоционального выгорания, а самой малочисленной – группа со сформировавшимся синдромом (см. рис. 2).



Рисунок 2 Соотношение групп студентов по сформированности синдрома эмоционального выгорания

Большинство испытуемых первой группы («не выгоревшие») позитивно относятся к себе и своему прошлому, осознают и принимают свои положительные и отрицательные качества. Они имеют цели в жизни и чувство направленности, им присуще чувство осмысленности своего прошлого и настоящего.

Изучение особенностей саморегуляции в группах с разной степенью выраженности синдрома выявило специфические особенности. У испытуемых с высоким уровнем выраженности синдрома (третья группа) — низкий уровень общей саморегуляции, что свидетельствует о несформированности потребности в планировании и программировании своего поведения. Для испытуемых первой группы, которая характеризуется невыраженным синдромом эмоционального выгорания, свойственны более выраженная самостоятельность, гибкость. Они адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в большей степени осознанно, при высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели.

Результаты исследования уровня эмоционального выгорания у студентов по методике К. Маслач, С. Джексон в адаптации Н. Е. Водопьяновой представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни эмоционального выгорания у студентов (в %)

Субшкала	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Очень высокий уровень
Шкальные оценки	1 балл	2 балла	3 балла	5 баллов
Эмоциональное истощение	36,7	32,7	22,4	8,2
Деперсонализация	40,8	24,5	20,4	14,3
Профессиональная успешность	30,6	34,7	24,5	10,2

Согласно полученным данным по шкале «эмоциональное истощение» 22,4% испытуемых продемонстрировали высокий уровень, а 8,2% показали очень высокий уровень данного показателя, что указывает на снижение эмоционального фона, равнодушие, эмоциональное перенапряжение и чувство опустошенности, истощенности собственных эмоциональных ресурсов.

По шкале «деперсонализация» 20,4% опрошенных показали высокий уровень, а 14,3% показали очень высокий уровень данного показателя. Это говорит о том, что у этих опрошенных прослеживается тенденция к развитию негативного, бездушного, циничного отношения к окружающим.

По шкале «редукция личных достижений» 24,5% испытуемых продемонстрировали высокий уровень, а 10,2% показали очень высокий уровень данного показателя, что указывает на отрицательное отношение к самому себе, занижение своих профессиональных достижений и успехов.

Согласно значению интегрального показателя низкая степень эмоционального выгорания представлена у 14 опрошенных, что составляет 28,6% от общего числа студентов, принимавших участие в исследовании. Средняя степень эмоционального выгорания характерна для 12 респондентов, что составляет 24,4%. Высокая степень выраженности интегрального показателя выявлена у 14 студентов, что составляет 28,6% от общего числа испытуемых и крайне высокая степень эмоционального выгорания обнаружена у 9 студентов, что составляет 18,4% от общего количества участников опроса.

Обсуждение результатов

Выявленные особенности эмоционального выгорания студентов педагогического вуза определили необходимость профилактики эмоционального выгорания студентов и обсуждения средств преодоления признаков эмоционального выгорания у студентов.

Стресс, связанный с учебой, очень часто возникает в тех случаях, когда к студентам предъявляются требования, не соответствующие их уровню знаний и навыков. Чтобы справиться с эмоциональными нагрузками современной жизни, в которых студентам приходится существовать, необходимо не допускать разрушения своего организма и личности. Этого можно достичь с помощью профилактики эмоционального выгорания, которая будет наиболее эффективной, если правильно организовать режим труда и отдыха — кратковременные перерывы в течение учебного дня могут служить хорошей энергетической подзарядкой и восстанавливать силы, грамотно планировать свой день, четко понимать свои желания и видеть пути их достижения [13].

Средством профилактики эмоционального выгорания студентов может выступать технология тайм-менеджмента, которая способствует развитию ценностного отношения к категории времени, самоорганизации, актуализирует ценностное самоопределение, повышает уровень мотивации студентов. Эта технология помогает правильно воспринимать окружающих, отделять жизненные ценности от того, что не требует внимания и не приносит результатов. Овладение технологией оказывает оптимизирующее влияние на характер выработки механизмов психологической защиты личности, способствуя использованию более продуктивных защитных механизмов для преодоления эмоционального выгорания [14; 16].

Целесообразно обучать тайм-менеджменту первокурсников, имеющих наименьший опыт по организации своей деятельности и менее всех отошедших от школьной системы обучения. Учеба в вузе — это постоянный, упорный, а порой и изнурительный труд. Специально разработанный курс или психолого-педагогический проект, который включает как диагностический, так и основной этапы, предполагает формирование и отработку умений и навыков эффективной самоорганизации учебной деятельности, способствует личностному росту студентов.

Технология тайм-менеджмента способствует профилактике эмоционального выгорания, т. к. содействует личностному росту студентов, осуществляя временную навигацию самостоятельной работы [14; 16]. Умение определять цели своей деятельности, принимать поставленные цели деятельности извне, умение их достигать, прогнозировать, планировать, проектировать, оценивать и корректировать самостоятельно позволяет предупредить ситуации, связанные со стрессом и приводящие к эмоциональному выгоранию.

Овладение студентами технологией тайм-менеджмента заключается в освоении умений и навыков целеполагания, планирования, расстановки приоритетов, организации, грамотном информировании и коммуникации и предполагает возможность адекватно реагировать при появлении первых признаков эмоционального выгорания, связанных с умением рационально использовать свое время и вовремя купировать развитие негативной симптоматики.

Заключение

Подводя итоги проведенного исследования, можно сформулировать несколько выводов:

1. По методике В. В. Бойко ведущими симптомами эмоционального выгорания являются неадекватное избирательное эмоциональное реагирование и редукция профессиональных обязанностей, которые входят в фазу «резистенция» в структуре синдрома эмоционального выгорания. Согласно количественным значениям у студентов выявлены сложившиеся и складывающиеся симптомы по всем фазам «выгорания». В целом синдром эмоционального выгорания является формирующимся у 39% участников исследования.

2. Результаты исследования уровня эмоционального выгорания у студентов по методике К. Маслач, С. Джексона в адаптации Н. Е. Водопьяновой показали, что низкая степень эмоционального выгорания представлена у 28,6% участников исследования, от общего числа опрошенных; средняя степень эмоционального выгорания характерна для 24,4% испытуемых; высокая степень определена у 28,6% студентов и крайне высокая степень эмоционального выгорания имеется у 18,4% студентов, принимавших участие в исследовании.

3. Разработка и реализация специализированного курса или психолого-педагогического проекта с использованием технологии тайм-менеджмент у студентов на начальном периоде обучения предполагает формирование не только умения распределять и организовывать временной ресурс при обучении в вузе, но и снижать риск возникновения эмоционального выгорания и профилактики начальных симптомов эмоционального неблагополучия при овладении профессией социальной направленности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березовская Л.Г., Слабинский В.Ю., Подсадный С.А. К вопросу критериев риска развития синдрома «эмоционального выгорания». СПб.: Санкт-Петербургская государственная медицинская академия им. И.И. Мечникова, 2007.
2. Безнососов С.П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
3. Бойко В.В. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания // Практическая психодиагностика / ред. Д.Я. Райгородского. Самара, 1999.
4. Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб., 2009. 278 с.
5. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
6. Горшков Е.А. Исследование синдрома эмоционального выгорания у студентов-старшекурсников // Молодой ученый. 2015. № 23. С. 51-55.
7. Гришина Н.В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А.А. Крылова и Л.А. Коростылевой. СПб.: Питер, 2000. 256 с.
8. Зеер Э.Ф., Мешкова И.В. Детерминация развития личности в профессионально-образовательном пространстве // Образование и наука. 2012 № 9. С. 78-90.
9. Кондратенко И.В. Эмоциональное выгорание у студентов помогающих профессий // Помогающие профессии: научное обоснование и инновационные технологии / Под общей редакцией проф. З.Х. Саралиевой. Н. Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2016. С. 353-356.
10. Котова Е.В. Профилактика синдрома эмоционального выгорания: учебное пособие. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. 2013. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2014/01/12/d5478cb846571c9d8e1844af240a75bb/kotova-ev-profilaktika-sindroma-emotsionalnogo-vyigoriyaniya-uchebnoe-posobie.pdf> (дата обращения: 14.12.2018)
11. Макарова Г.А. Синдром эмоционального выгорания. М.: Речь, 2010. 381 с.
12. Maslach C. and Leiter M.P. The truth about: How organization cause personal stress and what to do about it. San Francisco, CA: Jossey-Bass publishers, 1997.
13. Райкова Е.Ю. Терапия и профилактика профессионального выгорания у представителей помогающих профессий // Молодой ученый. 2011. № 5. Т. 2. С. 92-97.
14. Реунова М.А. Самоорганизация времени как элемент развития успешной личности студента // III Международная научно-практическая конференция молодых ученых: сборник научных трудов / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. И.А. Рудаковой. М.: Издательство «Спутник+», 2011. С. 110-112.
15. Скоробогатова Ю.В. Готовность педагогов общеобразовательных учреждений к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 8 (64). С. 173–182.
16. Тайм-менеджмент. Полный курс: учебное пособие / Под ред. Г.А. Архангельского. М.: Альпина Паблишер, 2012. 311 с.
17. Труног В.Г. Профессиональное выгорание: как люди справляются. М.: ЮРИСТ, 2008. 234 с.
18. Шабанова Т.Л., Орлянский Д.Э., Павлинова А.Б. Специфика симптомов профессионального стресса у учителей разных типов школ // Перспективы науки и образования. 2018. 4 (34). С. 246-250.
19. Matti Meriläinen. Factors affecting study-related burnout among Finnish university students: teaching-learning environment, achievement motivation and the meaning of life, *Quality in Higher Education*, 2014, 20:3, 309-329, DOI: 10.1080/13538322.2014.978136
20. Matti Meriläinen & Matti Kuittinen. The relation between Finnish university students' perceived level of study-related burnout, perceptions of the teaching-learning environment and perceived achievement motivation, *Pastoral Care in Education*, 2014, 32:3, 186-196, DOI: 10.1080/02643944.2014.893009
21. Sanna Väisänen, Janne Pietarinen, Kirsi Pyhältö, Auli Toom & Tiina Soini. Student teachers' proactive strategies for avoiding study-related burnout during teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 2018, 41:3, 301-317, DOI: 10.1080/02619768.2018.1448777
22. Qin Zhang & Weihong Zhu (2008) Exploring Emotion in Teaching: Emotional Labor, Burnout, and Satisfaction in Chinese Higher Education, *Communication Education*, 57:1, 105-122, DOI: 10.1080/03634520701586310

REFERENCES

1. Berezovskaya L.G., Slabinsky V.Yu., Podadny S.A. To the question of the risk criteria for the development of "burnout" syndrome. Saint-Petersburg, St. Petersburg State Medical Academy named after I.I. Mechnikov, 2007. (in Russian)
2. Beznosov S.P. Professional deformation of personality. Saint-Petersburg, Rech Publ., 2004. 272 p. (in Russian)
3. Boyko V.V. Methods of diagnosing the level of emotional burnout / Practical psychodiagnosics / ed. D.Y. Raygorodsky. Samara, 1999. (in Russian)
4. Boyko V.V. Burnout syndrome in professional communication. Saint-Petersburg, 2009. 278 p. (in Russian)

5. Vodopyanova N.E. Burnout syndrome. Diagnosis and prevention. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2009. 336 p. (in Russian)
6. Gorshkov E.A. Study of burnout syndrome in senior students. *Young Scientist*. 2015. no. 23. pp. 51-55. (in Russian)
7. Grishina N.V. Helping relationships: professional and existential problems // Psychological problems of self-realization of the individual / ed. A.A. Krylova and L.A. Korostyleva. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2000. 256 p. (in Russian)
8. Zeer E.F., Meshkova I.V. Determination of personal development in the professional educational space. *Education and Science*. 2012, no. 9, pp. 78-90. (in Russian)
9. Kondratenko I.V. Emotional burnout of students helping professions / *Helping professions: scientific rationale and innovative technologies* / Edited by prof. Z.H. Saraliev. Nizhniy Novgorod, Publishing House of NISP, 2016. pp. 353-356. (in Russian)
10. Kotova E.V. Prevention of burnout syndrome: a tutorial. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University. V.P. Astafieva. 2013. [Electronic resource]. Available at: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2014/01/12/d5478cb846571c9d8e1844af240a75bb/kotova-ev-profilaktika-sindroma-emotsionalnogo-sindroma-emotsionalnogo-ysigoraniya-uchebnoe-posobie.pdf> (accessed 14 December 2018) (in Russian)
11. Makarova G.A. Burnout syndrome. Moscow, Rech Publ., 2010. 381 p. (in Russian)
12. Maslach C. and Leiter M.P. The organization of personal stress. San Francisco, CA: Jossey-Bass publishers, 1997.
13. Raykova E.Yu. Therapy and prevention of professional burnout among representatives of helping professions. *Young scientist*. 2011. no. 5. vol. 2. pp. 92-97. (in Russian)
14. Reunova M.A. Self-organization of time as an element of development of a successful personality of a student. *III International Scientific and Practical Conference of Young Scientists: a collection of scientific works / Under scientific. ed. dr ped sciences, prof. I.A. Rudakova*. Moscow, Sputnik + Publ., 2011. pp. 110-112. (in Russian)
15. Skorobogatov Yu.V. Readiness of teachers of general education institutions for the implementation of inclusive education of children with disabilities. *Modern research of social problems*. 2016. no. 8 (64). pp. 173–182. (in Russian)
16. Time management. Full course: study guide / Ed. G.A. Arkhangel'skiy. Moscow, Alpina Publisher, 2012. 311 p. (in Russian)
17. Trunog V.G. Professional burnout: how people cope. Moscow, Lawyer Publ., 2008. 234 p. (in Russian)
18. Shabanova, T.L., Orlyansky, D.E., Pavlinova, A.B. The specifics of the symptoms of occupational stress among teachers of different types of schools. *Perspectives of science and education*. 2018. no. 4 (34). pp. 246-250. (in Russian)
19. Matti Meriläinen. Factors affecting study-related burnout among Finnish university students: teaching-learning environment, achievement motivation and the meaning of life. *Quality in Higher Education*, 2014, 20:3, pp. 309-329, DOI: 10.1080/13538322.2014.978136
20. Matti Meriläinen & Matti Kuittinen. The relation between Finnish university students' perceived level of study-related burnout, perceptions of the teaching-learning environment and perceived achievement motivation. *Pastoral Care in Education*, 2014, 32:3, pp. 186-196, DOI: 10.1080/02643944.2014.893009
21. Sanna Väisänen, Janne Pietarinen, Kirsi Pyhältö, Auli Toom & Tiina Soini. Student teachers' proactive strategies for avoiding study-related burnout during teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 2018, 41:3, pp. 301-317, DOI: 10.1080/02619768.2018.1448777
22. Qin Zhang & Weihong Zhu (2008) Exploring Emotion in Teaching: Emotional Labor, Burnout, and Satisfaction in Chinese Higher Education. *Communication Education*, 57:1, pp. 105-122, DOI: 10.1080/03634520701586310

Информация об авторе
Скоробогатова Юлия Валерьевна
 (Россия, Нижний Тагил)

Кандидат педагогических наук,
 доцент кафедры психологии и педагогики
 дошкольного и начального образования
 Нижнетагильский государственный социально-
 педагогический институт (филиал) Российского
 государственного профессионально-педагогического
 университета
 E-mail: yuliy-skorobogatova@yandex.ru

Information about the author
Yulia V. Skorobogatova
 (Russia, Nizhny Tagil)

PhD in Pedagogical Sciences,
 Associate Professor of psychology and pedagogy
 of preschool and primary education
 Nizhny Tagil state social-pedagogical Institute
 (branch)
 Russian State Vocational Pedagogical University
 (RSVPU)
 E-mail: yuliy-skorobogatova@yandex.ru



Н. С. САНЬЯРОВА, Н. К. БАЛМАГАМБЕТОВА

Приёмы формирования у студентов-казахов представления о полной лексической редупликации в русском языке

В статье проведён анализ полных лексических редупликатов, которые используются в современном русском языке и методика преподавания данной темы применительно к обучению студентов-казахов. Отмечается активность в современном русском языке полной лексической редупликации, результатом которой являются новые языковые единицы, образованные с помощью повтора лексем. Формальная лексическая избыточность редупликации сочетается с языковой экономией, благодаря высокой смысловой ёмкости и богатым прагматическим возможностям редупликации. Редупликаты привлекают говорящих своей семантической ёмкостью, высокой степенью экспрессивности, большим потенциалом в выражении градационных значений. Полная лексическая редупликация является продуктивным процессом в современном русском языке, наблюдается в разных сферах его использования, демонстрируя собой расширение сферы использования устной разговорной речи и проникновение её элементов в язык интернет-общения, язык СМИ, язык художественной литературы, научную речь и другие языковые сферы. В обучении русскому языку студентов-казахов необходимо использовать разнообразные задания, основанные на таких особенностях редупликатов, как смысловая ёмкость, экспрессивность, прагматическая направленность. Упражнения следует использовать на продвинутом этапе обучения для формирования навыков лучшего понимания устной речи и продуцирования собственной устной речи.

Ключевые слова: редупликация, редупликат, лексическая редупликация, полная редупликация, современный русский язык, экспрессивность, русский язык за рубежом, студенты-казахи

Ссылка для цитирования:

Саньярова Н. С., Балмагамбетова Н. К. Приёмы формирования у студентов-казахов представления о полной лексической редупликации в русском языке // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 295-306. doi: 10.32744/pse.2019.2.22



N. S. SANJYAROVA, N. K. BALMAGAMBETOVA

Methods of formation of the idea of full lexical reduplication in the Russian language in Kazakh students

The analysis of full lexical reduplicates, which are used in the modern Russian language and methods of teaching this topic with respect to the training of Kazakh students. The activity of full lexical reduplication in the modern Russian language, the result of which is new linguistic units formed by repeating lexemes, is noted. Formal lexical redundancy of reduplication is combined with the language economy due to high semantic capacity and rich pragmatic possibilities of reduplication. Reduplicates attract speakers with their semantic capacity, a high degree of expressiveness, and great potential in the expression of gradation values. Full lexical reduplication is a productive process in the modern Russian language, it is observed in various areas of use, demonstrating the expansion of the scope of oral speech and the penetration of its elements into the language of Internet communication, the language of media, the language of fiction, scientific speech, and other language areas. In teaching Russian to Kazakh students, it is necessary to use a variety of tasks based on such features of reduplicates as semantic capacity, expressiveness, and pragmatic orientation. Exercises should be used at an advanced stage of training in order to develop skills for better understanding oral speech and producing own oral speech.

Keywords: lexical reduplication, full reduplication, modern Russian language, Russian language abroad, Kazakh students

For Reference:

Sanjyarova, N. S., & Balmagambetova, N. K. (2019). Methods of formation of the idea of full lexical reduplication in the Russian language in Kazakh students. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 295-306. doi: 10.32744/pse.2019.2.22

Введение

Редупликация – одно из универсальных языковых средств, имеющее реализацию во всех языках мира и обладающее в связи с этим значительными лингво-дидактическими возможностями. Редупликация представляет собой «повтор, удвоение корня, основы или целого слова» [4, с. 302], или, в более простом варианте дефиниции – «внутрисловное удвоение» [9, с. 3]. Для русского языка как флективного языка синтетического строя наиболее характерна редупликация, при которой повторяются целые слова. Например: *«Весь зал был такой серый-серый, а она сидела в розовой кофточке во втором ряду – такое яркое пятно, которое невозможно не заметить»* (газета «Вечерняя Москва»). В структуре редупликации выделяется ряд элементов: «Редуплицируемая часть лексемы называется редупликант, редуплицирующая – редупликатор, результат редупликации (сама редуплицированная лексема) – редупликат» [16, с. 30].

Редупликация рассматривается многими российскими и зарубежными исследователями, стремящимися в первую очередь решить спорные и сложные вопросы, относящиеся к ней, а также выстроить анализ редупликации с точки зрения различных подходов, актуальных в современной лингвистической науке. М.И. Мехеда рассматривает редупликацию с позиции дихотомии «экономия vs. избыточность», отмечая в процессе редупликации одновременно «внешнюю, избыточную форму» и «информативность номинативного значения... в сочетании с широким коннотативным и прагмастилистическим спектром, делающие редупликацию экономически предпочтительной в речевом акте» [11, с. 6]. Ф.И. Панков анализирует редупликацию как фрагмент русской языковой картины мира [16]. С позиций генеративной лингвистики, как проявление теории оптимальности анализирует явление редупликации Н.В. Шульга [22]. Ф.И. Рожанский выдвигает интересное предположение о том, что соотношение между формой и значением редуплицированных форм намного глубже, чем обычно считается, и при редупликации происходит не только удвоение, но и значительное изменение лексического значения, а также передача сравнительного смысла [24]. Т. Швайгер затрагивает сложный вопрос отношения морфологических редупликатов к прототипическим и маргинальным областям морфологии. Он считает, что и наиболее распространённые примеры редупликации, и образования периферийного плана важны для комплексного анализа данного явления [25].

Несомненная для современных исследователей активность редупликации при образовании новых слов с помощью повтора в русском языке, в первую очередь, в интернет-коммуникации, определяет актуальность нашего исследования. Знакомство студентов-казахов с редупликацией как универсальным и активным в современном языке явлением расширит их представления о сходстве и отличиях русского и казахского языков и будет способствовать формированию коммуникативной компетенции студентов.

Цель статьи – рассмотреть полную словесную редупликацию в современном русском языке как активный процесс, выявить особенности в образовании и функционировании редупликатов; разработать систему упражнений, предназначенных для изучения редупликации студентами-казахами.

Материалы и методы исследования

Материалами для практического исследования стали примеры функционирования текстов современного русского языка, представленные на базе Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [14] – репрезентативной платформы, включающей богатое собрание самых разных текстов на русском языке. Широкую представленность полной редупликации в НКРЯ отмечает Е.В. Грудева [3]. Кроме того, использовались языковые материалы сети интернет.

Основными методами непосредственного практического исследования языкового материала стали описательный метод, применяемый посредством наблюдения за функционированием в современном языке дериватов; метод целевого поиска при подборе языкового материала из НКРЯ и языка сети интернет; метод наблюдения, трактуемый как правила и технология выделения из текста того или иного языкового факта и включения его в изучаемую систему; методы анализа и синтеза, применявшиеся как для обработки источников научной литературы, так и при работе с языковым материалом.

Результаты исследования

В современной науке сложными и дискуссионными являются многие вопросы, связанные с редупликацией. По-разному решается лингвистами вопрос о составе, объёме данного явления, то есть о круге языковых образований, относящихся к нему. Традиционное представление о редупликации как о грамматическом явлении отражено в большинстве источников справочного характера, например, в учебниках по введению в языкознание: «Редупликация – повтор как синтетический грамматический способ. Например, в полинезийском языке раротонга *tupu* – расти, *tutupu* – буйно расти» [7, с. 195]. Ряд исследователей, например, О.Ю. Крючкова, относят к редупликации не только разнообразные повторы на уровне корня или слова, но и случаи аффиксальных повторов «с нанизыванием одних и тех же или, чаще, синонимических деривационных аффиксов» [9, с. 4]. Примеры редупликации такого типа обнаруживаются в префиксальном и суффиксальном словообразовании различных частей речи: *ведер-к-о* – *ведер-оч-к-о*, *вулканиза-тор* – *вулканиза-тор-щик*, *при-забыть* – *по-при-забыть* и т. п. Существует синтаксическая редупликация, представляющая собой повторы лексических единиц в пределах предложения, на синтаксическом уровне языка. Л.В. Ксенофонтова относит к ним такие повторы, как «*И даже инфаркт не в инфаркт*» (В.С. Маканин), «...*Это был кабинет как кабинет, но немного тесноват*» (Б.Л. Пастернак) [10, с. 134]. Широкий взгляд на редупликацию, согласно которому к ней причисляются все явления внутрисловного и синтаксического повтора, возможные на всех языковых уровнях, представлен также в исследованиях С.Д. Букатниковой [2], К.С. Пожарницкой [17] и др. В этом случае под редупликацией понимается «способ словообразования, образования грамматических форм и фразеологических единиц путём полного или частичного повтора целого слова, корня или основы слова» [2, с. 17].

Некоторые лингвисты, например, Д.В. Андрианова [1], А.М. Зарипова [5], О.Ю. Крючкова [8], А.А. Минакова [13], Ф.И. Панков [16], О.В. Юдаева [23] и др. рассматривают редупликацию менее широко, как лексическое явление, включая в неё при этом пол-

ные повторы (*тихий-тихий*), неполные повторы (*перво-наперво*) и удвоения, парные сочетания (*жили-были, шуры-муры, худо-бедно*). Редупликацию, при которой повторяются не слова, а синонимы (*любо-дорого, одеть-нарядить*), называют смысловой, или синонимической [16, с. 31]. Однако и этот подход является достаточно обширным. Для настоящего исследования характерно узкое понимание редупликации, согласно которому к ней относятся только полные лексические повторы типа *синий-синий, быстро-быстро, говорю-говорю, топ-топ* и т. п. Полная лексическая редупликация представляет собой явление, наиболее интересное в лингвистическом плане, относящееся одновременно и к сфере лексических повторов, и к сфере словообразования, выполняющее в языке различные функции, связанные с реализацией разнообразных интенций языковой личности.

Для функционирования редупликации одним из важнейших факторов, определяющих обращение к ней носителей языка, является противоречивый характер данного явления. Редупликация одновременно избыточна и экономна. С позиций закона экономии языковых средств в редупликации отмечаются излишние языковые элементы. Если бы данный закон действовал без исключений, явлений, подобных редупликации, не было бы вообще. Однако она существует, а значит, закон экономии языковых средств не абсолютен. В данном случае более важными становятся иные факторы: семантическая ёмкость редупликатов, их значительные стилистические и прагматические возможности. Внешне происходит удвоение, расходуется лишняя лексическая единица, а внутренне, на уровне смысла, наблюдается экономия – ёмкое значение передаётся незначительным по объёму, всего лишь двукомпонентным (реже количество компонентов больше) образованием. Как правило, значение редупликата можно передать длинным описанием, содержащим более двух слов. Например: «*Дарья и сама ждала-ждала: надеялась, что он всё-таки начнёт*» (журнал «Мурзилка»). *Ждала-ждала* здесь обозначает 'ждала упорно, терпеливо, в течение длительного времени'. Замена на простое сочетание *долго ждала* оказывается не очень эффективной, не передающей сложную семантику редупликата. То есть налицо экономия языковых средств при видимой, формальной их избыточности. Экономия, возможность с помощью простого повтора передать сложную информацию и привлекает говорящих к редупликации, являясь одной из причин продуктивности явления в современном русском языке.

Соотношение между формой и содержанием редуплицированных единиц очень сложное и чаще всего неравномерное. Равенство формы и содержания встречается очень редко. Это случаи типа *чуть-чуть, еле-еле* и т. п., то есть узуальные редупликаты, в которых формальное удвоение влечёт за собой удвоение семантическое (количественное). Например: «*Большой топор он заранее поставил около двери, так что оставалось сдвинуть щеколду, **чуть-чуть** приоткрыть дверь и потянуть за толстое топорище*» (А.А. Олейников. Велькино детство). Сравним: *чуть приоткрыть дверь* и *чуть-чуть приоткрыть дверь*. В редупликате налицо усиление семантики, соответствующее увеличению компонентов лексемы. В большинстве случаев наблюдается асимметрия формы и содержания: форма увеличивается вдвое, а содержание – более значительно: происходит количественное увеличение (интенсификация семантики), возрастают экспрессия и эмоциональность, формируется стилистическое звучание. Эта асимметрия и обуславливает большой прагматический потенциал и высокую экспрессию редупликатов.

Ключевой фактор, который, по нашему мнению, объясняет активность использования редупликатов современными носителями языка, – их прагматическая значимость,

большие возможности в выражении интенций говорящего, в передаче реципиенту важных для языковой личности смыслов и эмоций. Для современной языковой личности ценна возможность оказать воздействие на собеседника, вызвать у адресата требуемую реакцию на представленную в высказывании информацию. Поэтому языковые средства с высоким прагматическим потенциалом, к числу которых относится и редупликация, становятся всё более востребованными.

Семантическая ёмкость – одно из важнейших прагматических свойств редупликации. Повтор лексической единицы, в результате которого оба повторяющихся элемента тесно сливаются, служит усилению признака или действия, а также передаче о нём информации более ёмко. В результате редупликации появляются также скрытые смыслы, прямо, то есть вербально не обозначенные. Например: «*Я в приёмное сбегала, думала, воздухом подышать отполз, – так нет его там. **Бегали-бегали, спрашивали-спрашивали. Нет мужичонки***» (Т. Соломатина. Акушер-ХА! Байки). По форме в предложении происходит повтор каждого из глаголов, при этом транслируется информация: «*Были предприняты все возможные меры для того, чтобы его найти*». Информация передаётся не прямо, а в виде своеобразной словесной игры, создающей ощущение суеты в ходе поиска.

Интересным явлением в современной редупликации стало образование редупликатов на основе имён существительных (женщина-женщина, мужчина-мужчина, мама-мама и т. п.). Сфера их употребления – чаты, форумы, социальные сети. Например: «*Оля поражалась: он такой **мужчина-мужчина!***» (форум), «*Она после свадьбы стала такая **женщина-женщина!** Всё для дома, всё в семью...*» (форум). Данные образования обладают поразительной смысловой ёмкостью. Если дешифровать, что именно имеют в виду пользователи интернета, давая подобные характеристики себе или другим, то получится довольно длинное описание. Например, редупликат *мужчина-мужчина* можно пояснить так: ‘мужчина, позиционирующий свои истинно мужские, с точки зрения окружающих, качества – силу, уверенность в себе, успешность, уравновешенность и др.’. Общее значение таких образований – ‘вдвойне мужчина (женщина, мать и т. д.); обладающий самыми стандартными, общепринятыми качествами данного человека в двойном объёме’. Сопоставление редупликата и его значения показывает, что редупликат стилистически ёмок: обычный повтор и соответствующая интонация передают в устной речи или интернет-коммуникации объёмную характеристику.

С прагматической значимостью связан высокий характер эмоциональности редупликатов, исключительная значимость редупликации как универсального средства выражения экспрессии [20]. С помощью редупликации говорящий передаёт своё эмоциональное состояние, транслирует собеседнику свои чувства, причём чувства только сильные. Например: «***Тихо-тихо** ходят некромантиссы по молчаливым живым половицам, чтобы не потревожить беду – пылающую в жару, с обмётанным ртом, всю покрытую мелкой розовой сыпью*» (О. Онойко. Некромантисса). Здесь посредством редупликата подчёркивается трепетное и растерянное чувство по отношению к умирающему человеку, окружённое тайной и магией. О значительном эмоционально-экспрессивном потенциале редупликатов пишут многие исследователи, в частности, М.И. Мехеда, которая считает, что «экспрессивная функция редупликативов как единиц речи наиболее значимая часть прагматики редупликативов» [12, с. 14]. С помощью редупликатов языковая личность воздействует на адресата речи (текста) и вызывает у него те чувства, которые необходимы именно в данный момент для понимания смысла высказывания и эмоций автора. Например: «***Долгий-долгий, тяжелый путь***

– и опять всё сначала» (М. Дяченко, С. Дяченко. Магам можно все) – формируется чувство безысходности и даже отчаяния.

Кроме того, редупликация может служить созданию эмоционально-экспрессивного колорита. Это происходит в первую очередь в художественном тексте. Например: «**Зеленый-зеленый луг, синее-синее небо, а там, в небе, что-то ослепительно золотое – Фип было глянул и поскорей снова зажмурился...**» (Б. Заходер. Сказки для людей). Эмоции героя книги в приведённом примере передаются автором с помощью целого комплекса языковых средств, и редупликация при этом, тем более двойная, – одно из наиболее эффективных. Создаётся экспрессивное описание природы, передающее отношение героя к этой картине.

С помощью редупликата эмоционально описываться может не только окружающая героя произведения природа, но и он сам. Например: «Она **белая-белая**, как хлорка в порошковом состоянии» (Т. Соломатина. Акушер-ХА! Байки). Данную характеристику можно представить эмоционально нейтрально: «Она очень бледная», однако автор с помощью редупликации и яркого сравнения, включающего юмористический образ, достигает высокого уровня экспрессивности, ироничности и исключительной достоверности при передаче чувств персонажа, а также участвует в стилизации устной разговорной речи.

Обсуждение результатов

Редупликация – универсальное языковое средство, которое представлено в том числе и в казахском языке. А.А. Реформатский отмечает, что с помощью редупликации в казахском языке образуется форма превосходной степени имён прилагательных [18, с. 154], а в учебнике по казахскому языку читаем, что «при повторении прилагательного его значение усиливается, на него падает логическое ударение» [21, с. 200]. Однако редупликация в казахском языке остаётся пока неизученным явлением, как и вопросы учебного преподнесения данной темы студентам-казахам. Мы согласны с Е.А. Овтиной в том, что изучение редупликации целесообразно на продвинутом этапе обучения русскому языку, при формировании и закреплении у студентов навыка свободной устной речи [15, с. 209]. Однако упражнения для освоения редупликации в учебной литературе соответствующего типа [например, 19] отсутствуют. Мы посчитали необходимым разработать упражнения для освоения редупликации студентами-казахами. При подборе дидактического материала для упражнений использовался Национальный корпус русского языка [14]. Мы считаем, что в обучении студентов-казахов наиболее востребован дидактический материал с редупликатами-прилагательными, так как, во-первых, именно данная часть речи подвергается редупликации в казахском языке, во-вторых, такая редупликация наиболее экспрессивна и стилистически разнообразна.

Первый тип упражнений, которые можно использовать, – задания на обнаружение редупликатов в предложениях и попытку дать им интерпретацию, объяснить цели и функции редупликатов в тексте. Например:

Рассмотрите предложения, в каждом из которых использовался один и тот же редупликат на основе прилагательного «большой». В чём отличие между редупликацией в данных предложениях (для характеристики чего служит, какие чувства выражает, с какой целью использована автором).

1) Там сидел вий. Большой-большой начальник. Рычал, и слюна кипела (С. Шаргунов). 2) Мозг был большой-большой, он даже давил на череп, но был гладкий, как голыш, с редкими канавками (Г. Щербакова). 3) А как выпьешь – мир становится маленький, а душа – большая-большая! (А. Волос). 4) Спасибо вам, правда...большое-большое:))) butterflies in stomach – это что-то:))) вспомнила идиомы, за это тож спасибо:))) (интернет-форум). 5) Большое-большое спасибо, Николай Герасимович, что вы нашли время (Б. Ефимов). 6) Но какой-то наверняка начальник чего-то наверняка большого-большого и непонятного неожиданно пузом навстречу застрял в проеме дверей: «Звезда» (В. Губин).

Упражнения приведённого выше типа могут быть более простыми (содержать примеры употребления различных редупликатов, а не одинакового), а можно ещё более их разнообразить, например, объединить в одном задании редупликаты, использованные в различных сферах функционирования современного русского языка и предложить студентам попытаться найти отличие в их использовании, эмоциональной окраске, парадигматической значимости. Например:

Рассмотрите предложения, найдите в них редупликаты. Определите сферу использования редупликации (публицистика, СМИ, художественная литература, мемуары, интернет-общение). Чем отличаются редупликаты в каждой из этих сфер?

1) Антон, дорогой, я зашёл сюда покушать картошечки с бефстрогановом и закусить виноградом, лишь чтобы показать тебе микросреду. Маленькое-маленькое общество. Вот ты расслабься, посиди... (С. Лукьяненко). 2) Положительный персонаж – пролетарская косточка, такой простой-простой парень «из народа» (форум). 3) Форзац в сб. А. Вознесенского «Безотчетное» (1981) с длинным фото его выступления перед большой-большой публикой (М. Гаспаров). 4) Знаешь, наверное, рай – это большая-большая библиотека, – задумчиво говорю я, стараясь отвлечь мою Дульцинею от грустных мыслей (В. Баевский). 5) «Несколько хороших парней» *** (РТР, воскресенье, 22.00) – большая-пребольшая голливудская судебная драма, весьма знаменитая в начале 90-х годов (газета «Известия»).

Ещё одна разновидность данного упражнения предполагает анализ предложений, в которых автором использовано несколько редупликатов. Например:

Рассмотрите предложения и найдите в них редупликаты. Сколько редупликатов в каждом предложении? Прочитайте предложения с редупликатами и без них (без удвоения). Какие отличия вы почувствовали?

1) Ты нарисуешь маленького-маленького медведя и больших-больших охотников с большими-большими копьями (В. Рыбаков). 2) Не знаю уж, как это вышло, но, помнишь, когда я там умираю, у меня какой-то маленький-маленький огонёк в глазу светится-светится (ж. «Родина»). 3) Венчик рассказывал мне, что он все время приезжал в Абрамцево с большим-большим рюкзаком, на дне которого неизменно бултыхалась маленькая-маленькая бутылочка со спиртным (Н. Шмелькова).

Текстоцентрический принцип преподавания русского языка требует рассмотрения языкового явления не только в предложении, но и в тексте (или большом, самостоятельном отрывке из него). Работа с текстом позволяет почувствовать замысел автора, осознать, каковы его интенции при выборе того или иного языкового средства. У студентов создаётся целостное представление о языке, формируются умения анализировать текст, понимать его содержание и смысл. Попутно можно выполнить разнообразные задания на повторение и обобщение изученного материала. Например:

Рассмотрите текст. О чём он? Какое настроение передаёт? Найдите в тексте редупликацию. Участвует ли она в формировании общего настроения? Как вы понимаете значение слов «понукать», «реликтовые», «кособокие»? Подберите антонимы к словам «плетёмся», «тусклый».

Как-то пробирался я на лошадке в горах, где-то в районе большого аула Согратль (кстати, он заслуживает отдельного разговора), плетёмся мы кое-как по каменистой горной тропке, в любую секунду можно сорваться и полететь в тартарары, но лошадки там чуткие, им тоже жить хочется, главное – не понукать их без дела, отпусти поводья, доверься – и она сама тебя вывезет. Еду – небо высокое-высокое, горы вокруг, серые осыпи, скалы, кое-где эти самые реликтовые берёзки, чахлые, кособокие, послеполуденное солнце светит ещё ярко, но уже почти не греет, дело было тоже в начале сентября, ночью в горах холод лютый, да ещё с ветерком... Воздух!.. (В. Михальский. Одинокому везде пустыня).

Редупликаты нередко используются в устной речи в качестве ответов на вопросы. В этом случае они придают ответу экспрессию и выражают чувства говорящего по поводу данного ответа. Выполнение заданий на конструирование таких ответов позволит также повторить материал по вопросам в русском языке и правилам ответа на них. Для более точного объяснения задания лучше привести образец его выполнения. Пример упражнения:

Рассмотрите вопросы. Используйте в ответах на них редупликаты. Какие варианты ответов возможны? Образец:

- Ты вечером будешь реферат писать?
- Вечером-вечером. (Варианты: Буду-буду. Реферат-реферат).
- 1) У тебя остались ещё общие тетради?
- 2) Айша пришла на репетицию вчера?
- 3) Этот день правда для тебя очень важен?
- 4) В анкете надо писать адрес?
- 5) Это Алихан помогал тебе с заданием?

Очень важно также выполнение заданий творческого характера, в которых студенты не оценивали бы редупликацию в уже готовом предложении или тексте, а сами создавали бы редупликаты, удваивая слова, и вводили их в предложения. Такие задания необходимо давать, когда тема «Редупликация» уже достаточно хорошо освоена студентами. Например:

Составьте предложения так, чтобы приведённые ниже слова стали в них редупликатами:

Надо, чистый, умный, думал, ходили.

Творческое задание может быть даже стихотворного плана. Например, можно предложить студентам сочинить буриме – «стихотворение на заранее заданные, необычные рифмы, затрудняющие пишущему буриме ассоциативные связи» [6, с. 66]. В качестве одной или несколько рифм подбираем редупликаты. Пример упражнения:

Буриме – это стихотворение по готовым рифмам. Попробуйте сочинить буриме с рифмами-редупликатами:

*близко-близко
всегда
низко-низко
никогда*

Заклучение

Редупликация выступает в современном русском языке как активно развивающееся языковое средство, проявляющееся в различных сферах использования русского языка – устной речи, интернет-коммуникации, языке СМИ, языке художественной литературы, текстах научного стиля и т. д. Отличительным свойством редупликации является парадоксальное сочетание языковой избыточности и языковой экономии. С одной стороны, редупликаты демонстрируют повтор, то есть введение в текст «лишнего» слова, с другой, редупликация – семантически ёмкое средство, и с помощью данного «лишнего» слова выражается глубокое содержание, передаются эмоции.

В методике преподавания русского языка студентам-казахам обращение к редупликации может стать очень продуктивным и воздействовать на формирование навыка устной речи студентов при соблюдении ряда условий. Во-первых, необходимо использовать задания по редупликации на продвинутом этапе обучения русскому языку, во-вторых, задания должны быть разнообразными и постепенно усложняющимися, в-третьих, нужно предусмотреть переход от упражнений аналитического плана к творческим заданиям по продуцированию редупликатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрианова Д.В. Устойчивые парные сочетания в чешском и русском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.03. СПб., 2013. 23 с.
2. Букатникова С.Д. Редупликация в современной лингвистике // Nauka-Rastudent.ru. 2014. № 4 (04). С. 17.
3. Грудева Е.В. Лексическая редупликация в современном русском языке (корпусное изучение) // Мат. XXXIX Междунар. филол. конф. Секция Общее языкознание / Отв. ред. Н.А. Слепокурова. СПб.: Фил. фак-т СПбГУ, 2010. С. 21-26.
4. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с.
5. Зарипова А.М. Лингвокультурологический анализ редупликации в традиционных детских стихах: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Челябинск, 2008. 22 с.
6. Квятковский А. Поэтический словарь. М.: Сов. энц., 1966. 375 с.
7. Крылова М.Н. Введение в языкознание для бакалавров: учебное пособие. Саратов: Вузовское образование, 2014. 275 с.
8. Крючкова О.Ю. Вопросы лингвистической трактовки лексической редупликации в русском языке // Русский язык в научном освещении. 2004. № 2 (8). С. 63-85.
9. Крючкова О.Ю. Редупликация как явление русского словообразования: историческое развитие и типологическая специфика: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.01. Саратов, 2000. 40 с.
10. Ксенофонтова Л.В. Фразеоконструкции с синтаксической редупликацией // Актуальные проблемы лингвистики: Сб. научн. тр. Курган: Кург. гос. ун-т, 2008. С. 134-139.
11. Мехеда М.И. Дихотомия «экономия vs. избыточность» в субстандартном словообразовании: на материале русских и английских редупликативов: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Тюмень, 2010. 25 с.
12. Мехеда М.И. Прагмастилистические функции редупликативов в художественном функциональном стиле (на материале произведений современных русскоязычных и англоязычных авторов) // Lingua mobilis. 2016. № 1 (54). С. 11-22.
13. Минакова А.А. Редупликация и ее функция в поэзии Евг. Евтушенко // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2009. № 1. С. 121-124.
14. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/index.html> (дата обращения: 03.10.2018).
15. Овтина Е.А. Редупликация на уроках русского языка как иностранного // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 10-1 (76). С. 206-209.
16. Панков Ф.И. Редупликация как фрагмент русской языковой картины мира // Малые языки. 2017. № 3. С. 30-33.
17. Пожарицкая С.К. Редупликация и смежные явления в русской литературной и диалектной речи // Громовские чтения: Сб. мат. и иссл. междунар. научн. конф. Кострома: Костр. гос. ун-т, 2016. С. 264-271.
18. Реформатский А.А. Введение в языковедение / Под ред. В.А. Виноградова. М.: Аспект Пресс, 1996. 536 с.

19. Русский язык: учебное пособие для студентов казахских отделений университета (бакалавриат) / Под ред. К.К. Ахмедьярова, Ш.К. Жаркынбековой. Алматы: Казак университет, 2008. 226 с.
20. Саньярова Н.С. Редупликация как универсальное средство выражения экспрессии // Приоритеты мировой науки: эксперимент и научная дискуссия: Мат. XII междунар. научн. конф. Scientific Publishing Center «Discovery». North Charleston, SC, USA: CreateSpace, 2016. С. 150-152.
21. Современный казахский язык. Фонетика и морфология / Под ред. М.Б. Балакаева и др. Алма-Ата: АН Казахской ССР, 1962. 452 с.
22. Шульга Н.В. Теория оптимальности: новый подход к явлению редупликации // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2012. № 1 (9). С. 142-147.
23. Юдаева О.В. Глагольная редупликация на базе номинативного повтора: лингвистическая природа и поэтическая функция (на материале русского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. М., 2005. 18 с.
24. Rozhanskiy F.I. Two semantic patterns of reduplication: Iconicity revisited. In: Studies in Language, 2015, Vol. 39, No. 4, pp. 992-1018.
25. Schwaiger T. The relation between prototypical and marginal morphology: the case of reduplicative constructions. In: Linguistica, 2011, Vol. 51, No. 1, pp. 121-134.

REFERENCES

1. Andrianova D.V. Steady pair combinations in the Czech and Russian languages: Abstract Diss. PhD Phil. Sci.: 10.02.03. Saint-Petersburg, 2013, 23 p. (in Russian)
2. Bukatnikova S.D. Reduplication in modern linguistics. *Nauka-Rastudent.ru*, 2014, no. 4 (04), pp. 17. (in Russian)
3. Grudeva E.V. Lexical reduplication in modern Russian (corpus study). *Mat. XXXIX Intern. filol. conf. Section General Linguistics / Ex. ed. O.N. Slepokurov*. Saint-Petersburg: Phil. Faculty of St. Petersburg State University, 2010, pp. 21-26. (in Russian)
4. Zherebilo T.V. *Slovar' lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of linguistic terms]. Nazran, Pilgrim Publ., 2010, 486 p. (in Russian)
5. Zaripova A.M. Linguo-culturological analysis of reduplication in traditional children's poems: Abstract Diss. PhD Phil. Sci.: 10.02.19. Chelyabinsk, 2008, 22 p. (in Russian)
6. Kvyatkovsky A. *Poeticheskij slovar'* [Poetic dictionary]. Moscow, Soviet encyclopedia Publ., 1966, 375 p. (in Russian)
7. Krylova M.N. *Vvedenie v yazykoznanie dlya bakalavrov: uchebnoe posobie* [Introduction to linguistics for bachelors: a training manual]. Saratov, University education Publ., 2014, 275 p. (in Russian)
8. Kryuchkova O. Yu. Questions of linguistic interpretation of lexical reduplication in the Russian language. *Russian language in scientific coverage*, 2004, no. 2 (8), pp. 63-85. (in Russian)
9. Kryuchkova O.Yu. Reduplication as a phenomenon of Russian word formation: historical development and typological specificity: Abstract Diss. PhD Phil. Sci.: 10.02.01. Saratov, 2000, 40 p. (in Russian)
10. Ksenofontova L.V. Phraseoconstructions with syntactic reduplication. *Actual problems of linguistics: Collection of scientific papers*. Kurgan, Kurg. State University Press, 2008, pp. 134-139. (in Russian)
11. Mekheda M.I. The dichotomy "saving vs. redundancy" in substandard word formation: on the material of Russian and English reduplicatives: Abstract Diss. PhD Phil. Sci.: 10.02.20. Tyumen, 2010, 25 p. (in Russian)
12. Mekheda M.I. Pragmastic functions of reduplicatives in the artistic functional style (on the material of works of modern Russian and English authors). *Lingua mobilis*, 2016, no. 1 (54), pp. 11-22. (in Russian)
13. Minakova A.A. Reduplication and its function in poetry Eug. Evtushenko. *Bulletin of the Adyge State University. Series 2: Philology and art history*, 2009, no. 1, pp. 121-124. (in Russian)
14. National Corpus of the Russian Language. Available at: <http://www.ruscorpora.ru/index.html> (accessed 03 October 2018). (in Russian)
15. Ovtina E.A. Reduplication in Russian as a Foreign Language Class. Philological Sciences. *Questions of theory and practice*, 2017, no. 10-1 (76), pp. 206-209. (in Russian)
16. Pankov F.I. Reduplication as a Fragment of the Russian Language Picture of the World. *Small Languages*, 2017, No. 3, pp. 30-33. (in Russian)
17. Pozharitskaya S.K. Reduplication and related phenomena in Russian literary and dialect speech. *Gromovsky reading: Mat. of international scientific conf.* Kostroma: Kostr. state University Press, 2016, pp. 264-271. (in Russian)
18. Reformatsky A.A. *Vvedenie v yazykovedenie; Pod red. V.A. Vinogradova* [Introduction to linguistics / Ed. V.A. Vinogradov]. Moscow, Aspekt Press, 1996, 536 p. (in Russian)
19. *Russkij yazyk: uchebnoe posobie dlya studentov kazahskih otdelenij universiteta (bakalavriat)* [Russian language: a textbook for students of the Kazakh branches of the university (undergraduate)] / Ed. K.K. Akhmedyarova, Sh.K. Zharkynbekova. Almaty, Kazak University Publ., 2008, 226 p. (in Russian)
20. Sanyarova N.S. Reduplication as a universal means of expression expression. *Priorities of world science: experiment and scientific discussion: Mat. XII international scientific conf. Scientific Publishing Center "Discovery"*. North Charleston, SC, USA: CreateSpace, 2016, pp. 150-152. (in Russian)
21. *Sovremenniy kazahskij yazyk. Fonetika i morfologiya* [Modern Kazakh language. Phonetics and morphology] / Ed.

- M.B. Balakayeva and etc. Alma-Ata: Academy of Sciences of the Kazakh SSR, 1962, 452 p. (in Russian)
22. Shulga N.V. The theory of optimality: a new approach to the phenomenon of reduplication. *Science of Man: humanitarian studies*, 2012, no. 1 (9), pp. 142-147. (in Russian)
23. Yudaeva O.V. Verbal reduplication on the basis of nominative repetition: linguistic nature and poetic function (on the material of the Russian language): Abstract Diss. PhD Phil. Sci.: 10.02.19. Moscow, 2005, 18 p. (in Russian)
24. Rozhanskiy F.I. Two semantic patterns of reduplication: Iconicity revisited. *Studies in Language*, 2015, vol. 39, no. 4, pp. 992-1018.
25. Schwaiger T. The relation between prototypical and marginal morphology: the case of reduplicative constructions. *Linguistica*, 2011, vol. 51, no. 1, pp. 121-134.

Информация об авторах

Саньярова Найля Смадьяровна

(Казakhstan, Алматы)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Языковые знания»

Алматинский университет энергетики и связи

E-mail: snailya@list.ru

Балмагамбетова Найля Куспановна

(Казakhstan, Атырау)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры
русской филологии

Атырауский государственный университет им. Халелы

Досмухамедова

Information about the authors

Nailya S. Sanjyarova

(Kazakhstan, Almaty)

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the
Department "Language Knowledge"

Almaty University of Energy and Communications

E-mail: snailya@list.ru

Nailya K. Balmagambetova

(Kazakhstan, Atyrau)

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the
Department of Russian Philology

Atyrau State University
named after Kh. Dosmukhamedov



Т. В. САМОСЕНКОВА, И. В. САВОЧКИНА, А. В. ГОНЧАРОВА

Мобильное обучение как эффективная образовательная технология на занятиях по русскому языку как иностранному

Распространенность электронных технологий в современном мире влечет за собой информатизацию образования. В этих условиях логичным становится привлечение современных компьютерных и мультимедийных технологий в процесс обучения, создание специализированных образовательных сред, основой которых являются последние разработки в сфере интерактивных технологий. Одна из современных разновидностей дистанционного обучения – мобильное обучение (m-learning) – находит свое применение в разных сферах обучения, в том числе и в практике преподавания русского языка как иностранного. В процессе исследования применялись следующие методы: анализ предшествующего педагогического опыта, внесение изменений в модель занятия по русскому языку как иностранному, наблюдение за внесенными изменениями и оценка их целесообразности и эффективности, анализ и отбор дидактического материала, создание обучающих заданий с использованием мобильных технологий. Доказано, что технология мобильного обучения на занятиях по русскому языку как иностранному в рамках краткосрочных языковых курсов целесообразна и оправдана. Экспериментальная группа, самостоятельная работа которой заключалась в выполнении заданий, специально разработанных для мобильных устройств, показала больший процент усвоения материала в отличие от контрольной группы, выполнявшей задания традиционного типа. Мобильное обучение – современная и перспективная технология обучения. Ее эффективность достигается путем апелляции к интересам и потребностям конкретного учащегося, а также создания условий для получения образования в любое время и в любом месте.

Ключевые слова: мобильное обучение, краткосрочное обучение, русский язык как иностранный, компьютерные технологии в обучении, дистанционное обучение, образовательная технология, интерактивные средства обучения

Ссылка для цитирования:

Самосенкова Т. В., Савочкина И. В., Гончарова А. В. Мобильное обучение как эффективная образовательная технология на занятиях по русскому языку как иностранному // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 307-319. doi: 10.32744/pse.2019.2.23



T. V. SAMOSENKOVA, I. V. SAVOCHKINA, A. V. GONCHAROVA

Mobile learning as an effective educational technology in the classroom in Russian as a foreign language

The prevalence of electronic technology in the modern world dictates the informatization of education. One of the modern varieties of distance learning, mobile learning (m-learning), finds its application in various fields of study, including the practice of teaching Russian as a foreign language. In the course of the study, the following methods were used: analysis of the previous pedagogical experience, making changes to the model of teaching Russian as a foreign language, observing the changes made and assessing their feasibility and effectiveness, analyzing and selecting teaching material, creating learning tasks using mobile technology. It is proved that the technology of mobile learning in the classroom in the Russian language as a foreign language in the framework of short-term language courses is appropriate and justified. The experimental group, an independent work of which consisted in performing tasks specially designed for mobile devices, showed a greater percentage of material assimilation, in contrast to the control group that performed tasks of the traditional type. Mobile learning is a modern and promising learning technology. Its effectiveness is achieved by appealing to the interests and needs of a particular student, as well as creating conditions for receiving education at any time and in any place.

Keywords: mobile learning, short-term learning, Russian as an foreign language, computer technology in learning, distance learning, educational technology, interactive learning tools

For Reference:

Samosenkova, T. V. , Savochkina, I. V., & Goncharova A. V. (2019). Mobile learning as an effective educational technology in the classroom in Russian as a foreign language. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 307-319. doi: 10.32744/pse.2019.2.23

Введение

Электронные технологии стали неотъемлемой частью жизни современного человека. Использование мультимедиа, персонального компьютера, мобильных устройств охватило все сферы человеческой деятельности. В этих условиях логичной становится информатизация образования, привлечение современных компьютерных и мультимедийных технологий в процесс обучения, создание специализированных образовательных сред, основой которых становятся последние разработки в сфере интерактивных технологий. В связи с этим в образовательном процессе вуза возникают некоторые методические вопросы: насколько оправдано использование современных информационных технологий в обучении; как обучение с помощью специализированных технических средств влияет на мотивацию и результаты учебной деятельности; каковы достоинства и недостатки подобных образовательных средств; какие трудности встают на пути педагога, использующего в своей работе мультимедиа, компьютер и мобильные устройства?

В исследовательской литературе все чаще встречается термин «мобильное обучение» («m-learning»), представляющее собой одну из разновидностей дистанционного обучения. К мобильным устройствам относят мобильные телефоны, смартфоны, планшеты, электронные книги, КПК, нетбуки. Мобильное обучение во многом похоже на обучение с помощью компьютерных технологий, однако m-learning имеет и существенные отличия, делающие данный подход перспективным в преподавании различных дисциплин.

В отечественной педагогике термин «мобильное обучение» понимается достаточно широко и встречается довольно редко. Применительно к практике преподавания иностранных языков данная область практически не исследована. В статье мы остановимся на вопросе повышения результативности обучения с использованием мобильных технологий. Примером станет работа на занятиях по русскому языку как иностранному в рамках краткосрочных языковых курсов. Информационные технологии в обучении иностранным языкам показали свою эффективность. На сегодняшний день имеется большое количество образовательных платформ, электронных учебников и словарей, виртуальных экскурсий и онлайн сервисов. Все эти средства призваны интенсифицировать учебный процесс, дополнительно мотивировать учащихся, способствовать повышению эффективности самостоятельной внеаудиторной работы, направленной на систематизацию и закрепление полученных знаний. Учитывая это, мы можем говорить об актуальности проблемы использования мобильных технологий на занятиях по русскому языку как иностранному в рамках краткосрочных языковых курсов. Перед нами стоит задача доказать эффективность применения мобильных технологий обучения применительно к дисциплине «Русский язык как иностранный», подкрепив это анализом результатов проведенного эксперимента.

Обзор литературы

Теория мобильного обучения получила широкое распространение в зарубежной педагогике. Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании подготовил «Рекомендации ЮНЕСКО по политике в области мобильного образования»

[1]. В документе дано емкое определение термина «мобильное обучение»: «Мобильное обучение подразумевает использование мобильной технологии как по отдельности, так и совместно с другими информационными и коммуникационными технологиями (ИКТ), для организации учебного процесса вне зависимости от места и времени. Обучение может принимать различные формы, с помощью мобильных устройств учащиеся могут получать доступ к образовательным ресурсам, связываться с другими пользователями, создавать контент в учебном классе и за его пределами. Мобильное обучение включает в себя мероприятия, необходимые для достижения целей обучения, например, эффективное управление школьными системами, совершенствование взаимодействия между образовательными учреждениями и семьями учащихся».

Большинство исследователей (М. Бренсфорд, Дж. Дуглас, Д. Келли, Т. Реккедал, С. Геддес) [2-4] разграничивают электронное и мобильное обучение. По их мнению, главное отличие электронного обучения от мобильного – отсутствие привязанности последнего к конкретному времени и месту. Это в свою очередь индивидуализирует процесс обучения, делая его неформальным. Ученые (С. Харгадон, С. Геддес, Дж. Дуглас, Д. Келли, М. Бренсфорд и др.) [2-4] считают мобильное обучение одним из самых перспективных направлений современной педагогики. Британский международный советник по вопросам развития творческого мышления, систем образования и инноваций в государственных и общественных организациях К. Робинсон [5] убежден, что развитие технологии мобильного обучения, направленной на оптимизацию учебного процесса под потребности обучающихся, ежедневно имеющих дело с современными техническими средствами, непременно приведет к революции в сфере образования. М. Кумари и С. Викрам [6], говоря о достоинствах мобильного обучения, отмечают, что подобное обучение является по-настоящему индивидуальным, учитывающим интересы, потребности и возможности конкретного учащегося. M-learning дает возможность быстрого доступа к информации, что повышает производительность труда. М.А. Горюнова и М.Б. Лебедева, анализируя мобильное обучение в условиях реализации ФГОС, отмечают следующие особенности m-learning:

1. «четкая ориентированность на достижение метапредметных образовательных результатов: использование мобильных устройств помогает в формировании всех видов универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных);
2. возможность реализовать новые подходы к оцениванию – вовлечение учащихся в процесс оценивания, увеличение роли рефлексивных инструментов оценивания, использование компьютерных инструментов оценивания;
3. ориентированность на увеличение доли самостоятельной работы обучающихся;
4. обеспечение расширения спектра информационных ресурсов, которые используются в обучении (электронные учебники, электронные образовательные ресурсы, облачные инструменты и сервисы)» [7].

Исследователи отмечают определенную связь и взаимодополняемость традиционного и мобильного обучения. Так, М.Б. Файн убеждена, что «наиболее перспективный путь внедрение мобильных устройств в обучение заключается в грамотном сочетании новых форм обучения (интерактивные лекции, вебинары, симуляции, тренинги, дискуссии), новых видов учебных заданий (слайд-презентации, веб-проекты, учебные подкасты) и традиционных» [8]. Особый интерес представляет исследование И.Н. Голицыной и Н.Л. Половниковой [9]. Авторы выделяют достоинства и недостатки технологии мобильного обучения. К достоинствам исследователи относят:

1. взаимодействие учащихся друг с другом и преподавателем;
2. простота обеспечения аудитории техническими устройствами (например, для размещения компьютера необходимо намного больше места, чем для мобильного телефона или планшета);
3. компактность мобильных средств обучения;
4. возможность обмена информации между учащимися и преподавателем;
5. возможность применения мобильных устройств в любом месте и времени;
6. повышение мотивации учения за счет апелляции к интересам и потребностям учащихся, активно пользующимися мобильными устройствами.

Но отмечаются и недостатки:

1. мобильные экраны способны корректно представить ограниченный тип информации;
2. ограниченные возможности для хранения мобильных телефонов и КПК;
3. особое внимание необходимо уделять работе самого устройства, так как его некорректная работа может привести к потере информации;
4. меньшая надежность (по сравнению с настольными компьютерами);
5. возможны проблемы с использованием графики;
6. быстрое устаревание устройства;
7. снижение пропускной способности при активном использовании беспроводной сети.

Также авторы отмечают, что многие из этих недостатков, по большей части относящихся к технической стороне вопроса, решаемы благодаря активному развитию технологий в данной сферы. И.Н. Голицына и Н.Л. Половникова [9] приводят следующие формы внедрения мобильных технологий (мобильного телефона) в учебный процесс:

1. обеспечение доступа в Интернет на сайты с обучающей информацией;
2. средство воспроизведения файлов различного формата (звуковых, видео, аудио, текстовых);
3. возможность использования адаптированных электронных учебников и учебных курсов.

В.А. Куклев выделяет следующие средства мобильного обучения:

1. «мобильные средства для изучения мобильного контента (мобильный учебник, электронная книга, мобильный словарь, интерактивный переводчик, технические средства мобильного телевидения, мобильная экскурсия, on-line-презентация, комплект закладок на ресурсы, мобильный справочник (гид), подкаст, сетевое хранилище мультимедийных объектов);
2. средства для мобильного общения с обучаемыми (мобильный чат, мобильная электронная почта, мобильная видеоконференцсвязь, мобильный форум, мобильный блог);
3. средства для мобильного контроля знаний (средства SMS-тестирования; средства SMS-опросов, голосований; средства опросов в мобильном форуме и чате; средства мобильного тестирования на КПК, смартфонах и коммуникаторах; средства тестирования знаний для мобильных Интернет-устройств);
4. мобильные средства для формирования навыков и умений (мобильная игра и симуляция; мобильный тренинг, мобильный групповой проект, мобильное исследование);
5. средства поддержки мобильного обучения (мобильная информационно-справочная система; средства мобильного доступа к информации в компьютерных сетях)» [10].

Преподавание русского языка как иностранного с применением технологии мобильного обучения рассмотрено в статье И.В. Нефедова и К.А. Поповой [11]. Авторы убеждены, что на занятиях по русскому языку как иностранному возможно применение специализированных учебных программ (на сегодняшний день Google Play может предложить около 80), создание виртуальных экскурсий, создание учащимися видеofilмов и групповая работа с ними, использование QR-кодов в процессе обучения.

Итак, несмотря на незначительные недостатки мобильного обучения, относящиеся по большей части к техническим возможностям современных мобильных устройств, исследователи убеждены в необходимости и целесообразности его применения в процессе обучения.

Материалы и методы

В работе использовались следующие исследовательские методы:

1. анализ предшествующего педагогического опыта по исследуемой проблеме, призванный оценить актуальность и целесообразность применения мобильных технологий на занятиях по русскому языку как иностранному в рамках краткосрочных языковых курсов;
2. внесение изменений в модель занятия по русскому языку как иностранному;
3. наблюдение за внесенными изменениями и оценка их целесообразности и эффективности;
4. анализ и отбор дидактического материала, формирующий содержательную составляющую эксперимента;
5. создание обучающих заданий с использованием мобильных технологий.

Учитывая достоинства и недостатки мобильного обучения, отмеченные как зарубежными, так и отечественными исследователями, мы пришли к следующему выводу: мобильное обучение отвечает всем принципам и особенностям краткосрочного обучения (интенсивный характер занятий; дополнительность по сравнению с основным пролонгированным курсом и практическая направленность учебного процесса; корректировочный характер курсов по отношению к стационарному; разнородный состав слушателей по возрастным, психологическим, социальным характеристикам; суженность целей обучения и узкая коммуникативная направленность; приоритет аспектно-комплексного подхода). Занятия по РКИ в рамках краткосрочных курсов отличаются коммуникативной направленностью и индивидуализацией процесса обучения.

Огромную роль играет также возможность использования мобильного обучения в самостоятельной работе, так как, исходя из специфики обучения на курсах, количество аудиторных часов крайне мало. Новые формы занятий, оформленные с помощью мобильных устройств, позволяют поддерживать мотивацию обучения, внося разнообразие в учебный процесс и снимая психологические барьеры. Задания для участников эксперимента подготовлены с целью использования их на мобильных устройствах, которыми каждый учащихся пользуется ежедневно. Таким образом создается комфортная образовательная среда, учитывающая индивидуальные возможности и потребности учащегося, его темперамент и когнитивные способности (удобный темп выполнения задания, скорость реагирования и запоминания и пр.).

Результаты исследования

Внедрение мобильных технологий на занятия по русскому языку как иностранному проводилась на базе Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова, а также НИУ «БелГУ» с 2014 по 2018 гг. На подготовительных факультетах университета функционирует летняя языковая школа «Учеба + отдых». Ежегодно в течение месяца в ней обучаются студенты из разных стран Европы (Сербии, Боснии и Герцеговины, Республики Косово, Словении, Словакии, Италии, Франции), Азии (Ирака, Ирана, Сирии, Китая), Африки (Египта, Алжира, Туниса, Марокко) и Латинской Америки (Боливии, Колумбии, Эквадора, Перу). Отметим некоторые особенности летних языковых курсов:

1. Средняя продолжительность курса – 4 недели, 80-100 академических часов.
2. Основная цель, стоящая перед слушателями курсов, – овладеть навыками коммуникации на русском языке.
3. Учебные группы формируются по результатам входящего тестирования, призванного определить уровень владения языком, а также с учетом профессиональных интересов слушателей (учащиеся филологических специальностей и стажеры составляют отдельные группы).
4. Уровень владения русским языком у обучающихся различный: от начального А1 - В2.
5. Состав групп обычно многонационален.
6. Учитывая главную цель обучающихся, основным метод – коммуникативный, предполагающий освоение большого количества лексического материала в разговорном контексте. На занятиях ведется работа в основном над устной речью.
7. Задачу погружения в языковую среду помогают решать дополнительные курсы (курсы по выбору): «Русская литература», «Русская песня», «Лингвострановедение», «Русское кино» и др.
8. Филологический профиль обучения имеет ряд особенностей, в частности, обладает набором специальных курсов, призванных совершенствовать профессиональные навыки слушателей: «Русская фразеология», «Русская лексикология», «Синтаксис» и др.
9. Погружению в языковую среду способствует также внеаудиторная культурно-воспитательная работа: экскурсии по городу и области, мастер-классы, встречи с интересными людьми.

Элементы мобильных технологий были применены к дисциплинам «Русский язык как иностранный» и «Русская фразеология».

Курс по выбору «Русская фразеология» включает в себя знакомство с терминологическим аппаратом, изучение русских фразеологизмов и выполнение заданий. Уровень владения языком – В2. Участниками эксперимента стали студенты филологических факультетов Боснии и Герцеговины, Сербии, Франции, Словакии, Республики Косово, будущие преподаватели РКИ. В эксперименте приняли участие 114 человек, из них в контрольной группе – 61, в экспериментальной – 53.

Внеаудиторная самостоятельная работа для участников эксперимента была организована с помощью интерактивного тренажера-справочника «Русская фразеология», доступ к которому можно было получить с мобильного телефона или планшета, подключенных к сети интернет.

Тренажер тематически разделен на 6 частей: четыре группы фразеологизмов (отношения между людьми, с глаголами движения, характер человека, о времени), синонимия и антонимия фразеологизмов и повторительные упражнения. Лексические комментарии к фразеологизмам учащиеся получили в аудитории, тренажер рассчитан на внеаудиторную самостоятельную работу. После повторения полученных ранее знаний о русских фразеологизмах, учащиеся приступают к выполнению заданий, представляющих собой учебные мини-игры, викторины, головоломки и т.д. Например, одним из проверочных заданий по теме «Фразеологизмы с глаголами движения» стала известная игра «Виселица». Участникам курсов необходимо определить, какой из изученных фразеологизмов соответствует описанной ситуации. Проверочное задание по теме «Фразеологизмы о времени» представлено в форме популярной телевикторины «Кто хочет стать миллионером?».

В конце интерактивного тренажера-справочника содержится словарь изученных фразеологизмов. Благодаря системе гиперссылок во время работы с тренажером учащийся может в любое время прибегнуть к помощи словаря, где он найдет толкование фразеологической единицы, ее перевод на английский язык, пример использования в предложении и озвучивание.

Контрольная группа выполняла традиционные задания: вставить пропущенные в тексте фразеологизмы, соединить фразеологизмы в пары, исправить ошибки в употреблении фразеологизмов, придумать ситуации, в которых необходимо употребить те или иные фразеологизмы и пр. Например: *Задание №4. Продолжите диалог, учитывая значение употребленного в нем фразеологизма.*

1) - *Мальчик еще маленький. Вы уверены, что он должен учиться в специальной математической школе?*

- *У него золотая голова, _____*

2) - *А где ваш коллега?*

- *Он теперь важная птица, _____*

На протяжении всего курса и по его окончании проводилось тестирование. Максимальный балл за каждое промежуточное тестирование – 50, за итоговое – 100. Приведем пример задания итогового тестирования

Задание №1. Определите, какие предложения дают положительную, а какие отрицательную характеристику человеку.

1. Бить баклуши - вот его любимое дело	А. Положительная характеристика Б. Отрицательная характеристика
2. Вот голова садовая!	
3. Всегда на уроках ворон считает	

Среднеарифметические результаты тестирования контрольной и экспериментальной групп представлены на диаграмме (см. рис. 1).

Средний балл экспериментальной группы и в промежуточных, и в итоговом тестировании выше. Экспериментальная группа показала также больший процент усвоения материала (разница составила 10,9%). На основании этого можем сделать вывод об эффективности применения мобильных технологий в обучении РКИ (курс по выбору «Русская фразеология») в рамках краткосрочных языковых курсов.

Вторая часть эксперимента была проведена на базе курса «Русский язык как иностранный». Уровень участников – В1. Средний возраст учащихся в группе – 21 год. Курс «Русский язык как иностранный» призван сформировать у учащихся речевую компе-

тенцию. Коммуникативный принцип обучения предполагает особое внимание к устной речи. Учитывая индивидуальный подход к обучению, выбор тем и ситуаций общения согласуется с интересами и пожеланиями самих учащихся. В соответствии с этим предлагается тема «Интернет, компьютер и современная техника».

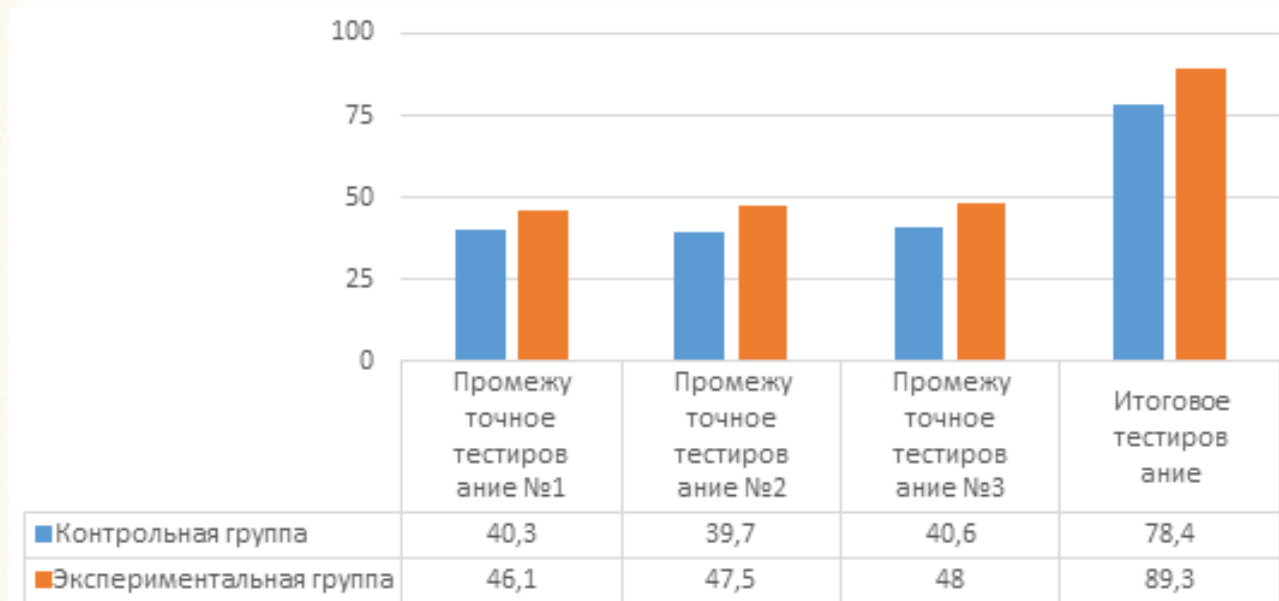


Рисунок 1 Диаграмма распределения результатов тестирования контрольной и экспериментальной групп

Участниками эксперимента стали 125 человек, из них в контрольной группе – 68, в экспериментальной – 57. Самостоятельная работа по теме для экспериментальной группы строилась на основе видеоролика и заданий к нему. В начале работы учащиеся знакомятся с актуальной для изучаемой темы лексикой. Представим один из вариантов предъявления новых слов. На картинке учащиеся видят предметы или действия над предметами. Для того, чтобы узнать лексическое значение слова им необходимо кликнуть мышкой на маркер.

Проверка лексики осуществляется с помощью «пазла»: учащийся выбирает новую для него лексическую единицу в верхней части экрана и кликает на картинку, соответствующую этому слову. При успешном выполнении задания появляется тематическая картинка. После просмотра на мобильном устройстве видеоролика (доступ к нему можно получить на Youtube: 10 комиксов о том, как интернет изменил нашу жизнь навсегда) проводится работа по контролю понимания текста. Учащиеся работают в диалоговом тренажере. Персонаж задает им вопросы по содержанию видео. За каждым верным ответом следует следующий вопрос. При неверном ответе персонаж рекомендует пересмотреть этот эпизод видео. Все реплики персонажа произносятся с соответствующей мимикой и жестами.

Контрольная группа работает с традиционными заданиями для изучения новой лексики и понимания просмотренного видео.

Приведем примеры заданий:

Задание 1. Прочитайте новые слова и переведите их на родной язык. Составьте с этими словами предложения.

Гаджет, селфи-палка и т.д.

Задание 2. Вставьте подходящие по смыслу слова. Не забудьте о грамматических формах.

1) Я не могу жить без своих ... - телефона и планшета

2) Чтобы сделать хорошее фото на телефон, нам понадобится ... и т.д.

Задание 3. Просмотрите видео и ответьте на следующие вопросы:

1) Каким раньше было путешествие? Чем оно отличается от современного?

2) Как юноши раньше знакомились с девушками? А сейчас? и т.д.

По окончании самостоятельной работы по теме «Интернет в нашей жизни» учащимся контрольной и экспериментальной групп было предложено итоговое тестирование на понимание видео и усвоение новых лексических единиц. Результаты тестирования представлены на диаграмме:

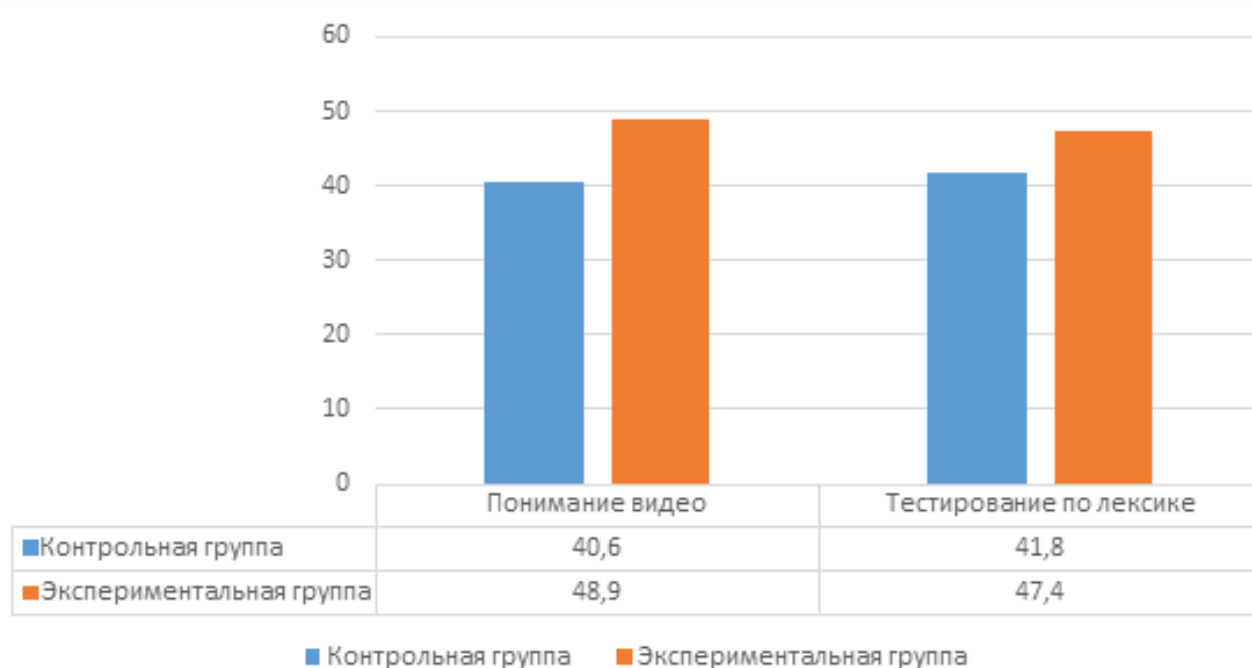


Рисунок 2 Диаграмма распределения результатов тестирования контрольной и экспериментальной групп

Выявлено, что процент усвоения материала экспериментальной группы выше на 13,8%. Это дает нам право говорить о целесообразности использования мобильных технологий обучения в самостоятельной работе по русскому языку как иностранному в рамках краткосрочных языковых курсов.

Обсуждение результатов

Реалии XXI века требуют от педагогики пересмотра всех образовательных парадигм. Новые технические возможности неизбежно влекут за собой коренные изменения в технологиях и методиках обучения. Жизнь современного человека не мыслима без мобильных устройств. Особенно это утверждение применимо к молодому поколению, обучающемуся в школах и университетах. Учет индивидуальных особенностей студентов, апелляция к их интересам и желаниям способна повысить учебную мотивацию и привести к лучшему усвоению полученных знаний.

К главным достоинствам мобильного обучения как современной образовательной технологии можно отнести его универсальность, индивидуальный подход к каждому учащемуся, возможность получать образование в любое время и в любом месте,

использование новейших достижений в области компьютерных и мобильных технологий. Мобильное обучение доказало свой потенциал, но существует ряд серьезных проблем, препятствующих его внедрению в образовательный процесс: материально-техническое обеспечение учебных аудиторий, возможность снабжения мобильными устройствами учащихся, низкая компьютерная и техническая грамотность педагогического персонала, отсутствие фундаментальных научных исследований данной проблемы применительно к конкретным отраслям и уровням знаний, недостаточное программное обеспечение образовательного процесса, построенного на принципах мобильного обучения.

На наш взгляд, мобильное обучение обладает огромным потенциалом в работе с иностранными студентами на разных этапах обучения с разным уровнем владения языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рекомендации ЮНЕСКО по политике в области мобильного образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf> (дата обращения: 7.12.2018)
2. Bransford M., Douglas J. How People Learn: Brain, mind, experience, and school. Washington (D.C.), 2000.
3. Rekkedal T., Dye A. Mobile Distance Learning with PDAs. [Электронный ресурс] // Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training / Ed. by M. Ally. 2009. URL: <http://www.aupress.ca/index.php/books/120155> (Дата обращения 07.03.2017)
4. Geddes S. Mobile Learning in the 21st Century: Benefit for Learners. [Электронный ресурс]:[сайт]. [2004]. URL: <http://knowledgetree.flexiblelearning.net.au/edition06/download/geddes.pdf> (дата обращения 12.10.2015).
5. Bawden, D., Robinson, L. The Dark Side of Information: Overload, Anxiety and other Paradoxes and Pathologies // Journal of Information Science, 2008. XX (X). 1–12.
6. Kumari M., Vikram S. Mobile Learning: An Emerging Learning Trend // HiTech Whitepaper. № 11. 2009. P. 18-29.
7. Горюнова М. А., Лебедева М. Б. Мобильное обучение в контексте реализации ФГОС // ЧиО, 2016. №4 (49). С. 91-95.
8. Файн М.Б. Мобильное обучение в образовательном процессе: зарубежный опыт // Современные научные исследования и инновации, 2015. № 1. Ч. 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/01/43006> (дата обращения: 23.09.2018).
9. Голицына И. Н., Половникова Н. Л. Мобильное обучение как новая технология в образовании [Электронный ресурс]. // ОТО, 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnoe-obuchenie-kak-novaya-tehnologiya-v-obrazovanii> (дата обращения: 29.11.2018).
10. Куклев В.А. Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании: автореф. ... дис. докт. пед. наук: 13.00.01: защищена 26.10.10. Ульяновск, 2010. 46 с.
11. Нефёдов И.В., Попова К.А. M-learning как инновационное средство в обучении РКИ // Известия Южного федерального университета, 2016. № 3. С. 170–178.
12. Adedoja G., Oluwadara A. Design and Development of Mobile Learning Lesson Plan (MLLP) Template: A Design Relevant to African Context // American Journal of Educational Research. 4.9. 2016. P. 658-662.
13. Crompton H. A historical overview of m-learning: toward learner-centered education // Handbook of Mobile Learning / ed. by Z.L. Berge, L.Y. Muilenburg. Florence: Routledge, 2013. P. 3-14.
14. Traxler J. Current State of Mobile Learning // Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training ed. by Mohamed Ally, Athabasca University Press, 2009. – P. 9-25.
15. Бектурганова М.К., Син Е.Е. Мобильное обучение как новый подход в вузовском образовании // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам V междунар. науч.-практ. конф.. № 3(5). М.: «МЦНО», 2017. С. 24-30.
16. Попова С.Н. Мобильное обучение как новая технология обучения иностранному языку студентов ВУЗов (на примере Томского Политехнического Университета) // Приволжский научный вестник, 2015. № 4-2 (44). С. 49-52.
17. Рябкова В.В. Интеграция мобильных технологий в процесс обучения (начальный этап) // Международный

научно-исследовательский журнал, 2017. № 5-2 (59). С. 63-66.

18. Савченко Е. В. Понятие мобильное обучение в исторической перспективе: развитие концепции личностно-ориентированного обучения // Вестник ТГУ, 2017. №4 (168). С. 112-123.
19. Титова С.В., Авраменко А.П. Мобильные устройства и технологии в преподавании иностранных языков. М.: Изд-во Москов. ун-та, 2013. 224 с.

REFERENCES

1. *Rekomendatsii YuNYeSKO po politike v oblasti mobilnogo obrazovaniya* [Elektronnyy resurs]. Available at: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf> (accessed 7 December 2018) (in Russian)
2. Bransford M., Douglas J. *How People Learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington (D.C.), 2000.
3. Rekkedal T., Dye A. *Mobile Distance Learning with PDAs. Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training / Ed. by M. Ally*. 2009. Available at: <http://www.aupress.ca/index.php/books/120155> (accessed 7 December 2018)
4. Geddes S. *Mobile Learning in the 21st Century: Benefit for Learners*. 2004. Available at: <http://knowledgeflexiblelearning.net.au/edition06/download/geddes.pdf> (accessed 7 December 2018).
5. Bawden, D., Robinson, L. *The Dark Side of Information: Overload, Anxiety and other Paradoxes and Pathologies. Journal of Information Science*, 2008. XX (X). pp. 1–12.
6. Kumari M., Vikram S. *Mobile Learning: An Emerging Learning Trend. HiTech Whitepaper*. 2009, no. 11. pp. 18-29.
7. Goryunova M. A., Lebedeva M. B. *Mobilnoe obuchenie v kontekste realizatsii FGOS. ChiO*, 2016. no. 4 (49). pp. 91-95. (in Russian)
8. Fayn M.B. *Mobilnoe obuchenie v obrazovatelnom protsesse: zaru-bezhnyy opyt. Sovremennyye nauchnyye issledovaniya i innovatsii*, 2015. No. 1. Part 3. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/01/43006> (accessed 7 December 2018). (in Russian)
9. Golitsyna I. N., Polovnikova N. L. *Mobilnoe obuchenie kak novaya tekhnologiya v obrazovanii. OTO*, 2011, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnoe-obuchenie-kak-novaya-tehnologiya-v-obrazovanii> (accessed 7 December 2018).
10. Kuklev V.A. *Stanovlenie sistemy mobilnogo obucheniya v ot-krytom distantsionnom obrazovanii: avtoref. ... dis. dokt. ped. nauk: 13.00.01. Ulyanovsk*, 2010. 46 s. (in Russian)
11. Nefedov I.V., Popova K.A. *M-learning kak innovatsionnoe sredstvo v obuchenii RKI. Izvestiya Yuzhnogo federalnogo univer-siteta*, 2016. no. 3. pp. 170–178. (in Russian)
12. Adedoja G., Oluwadara A. *Design and Development of Mobile Learning Lesson Plan (MLLP) Template: A Design Relevant to African Context. American Journal of Educational Research*. 2016, 4.9, pp. 658-662.
13. Crompton H. *A historical overview of m-learning: toward learner-centered education // Handbook of Mobile Learning / ed. by Z.L. Berge, L.Y. Muilenburg. Florence: Routledge, 2013. pp. 3-14.*
14. Traxler J. *Current State of Mobile Learning. Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training*, ed. by Mohamed Ally, Athabasca University Press, 2009. pp. 9-25.
15. Bekturganova M.K., Sin Ye.Ye. *Mobilnoe obuchenie kak novyy podkhod v vuzovskom obrazovanii / Nauchnyy forum: Pedagogika i psikhologiya: sb. st. po materialam V mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 2017, no. 3(5). Moscow, MTsNO Publ., 2017. pp. 24-30. (in Russian)*
16. Popova S.N. *Mobilnoe obuchenie kak novaya tekhnologiya obuche-niya inostrannomu yazyku studentov VUZov (na primere Tomskogo Politekhnicheskogo Universiteta). Privolzhskiy nauchnyy vestnik*, 2015. no. 4-2 (44). pp. 49-52. (in Russian)
17. Ryabkova V.V. *Integratsiya mobilnykh tekhnologiy v protsess obucheniya (nachalnyy etap). Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*, 2017. no. 5-2 (59), pp. 63-66. (in Russian)
18. Savchenko E.V. *Ponyatie mobilnoe obuchenie v istoricheskoy perspektive: razvitie kontseptsii lichnostno-orientirovannogo obu-cheniya. Vestnik TGU*, 2017. no. 4 (168). pp. 112-123. (in Russian)
19. Titova S.V., Avramenko A.P. *Mobilnye ustroystva i tekhnologii v prepodavanii inostrannykh yazykov. Moscow, Moskov. un-t Publ., 2013. 224 p. (in Russian)*

Информация об авторах

Самосенкова Татьяна Владимировна

(Россия, Белгород)

Доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации
Белгородский государственный национальный исследовательский университет
E-mail: samosenkova@bsu.edu.ru

Савочкина Ирина Викторовна

(Россия, Белгород)

Старший преподаватель кафедры русского языка и естественных дисциплин
Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова
E-mail: savochkina.90@mail.ru

Гончарова Анастасия Владимировна

(Россия, Белгород)

Кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка и естественных дисциплин
Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова
E-mail: Anastazy2005@yandex.ru

Information about the authors

Tatiana V. Samosenkova

Doctor of Pedagogy,
Professor

of the Department
of Russian Language
and Cross-cultural Communication
Belgorod National Research University
E-mail: samosenkova@bsu.edu.ru

Irina V. Savochkina

Senior Lecturer

at the Department of Russian Language
and Natural Sciences
Belgorod Shukhov State
Technological University
E-mail: savochkina.90@mail.ru

Anastasia V. Goncharova

PhD in Philological Sciences

Associate Professor at the Department of Russian
Language and Natural Sciences
Belgorod Shukhov State
Technological University
E-mail: Anastazy2005@yandex.ru



В. В. РЯБКОВА

Развитие речевой деятельности с помощью мобильных устройств и их приложений (на примере английского языка)

Предложен комплекс практических заданий, направленных на развитие четырех видов речевой деятельности: чтение, аудирование, письмо и говорение. Цель исследования – выявить наиболее эффективные типы заданий, которые могли бы быть выполнены с помощью мобильных устройств и мобильного интернета. Мобильные устройства широко используются, что можно объяснить их практичностью (они всегда под рукой, и люди могут использовать их в любое время и в любом месте, когда пожелают). Изучены различные типы заданий и представлены те, к которым обучающиеся проявили наибольший интерес. Проанализированы мобильные обучающие платформы, которые были изначально разработаны для образовательных целей и те, которые были созданы для профессиональных задач, но которые могут быть эффективно использованы при изучении иностранного языка. Предложенные задания рассматриваются в качестве дополнительного ресурса для работы обучающихся как очно, так и дистанционно. Экспериментальное обучение было проведено в очной форме обучения по программе дополнительного профессионального образования. Представлены результаты исследования и выводы, которые были сделаны на основе проведенного опроса среди обучающихся. Полученные результаты показали, что мобильные технологии могут помочь обучающимся улучшить и сохранить их уровень владения языком, а также поддержать их мотивацию. Представленные мобильные технологии могут успешно применяться как преподавателями, так и обучающимися.

Ключевые слова: мобильное обучение, мобильные устройства, языковые навыки, «мозговой штурм», коммуникативная компетенция, владение языком, изучаемый язык, взрослые обучающиеся, интернет

Ссылка для цитирования:

Рябкова В. В. Развитие речевой деятельности с помощью мобильных устройств и их приложений (на примере английского языка) // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 320-326. doi: 10.32744/pse.2019.2.24



V. V. RYABKOVA

Mobile devices and apps for developing language skills (on the example of the English language)

This article presents a set of practical tasks aimed at developing 4 basic language skills: reading, listening, writing and speaking. The purpose of the study is to identify effective tasks that can be performed with the help of mobile devices and mobile Internet. Mobile devices are widely used and it can be explained by their convenience (they are always at hand and people make use of them at any time and in any place they like). We examined different types of mobile tasks and presented some of them that appeared to be the most exciting for learners. We also analyzed different mobile learning platforms that were initially designed for educational purposes and others that were created for professional purposes but can be effectively implemented into the educational process. These mobile activities are regarded as an additional source that should be implemented together with traditional methods for learners' in and outside the classroom educational process. The experimental learning was carried out with full-time learning form within the program of Additional Vocational Education. This article also presents the results of the research and the conclusions that were made on the basis of the conducted survey after the experimental learning. The obtained results show that mobile technologies can help learners improve and maintain the level of their language proficiency and sustain their motivation. Therefore the present mobile technologies can be successfully applied by teachers and learners.

Keywords: mobile learning; mobile devices; language skills; 'brain storm'; communicative competence; language proficiency; target language; adult learners; Internet

For Reference:

Ryabkova, V. V. (2019). Mobile devices and apps for developing language skills (on the example of the English language). *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 320-326. doi: 10.32744/pse.2019.2.24

Introduction

Modern era is characterized by impetuous changes in all spheres of human life, it also concerns educational sphere. Highly educated individuals are of great importance for the development of the country. Consequently, new technologies are becoming significant; they boost people's further development. The term "technologies" is regarded differently, for example, such combination of words as "educational technologies" means methods that realize teacher's and learners' work organization. However, "technologies in education" implies using of new technologies in the educational process. Consequently, the two notions should be distinguished.

Today one of the most advanced forms of education is mobile learning or M-learning. Many researchers all round the world are interested in this relatively new educational trend, for example, G. Zurita (2004), Agnes Kukulska-Hulme (2005, 2015), J. Traxler (2005, 2009), David S. Metcalf (2006), A. Avramenko (2013), H. Crompton (2015), Katharine B. Nielson (2016), S. Wilden (2017), S. Titova (2017), A. Umirov (2017), V. Yepez-Reyes (2018) and others. There are also many definitions of M-learning, we will analyze some of them. According to the definition that was proposed by an international group of researchers, "it is the experience and opportunity afforded by the evolution of educational technologies. It is anywhere, anytime learning enabled by instant, on-demand access to a personalized world filled with the tools and resources we prefer for creating our own knowledge..." [7, p. 8]. J. Traxler regards M-learning as "learning that used to be delivered 'just-in-case', can now be delivered 'just-in-time, just enough, and just-for-me'" [12, p. 14]. S. Wilden defines the term as "learning through the use of mobile devices. ...it has the ability to bring real life into the classroom" [14, p. 5]. The definitions are different but all of them are based on the technical component: the idea is that mobile learning can be realized with the help of mobile devices. Mobile device is a portable multimedia tool that performs many of the functions of a stationary computer. Mobile devices can be as follows: smartphones (the most widespread ones), tablets, MP3 players, e-readers, notebooks etc. The integration of mobile learning into the traditional educational process is not a challenge for contemporary learners even adult ones because today everyone has at least one mobile device that is always at hand. And the overwhelming majority of people use their devices many times a day. Some institutions have an opportunity to organize the purchase of mobile devices for educational purposes but in most cases institutions pursue the policy of "Bring Your Own Device" (BYOD) that is cost-effective [14].

Research methods and materials

Mobile learning requires new forms of tasks because it is not enough to convert traditional assignments into a mobile form. Different tasks are aimed at developing reading, listening, writing and speaking skills as a whole. We have created a number of tasks according to the 4 basic language skills. The examples of some of the tasks are presented in Table 1.

Table 1

Language skills and corresponding tasks

Skills	Tasks
Reading	<ul style="list-style-type: none"> • Online blogs (LiveJournal.com; Medium.com; blogger.com etc.) Task 1: Read the text online. Task 2: Make up a list of the key words/phrases that could be used while summing up the content. Use “notes” on your device. Task 3: Express your opinion on the topic in the text.
Listening	<ul style="list-style-type: none"> • Audio player, WhatsApp audio files, e-mail audio files, link to an audio file etc. Task 1: Listen to the recording. Use your personal headphones. <ul style="list-style-type: none"> • Google Forms [4] Task 2: Test your understanding. Complete the test multiple choice. Task 3: Make up 5 different questions to the text. Use iBrainstormapp.com. Compare the questions and answer them.
Writing	<ul style="list-style-type: none"> • Notes, e-mail, WhatsApp, blogs. Task 1: Have a look at the list of the key words. Make up a plan of your story according to the key words. Task 2: Write a story using the key words (each word should be used at least once). Task 3: Share your story with the colleagues.
Speaking	<ul style="list-style-type: none"> • YouTube. com, audio/video recorder. Task 1: Watch the video online. Task 2: Think about the topic stated in the video. Task 3: Express your opinion on the topic. Use audio/video recorder. Share it with your colleagues on WhatsApp. Task 4: Discuss the ideas. Use iBrainstormapp.com or video conferencing.

The tasks that are aimed at developing reading skills are based on the investigation carried out by the Russian researchers S. Korovina, A. Pushkina and N. Gurova [5]. The research focuses on online blogs in the process of development of reading skills. The results of the research show that “blog environment helps increase and sustain students’ motivation for learning English as well as teaches to make use of particular English-language web resources” [5, p. 305]. Moreover, online blogs contributes not only to developing language skills but communicative competence on the whole.

As for listening skills we suggest developing them by using audio player that is a basic application on most mobile devices. Every learner can listen to the recording using personal headphones with the opportunity to adjust the sound to the ear. The advantage of mobile device in this case is that learners can do listening exercises on the move at any time they like. The two foreign researchers T. Read and A. Kukulska-Hulme conducted an experiment, 90 students participated in it [10]. The researchers focused on the possible benefits of using mobile apps for motivating the practice of listening comprehension, as it plays a significant role for foreign language learners. The experiment was based on audio news and showed that most participants were interested in listening to different news, doing tasks before, during and after it takes place and even commenting on the news on the Facebook page. We think that the tasks that we suggested also contribute to the increase of learners’ motivation and interest. Moreover we suggest learners comment on the recording and discuss the topic using iBrainstormapp.com (multi-device collaboration tool). Such online platforms help

teachers to trace the contribution of each learner to the collective discussion. The platform is also very useful for learners as it visualizes the process of thinking and helps to assimilate more information effectively. All 'brain storm' platforms are based on the 'mind map' study technique that was first presented by T. Buzan in 1974 in his book "Use your head" [2].

Listening is an essential part of effective communication and it is considered to be one of the most difficult skills that learners face. Therefore we provide a concrete example. The teacher chooses an audio text to listen to that corresponds to the syllabus and the level of the learners' proficiency, downloads it and prepares particular tasks: test multiple choice and questions. For example, the topic "Telephone: appointments": <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/business/talkingbusiness/unit1telephone/4appointments.shtml>. We suggest the teacher presents the task in class at first. The teacher sends the link to the audio file to learners and before they listen to the text the teacher asks some questions: Could you guess what it is going to be about? How many people will speak? etc. Then learners listen to the recording for the first time using personal headphones and after that complete the online test multiple choice that the teacher has already prepared with the help of "Google Forms" [4]. The advantage of online tests is that the teacher receives immediate feedback and can at once analyze the level of understanding. Then learners listen to the audio file for the second time for more details and then answer teacher's questions: Who is speaking? What's the purpose of the telephone call? Was the conversation successful? etc. Only then learners make up their own questions and type them online using iBrainstormapp.com. (questions should differ from learner to learner), answer each other's questions and finally the teacher asks learners to play out a similar situation and gives them the examples of the situations. The main focus of the task is on listening but it is impossible to develop only one skill, they are improving together. In this task writing and listening are also engaged.

Such mobile tools as blogs, notes, e-mail etc. can contribute to the formation and development of writing skills. Every mobile device gives an opportunity to type a text and if there are any doubts it is easy to correct it. In everyday life people use notes, messages, e-mail many times a day therefore it won't be difficult for them to apply their skills in the process of foreign language learning. Moreover mobile devices with the Internet provide immediate feedback from the teacher or the colleagues.

While training speaking skills we suggest students record themselves to listen to or to watch their presentation to assess the result and to look as if they were from the outside. Furthermore learners have a chance to save their recordings and then compare their speeches with others that serves to evaluate their progress.

The development of the four basic language skills is a complex process. Learners cannot improve their receptive and productive skills separately because all of them are related to each other and present a single whole.

Findings and discussion

The presented mobile tasks were implemented into the traditional language training course for adult learners within the program of Additional Vocational Education. The participants of the experimental learning were studying general English along with business English. The syllabus for the first-semester learners is intended to 200 academic hours that is equal to 55 lessons. The whole program includes 1200 academic hours. During the first

semester learners study different topics both social and commercial. Commercial topics are as follows: “Making an appointment”, “Meeting a businessman”, “Discussing contract terms”. 20 lessons from 55 are dedicated to commercial topics. The tasks that we offered were integrated within these 20 lessons because the main focus of the program is on business issues as they are considered to be the most difficult ones. The age of the learners was from 25 to 51. All the mobile devices used were learners’ private property. After the experimental learning all the 43 students from 3 groups were offered the questionnaire:

- Q1. I know how to use my mobile device effectively for language learning.
- Q2. I have started listening to English recordings on the move.
- Q3. I receive immediate feedback from the teacher and my colleagues.
- Q4. My level of proficiency has increased with the help of mobile activities.
- Q5. I have started communicating more in English (orally and in writing).

The obtained results show learners’ interest to mobile activities (see Figure 1).

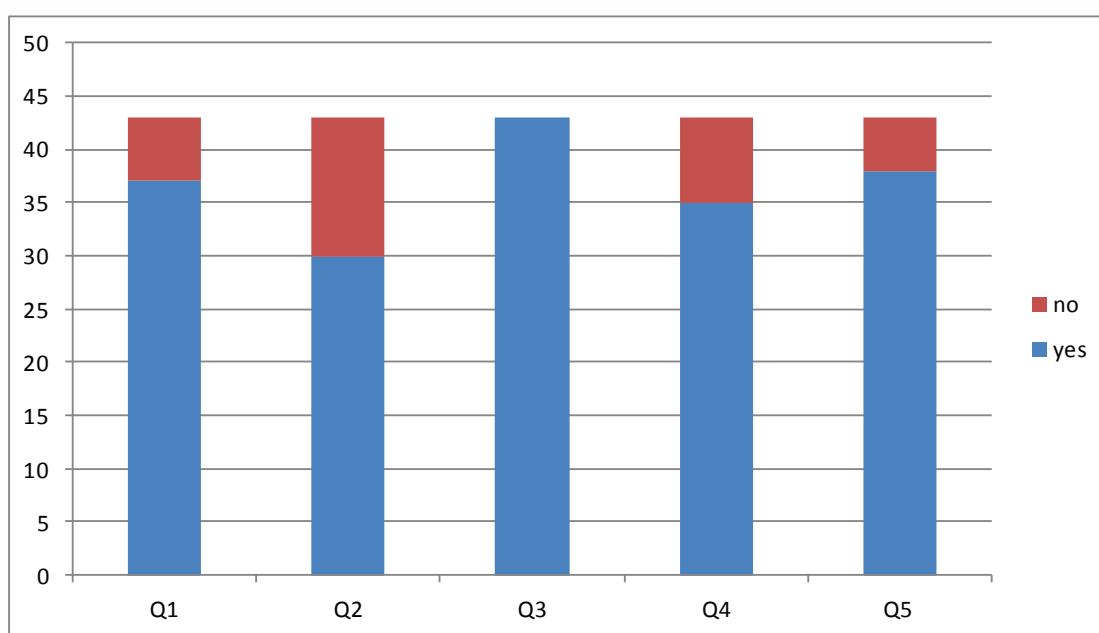


Figure 1 The results of the questionnaire

Before the integration of the mobile tasks into the English learning process all learners knew well how to use any mobile device to communicate with the help of mobile apps and messengers. However, not all of them were aware of the use of mobile devices for learning, only some learners confided that they sometimes used online translators only. After the experimental learning the learners found out some new websites and apps and most of them (37 learners from 43) learned to use them properly for developing the level of their language proficiency. One more point is that listening became accessible, learners started to listen not only to their favorite music but to English recordings as well. 30 learners from 43 listen to the educational recordings even on the move and at any place they can. Moreover now the teacher’s and colleagues’ feedback became “legal” and real, and immediate (sometimes the speed of the response depends on the good Internet connection), before the learners hesitated whether to contact the teacher or not, they only used their group-mate chat. 100% of the learners now use this opportunity easily. In general all learners felt changes in their learning, they started communicating more (38 from 43), therefore practicing more that led to tangible progress. Their feelings are confirmed by the results of their writing and oral work and tests.

Having analyzed the answers of the learners we can conclude that experimental learning succeeded. The results of the questionnaire show their enthusiasm and readiness to continue mobile learning that can be an effective additional resource of English language training.

Conclusions

This article focuses on different mobile tasks that can be successfully adapted in the foreign language learning process in full-time and distance learning. Mobile devices and mobile Internet present potential for the increase of exchange of information between people. Mobile educational technologies and technologies in education contribute to:

- learners' individual learning activity;
- expansion of communication in the target language;
- development of communicative and mobile competences;
- improvement of the level of language proficiency;
- learning effectiveness.

To sum up, today's learners are interested in their personal progress and in modern techniques that will help them to obtain effective results in this case we regard mobile learning as a required technique that is the most advanced and that has already shown encouraging results.

REFERENCES

1. Avramenko A. P. Means of mobile technologies appliance in foreign language teaching: development stages and modern trends. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta – Belgorod State University Scientific Bulletin*, 2013, no. 6 (149), pp. 36-42 (in Russian).
2. Buzan T. *Use Your Head*. London: BBC Books? 1974. – 157 p.
3. Crompton H., Traxler J. *Mobile learning and STEM: case studies in practice*. Routledge, 2015. pp. 302.
4. Google Forms. Available at: <https://www.google.ru/intl/ru/forms/about/> (accessed 15 January 2019)
5. Korovina S., Pushkina A., Gurova N. Online Blogs in the Process of Development of Students' Reading Skills // ERD 2016. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Volume XVIII, Pages 1- 672 (22 December 2016). Published by the Future Academy. 2016. pp. 298-305.
6. Kukulska-Hulme A., Traxler J. *Mobile learning: A handbook for educators and trainers*. Psychology press, 2005, pp. 208.
7. McQuiggan S., McQuiggan J., Sabourin J., Kosturko L. *Mobile learning: A handbook for developers, educators and learners*. John Wiley & Sons, 2015. pp.384.
8. Metcalf D. S. *Mobile learning and performance in the palm of your hand*, HRD Press, 2006. pp. 157.
9. Nielson K. B. Mobile-assisted language learning: research-based best practices for maximizing learner success // *Handbook of research on mobile learning in contemporary classrooms*. IGI Global, 2016. pp. 69-93.
10. Read T., Kukulska-Hulme A. The Role of a Mobile App for Listening Comprehension Training in Distance Learning to Sustain Student Motivation. *Journal of Universal Computer Science*, 2015, no. 21(10), pp. 1327–1338.
11. Titova S. V. , Samoylenko O. An enquiry-based approach to develop language skills in mobile-supported classrooms. *Journal of Language and Education*, 2017, no. 3(3), pp. 39-49.
12. Traxler J. Current state of mobile learning // *Mobile learning: transforming the delivery of education and training / edited by Mohamed Ally, Athabasca University Press, 2009. pp. 9-24.*
13. Umirov A. Using of Mobile Technologies in a Foreign Language Learning: Traditions' development and Search of New Methodical Technologies // *Conference proceedings. ICT for language learning*. 10th Edition, 2017. pp. 107-110.
14. Wilden S. *Mobile learning*, Oxford University Press, 2017. pp.104.
15. Yepez-Reyes V. Mobile learning: challenging the current educational model of communication studies // *Proceeding of the international conference on Information technology and Systems (ICITS 2018)*, 2018. pp. 1014-1021.
16. Zurita G. and Nussbaum M. A constructivist mobile learning environment supported by a wireless handheld network. *Journal of computer assisted learning*, 2004, no. 20, pp. 235-243.

Информация об авторе

Рябкова Валерия Валерьевна
(Российская Федерация, Москва)

Аспирант

Российский университет дружбы народов

E-mail: valeriyavalerievna@bk.ru

Information about the author

Valeria V. Ryabkova

(Russian Federation, Moscow)

Graduate student

RUDN University

E-mail: valeriyavalerievna@bk.ru



Л. В. Павлова, Ю. В. Барышникова, М. В. Артамонова

Формирование ценностной автономии студентов в процессе овладения иностранным языком

Обучение иностранному языку может выступать эффективным средством, способствующим созданию условий для личностного, социально-гуманитарного развития студентов. Однако сложившаяся в высшей школе система обучения иностранным языкам не реализует в полной мере гуманитарно-развивающий потенциал иноязычного образования. Данные задачи могут быть решены путем разработки механизмов и путей целостного развития обучающихся средствами иностранного языка. В статье рассматриваются вопросы разработки новых методик обучения, путей и условий формирования ценностной автономии обучающихся при изучении иностранного языка в вузе.

Статья подготовлена на основе анализа научных исследований отечественных и зарубежных учёных в области теории развития личности в деятельности обучения и общения, теории и методики обучения иностранным языкам в вузе.

Результаты и практическая значимость данного исследования состоят в разработке методики обогащения ценностно-ориентационного опыта в процессе овладения иностранным языком, направленной на формирование ценностной автономии обучающихся. Внедрение разработанной методики обеспечивает интеграцию усвоенного, социокультурного опыта через рефлексию и эмоциональное переживание усваиваемых ценностей, а также выражение собственных оценок и социально-нравственных позиций.

Ключевые слова: формирование, ценностная автономия, обучение иностранному языку, методика обогащения ценностно-ориентационного опыта

Ссылка для цитирования:

Павлова Д. В., Барышникова Ю. В., Артамонова М. В. Формирование ценностной автономии студентов в процессе овладения иностранным языком // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 327-341. doi: 10.32744/pse.2019.2.25



L. V. PAVLOVA, YU. V. BARYSHNIKOVA, M. V. ARTAMONOVA

Formation of valuable autonomy of students in the process of mastering a foreign language

Teaching a foreign language may be an effective tool for creating conditions for personal, social, and humanitarian development of students. However, the existing system of teaching foreign languages in higher education does not fully realize the humanitarian and developing potential for foreign language education. These problems may be solved by designing mechanisms and ways of holistic development of students by means of a foreign language. The paper deals with the issues of design of new teaching methods, ways and conditions for the formation of value autonomy of students in the study of a foreign language at the university.

The paper is prepared based on the analysis of scientific studies of domestic and foreign scientists in the field of theory of personality development in the course of activity of teaching and communication, theory and methods of teaching foreign languages at the university.

The results and practical significance of this study consist in the development of methods of enrichment of value-oriented experience in the process of mastering a foreign language, aimed at the formation of value autonomy in students. The implementation of the design method ensures the integration of the acquired socio-cultural experience through the reflection and emotional experience of acquired values, as well as the expression of own assessments and socio-moral positions.

Keywords: value autonomy, foreign language study, methods of enriching value-oriented experience

For Reference:

Pavlova, L. V., Baryshnikova, Yu. V., & Artamonova, M. V. (2019). Formation of valuable autonomy of students in the process of mastering a foreign language. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 327-341. doi: 10.32744/pse.2019.2.25

Введение

Современная социальная ситуация характеризуется усиливающейся межгосударственной интеграцией, интенсивными миграционными потоками рабочей силы, распространением стандартов массовой культуры, укреплением взаимосвязи и взаимозависимости всех стран и народов. В этих условиях высшее образование призвано обеспечить выпускникам возможности для успешной адаптации, социальной и академической мобильности во все более глобализирующемся поликультурном мире благодаря компетенциям, приобретаемым в стенах вуза [1, с. 3]. Эти социальные требования обусловили глубокие качественные изменения в иноязычном образовании, направленные на создание условий для личностного развития обучающихся как главной ценности и результата языкового образования. Важной характеристикой языкового образования является его ценностная составляющая.

Становление личности в социуме связано с формированием её ценностной автономии, как способности к самостоятельному ценностно-смысловому самоопределению, ориентации в мире ценностей. Представляется, что актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью поиска новых методик обучения, путей и условий, реализующих ценностно-развивающий потенциал иноязычного образования в вузе.

Предметом исследования является процесс развития ценностной автономии студентов в ходе обучения иностранному языку в вузе.

Целью исследования является разработка методики обогащения ценностно-ориентационного опыта обучающихся в процессе овладения иностранным языком.

Новизна предлагаемой методики заключается в организации учебно-познавательной деятельности по овладению иностранным языком как процесса культурной рефлексии, с тем, чтобы обучающийся умел подвергать рефлексии новый социокультурный опыт, свое речевое и неречевое поведение, ценности своей и иной культуры. В результате у студента формируется независимое мировоззрение, критическое отношение к знаниям, усваиваемым ценностям, деятельности, себе как субъекту деятельности, что в совокупности обеспечивает эффективное развитие ценностной автономии обучающегося.

Материалы и методы

Материалом исследования являются актуальные проблемы достижения личностно развивающих результатов обучения в системе иноязычного образования, в частности, проблема формирования ценностных ориентаций студентов в процессе овладения иностранным языком.

В работе мы опирались на следующие методы исследования: теоретические методы (анализ, интерпретация и обобщение), эмпирические методы (научно-фиксируемое наблюдение, анкетирование, тестирование, опытное обучение), статистические методы обработки результатов исследования.

Результаты исследования

Возможности языка в процессе социализации личности, обоснование ведущей роли языка в данном процессе рассматриваются в работах Ю.Н. Караулова, В.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, Н.Б. Мечковской, С.Г. Тер-Минасовой и др. [2-5].

Ряд исследователей (М.А. Ариян, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев) рассматривает иностранный язык, как важнейшее средство социального развития личности [6-8]. Мы также придерживаемся данного подхода, поскольку исходим из положения о том, что изучение иностранного языка является одним из оптимальных путей освоения социокультурного опыта иного лингвосоциума. Тем не менее, он не исчерпывает всех возможностей развития личности средствами иностранного языка. Нам представляется важным усилить личностно развивающий потенциал иноязычного образования в аспекте расширения ценностно-ориентационного опыта и формирования ценностной автономии обучающихся.

Под ценностной ориентацией понимается избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, предпочтений, выраженная в поведении. Ценностные ориентации отражают содержательную сторону направленности личности, характер её отношения к действительности, детерминируют и регулируют деятельность и поведение личности, мотивируя её на нравственное совершенствование.

Важно отметить, что понятия «ценность», «ценностная ориентация» логично рассматривать в парадигме гуманитарной культурой личности. Оговоримся, что под гуманитарной культурой многие ученые (А. С. Запесоцкий, М.С. Каган, И.М. Орешников, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.) понимают совокупность универсальных нравственных ценностей, и способ приобщения человека к нормам существования в социуме [9;10;11]. Такая трактовка, по нашему мнению, носит слишком общий характер. Поэтому мы посчитали целесообразным включить в рассмотрение данного понятия в педагогическом аспекте самого человека как субъекта освоения и развития данного феномена. На основе приведенного положения гуманитарная культура личности может быть представлена как личностное новообразование, в основе которого лежат гуманистические ценностные ориентации, и которая проявляется в способности к рефлексии, активном отношении личности к окружающему миру и человеку, стремлении к непрерывному самообразованию [12, с.140].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что важнейшим системообразующим компонентом гуманитарной культуры является ценностная автономия личности.

Нами также зафиксировано, что развитие ценностной автономии личности в процессе изучения иностранного языка обуславливается процессами осмысления, осознания, и формирования собственного личностного отношения к лингвокультурному знанию, усваиваемым ценностям, т.е. рефлексией [13].

В специальной литературе (Д. Литл, Н.Ф. Коряковцева, Ж.С. Аникина) автономия рассматривается как внутреннее качество присущее личности. Автономную личность отличают способность к самоконтролю, самоанализу, независимости суждений, критическая оценка собственных действий [14-16].

Наиболее значимыми для нашей тематики являются научные труды Н.Ф. Коряковцевой, И.Д. Трофимовой, Е.А. Насоновой. Н.Ф. Коряковцева определяет учебную

автономию как способность учащегося самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность, активно и осознанно управлять ею, рефлексировать и корректировать её, самостоятельно принимать квалифицированные решения относительно собственно учения в различных учебных контекстах при определенной степени независимости от преподавателя и принятии на себя его функций [15, с. 12].

В интерпретации И.Д. Трофимовой и Е.А. Насоновой учебная автономия сближается с субъектностью личности, формируемой в процессе её развития, проявляющейся в повышении уровня независимости и самостоятельности, способности личности к принятию решений [17; 18].

Приведенные формулировки послужили основой для понимания ценностной автономии личности как личностного новообразования, включающего потребность личности иметь независимое мировоззрение, умения самостоятельно ориентироваться в ценностях, умения самоконтроля, саморегуляции и взаимодействия с другими людьми в координатах гуманистических общечеловеческих ценностей [19, с. 108].

В образовательной среде иноязычная учебно-познавательная деятельность обучающегося, только тогда ведет к его личностному развитию, когда для придания ей творческого, личностно значимого характера, она включается в аутентичный социально ориентированный контекст, направленный на освоение нового социокультурного опыта [20]. В этой связи к важнейшему условию эффективного формирования ценностной автономии студентов в ходе овладения иностранным языком отнесём активизацию их рефлексивной деятельности. В процессе обучения это означает, что студент делает собственную социально-коммуникативную деятельность объектом своего размышления и воздействия, изменяя, совершенствуя или заново выстраивая её, что свидетельствует о его способности к рефлексии [6, с. 127].

Важно подчеркнуть, что иноязычная речевая деятельность позволяет студенту присваивать духовно-нравственный опыт, осмысленный и систематизированный предшествующими поколениями, а также творчески воспроизводить его, обогащаясь новыми духовными ценностями и развиваясь как личность. Необходимо также отметить, что в контексте формирования ценностной автономии студентов средствами иностранного языка рефлексивные процессы способствуют формированию нравственного самосознания личности и способности к самоконтролю и саморегуляции.

Определим дидактические свойства методики обогащения ценностно-ориентационного опыта обучающихся при обучении иностранному языку.

Предлагаемая целостная методика предполагает единство целей, содержания, технологий, методов, организационных форм и средств обучения иностранному языку на основе межпредметной интеграции, в процессе которого осуществляется воспитание и развитие личности, готовой к самообучению и саморазвитию в течение всей жизни.

Предметом разработанной методики выступает коммуникативное взаимодействие между субъектами образовательного процесса (преподавателями и студентами), организованное на основе конструирования и систематизации приемов, средств и форм организации иноязычной коммуникативно-познавательной деятельности на основе культурной рефлексии для достижения устойчивого прогнозируемого результата: формирования ценностной автономии студентов в процессе иноязычного образования в вузе.

Целевой аспект предлагаемой методики включает решение следующих задач, реализуемых в ходе изучения иностранного языка: привитие культуры восприятия современного многоязычного мира; развитие у студентов коммуникативной эмпатии,

позволяющей организовать равноправное взаимодействие с представителями иных культур, обучение способам защиты от культурной ассимиляции и дискриминации, развитие умений отличать истинные ценности от ложных и пр.

Определяя методы обогащения ценностно-ориентационного опыта обучающихся, мы сочли целесообразным обратиться к проблемно-культуроведческому методу, т.к. он оптимально сочетает коммуникативно-познавательный, культуроведческо-поисковый и ценностно-ориентационный аспекты содержания обучения и обеспечивает гуманитарно-развивающий потенциал иноязычного образования. В рамках используемой методики проблемно-культуроведческий метод реализуется как взаимосвязанная деятельность преподавателя по проектированию и организации учебного процесса по иностранному языку, направленного на расширение ценностно-ориентационного опыта обучающихся, и активной поисковой деятельности студентов по определению, анализу, осмыслению ценностей изучаемой культуры, формированию адекватного речевого поведения с учетом ценностного контекста общения и более глубокому пониманию своих культурных отличий и своей культурной идентичности [21].

Основными этапами методики активизации рефлексивной деятельности студентов в процессе ценностно-центрированного обучения иностранному языку являются: мотивационно-ориентировочный, рефлексивно-исследовательский, ценностно-субъективирующий и диагностико-коррекционный.

На мотивационно-подготовительном этапе осуществляется анализ и учет ценностей и мотивов студентов при организации гуманитарно-развивающей, иноязычной коммуникативно-познавательной деятельности.

Целью рефлексивно-исследовательского этапа является понимание и анализ ценностного контекста иноязычной информации, предлагаемой студентам для ознакомления. На этом этапе происходит поиск, определение и истолкование культурных ценностей, обнаруженных в тексте, и осуществляется анализ лингвокультурных средств репрезентации выявленных ценностей на языковом уровне. Важно отметить, что принципиально новым в предлагаемой методике является то, что исходной позицией для механизма рефлексии является ценностно-центрированная проблемная ситуация, активизирующая речемыслительную деятельность, требующая от обучающегося выражения активной жизненной позиции к усваиваемым ценностям и культурным моделям в ходе иноязычного общения.

Ценностно-субъективирующий этап подразумевает полное понимание ценностных концептов, заложенных в тексте, а также их эмоциональное проживание, переживание и критическую оценку, что ведет к осмыслению и субъективированию как вновь познаваемых, так и собственных имеющихся ценностей обучающимися.

Диагностико-коррекционный этап представляет собой прогностическое тестирование и контроль уровня развития ценностной автономии студентов.

Для активизации рефлексивной деятельности студентов предлагается комплекс коммуникативных заданий для развития умений иноязычной устной речи студентов. Эти задания направлены на осмысление социокультурного опыта через рефлексию и эмоциональное переживание усваиваемых ценностей, а также выражение собственных оценок и социально-нравственных позиций. Разработанный комплекс заданий включает рефлексивно-исследовательские задачи, эмоционально-оценочные задания и социально-ориентированные дискуссии [1, с. 30]. Общим дидактическим основанием коммуникативно-познавательной деятельности, выполняемой в рамках упомянутых заданий, является ее направленность на выявление приемлемости или

неприемлемости некоторых представлений о сути исторических и культурных событий, явлений, ценностей, социальных норм присущих жизнедеятельности иного лингвосоциума в условиях междисциплинарного обучения иностранному языку.

Таким образом, мы выделяем следующие дидактические характеристики методики обогащения ценностно-ориентационного опыта обучающихся в процессе овладения новым иностранным языком и культурой: личностно развивающая направленность; междисциплинарная интеграция; исследовательский, ценностно-ориентационный ракурс, рефлексивный характер, актуализация личного опыта обучающихся, активное сотрудничество и взаимодействие всех субъектов учебной деятельности: студента, преподавателя, группы.

Приведем примеры практической реализации методики обогащения ценностно-ориентационного опыта учащихся в процессе изучения иностранного языка на примере эмоционально-оценочных заданий и рефлексивно-исследовательских задач.

Эмоционально-оценочные задания реализовывались на основе решения моральных дилемм в рамках интеграции таких предметов как иностранный язык, литература страны изучаемого языка, история. В качестве дилеммы предлагались ситуации, имеющие неоднозначный характер с точки зрения поведения героев, отношения к жизненным проблемам, ценностям, этической оценки и пр. Например, после прочтения и обсуждения текста «How far does friendship go?», затрагивающего проблемы соотношения дружбы и деловых отношений людей, студентам было предложено определить значение концепта «дружба» для представителя англоязычной культуры с одной стороны, и представителя родной культуры с другой. Так, им было предложено организовать обсуждение проблем, связанных с различным отношением к ценности «дружба», в рамках решения следующих моральных дилемм:

Work with a partner and discuss these questions.

1. Do you think it is right to criticize your friend? Would you tell a friend or a close relative the truth if you knew it was going to hurt?

2. Have you ever been asked to lie for a friend? How did it feel? Was it worth it?

3. Do you think 'little white lies' are acceptable?

Затем студенты моделировали свое речевое поведение в ценностно-центрированных, близких к аутентичным ситуациям с учетом ценностного контекста изучаемой и родной культуры, и выражали свое мнение по поводу моральной приемлемости или неприемлемости принятых решений.

In groups discuss what you would do in the following situations.

Your sister asks you to say she is ill in bed when her boyfriend phones, but you know that she is going out with another boy that evening. Would you lie for her?

You see a job advertised which you would very much like to get. The job demands certain qualifications, one of which you do not have. Would you apply saying that you had all the qualifications?

Важным умением, развиваемым с помощью разработанной методики является умение ориентироваться в мире ценностей, выявлять универсальные ценности и определять их содержательное наполнение в изучаемых культурах, и свое личностное отношение к ним. На этой стадии студенты раскрывали содержательные смыслы, заложенные в универсальных ценностных концептах "principles", "friendship", "money", "work", "people" и пр. на основе примеров из философских, исторических текстов, художественных произведений, материалов СМИ и комментировали свое отношение к ним в следующем задании:

Look through the following list and comment on these concepts. How important are they for you? Be ready to justify your opinion.

“principles” “fairness” “friendship” “money” “work” “people”

Ключевым для ценностной автономии студента является умение находить сходства и различия в содержании усваиваемых ценностей иноязычной и родной лингвокультур, понимать культурную обусловленность данных различий, умение критически их оценивать. Именно поэтому важно не только подвести студента к осознанию личностного смысла обсуждаемой ценности, но также к осознанию своих ценностных ориентаций и регуляции собственного поведения с учетом ценностного контекста.

Рефлексивно-исследовательские задачи нацелены на активизацию самостоятельной познавательной-культуроведческой деятельности учащихся по расширению ценностно-ориентационного опыта и усвоению универсальных ценностей. Важно иметь в виду, что иллюстративный иноязычный материал для устной и письменной речи должен содержать достаточное количество межпредметных, межкультурных знаний для обоснования своей точки зрения и доказательства правомерности или неправомерности выводов о сути, причинах выявленных различий в толковании ценностей, к которым студенты приходят в результате межпредметной тематически взаимосвязанной учебно-познавательной деятельности [22, с. 317-319].

Общее и специфичное в культурных картинах мира наиболее ярко представлено в пословицах и поговорках. Прием этнопараллели активизирует выявление ценностной основы пословиц и способствует осознанию обучающимися культурной обусловленности ценностных различий и различного отношения к основным культурным концептам. Студентам предлагались задания следующего типа:

Do you think English people or Americans have the same ideas of these concepts? Find English and Russian proverbs and set expressions to support your answer.

Данного рода задания формируют коммуникативную эмпатию: умения выслушать мнение оппонента и высказать свое, привести аргументы, вести культурный диалог развивают установку на позитивное толерантное отношение к ценностям культуры страны изучаемого языка, на их осмысление, понимание и интерпретацию в учебном процессе.

В социально-ориентированной дискуссии проблемы для обсуждения должны затрагивать социально острые вопросы, сочетать национальные и универсальные ценности и обеспечивать постижение социальных закономерностей.

Приведем пример задания “Value” Housing Project, иллюстрирующий данный прием.

Procedure: Split up in groups of three.

One of you is a representative of the English culture. Consequently, the rest are representatives of the American/Russian cultures.

You are to plan a “value” housing project. Choose universal values, which may serve as a base, or a pillar, or a wall, or a roof, or a window of your house.

Arrange your list of values in the way you think best and appropriate.

When you are ready, present your project, comment on your choice of values, give reasons to support it.

Do you have the same sets of values? What is the basic difference between them? Other students can agree or disagree with your value choice and give their reasons.

Представленные задания обеспечивают осмысление глобальных проблем, формируют гражданскую позицию и личностное отношение к усваиваемым культурным ценностям. Разработанные приемы актуализируют такие свойства личности, как кри-

тичность, стремление к доказательности, готовность выслушать и понять собеседника, проявлять терпимость к иным взглядам, вырабатывать общечеловеческие ценности, нести ответственность за свои слова и поступки.

Результаты исследования и их обсуждение

Для проверки эффективности разработанной методики по обогащению ценностно-ориентационного опыта студентов нами было проведено опытное обучение, в котором участвовали студенты – будущие лингвисты третьего и четвертого курсов, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», всего 197 человек (30 юношей, 167 девушек). Были определены три экспериментальные группы ЭГ-1; ЭГ-2; ЭГ-3, в которых опытное обучение проводилось на основе внедрения разработанной методики, и одна контрольная группа КГ, где обучение иностранному языку проводилось традиционно. Опытное обучение проводилось в три этапа: предварительный, моделирующий, диагностико-оценочный.

На предварительном этапе выявлялся уровень развития ценностной автономии студентов, для объективного измерения которого нами были выделены следующие критерии:

- ценностно – идентифицирующий, показателями которого являются умения идентифицировать в языковых единицах текста национальные и общечеловеческие ценности;

- ценностно – дифференцирующий, показателями которого выступают умения находить сходства и различия в содержании ценностей иноязычной и родной лингвокультуры, способность критически их оценивать;

- ценностно-перцептивный, включающий такие показатели как готовность организовывать общение на основе универсальных ценностей, толерантность.

На предварительном этапе был проведен нулевой срез, измеряющий уровень ценностной автономии студентов. Основными диагностическими средствами для оценки ценностно-идентифицирующего и ценностно-дифференцирующего критериев выступили разработанные нами тестовые задания на основе художественных, публицистических, фольклорных текстов с ярко выраженной ценностно-ориентационной, культурологической направленностью [19], опросник «Индекс толерантности».

Критерии и баллы представлены в таблице 1.

Таблица 1

Критерии оценки уровня сформированности ценностной автономии студентов

Балл	Критерии		
	Ценностно-идентифицирующий	Ценностно-дифференцирующий	Ценностно-перцептивный
3	Имеет глубокие знания о системе национальных, общечеловеческих ценностях, универсальных гуманистических идеях, корректно идентифицирует национальные и общечеловеческие ценности в языковых единицах текста	Дифференцирует ценности, представленные в единицах текста, умеет определять сходства и различия в содержании ценностей родной и изучаемой культурах, свободно аргументирует критическое отношение к обсуждаемым ценностям, выявляет ценностную основу поведения героев текста, информации в СМИ	Толерантен в общении, способен принять ценности другого человека, другой культуры, настроен на диалог и сотрудничество

2	Имеет достаточные знания о системе национальных, общечеловеческих ценностях, универсальных гуманистических идеях, в основном корректно идентифицирует национальные и общечеловеческие ценности в языковых единицах текста	В целом дифференцирует ценности, представленные в единицах текста, в основном умеет определять сходства и различия в содержании ценностей родной и изучаемой культурах, эпизодически аргументирует критическое отношение к обсуждаемым ценностям, не всегда адекватно выявляет ценностную основу поведения героев текста, информации в СМИ	Демонстрирует сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях ведет себя толерантно, способен принять ценности другого человека, другой культуры, настроен на диалог и сотрудничество. В других может проявлять интолерантность.
1	Имеет ограниченные знания о системе национальных, общечеловеческих ценностях, универсальных гуманистических идеях, испытывает трудности в идентификации национальных и общечеловеческих ценностей в языковых единицах текста	Эпизодически проявляет умение дифференцировать ценности, представленные в единицах текста, испытывает трудности в определении сходства и различия в содержании ценностей родной и изучаемой культурах, эпизодически проявляет умения критической оценки обсуждаемых ценностей, не самостоятелен в ситуациях обсуждения ценностной основы поведения героев текста, информации в СМИ	Преобладают нетолерантные черты личности, эпизодически демонстрирует готовность к общению
0	Слабо ориентируется в системе национальных, общечеловеческих ценностях, универсальных гуманистических идеях, не умеет идентифицировать национальные и общечеловеческие ценности в языковых единицах текста	Не умеет дифференцировать ценности, представленные в единицах текста, не видит различий в содержании ценностей родной и изучаемой культурах, не владеет умениями критической оценки обсуждаемых ценностей, беспомощен в ситуациях обсуждения ценностной основы поведения героев текста, информации в СМИ	Нетолерантен в общении, демонстрирует неприятие ценностей другого человека, другой культуры

Кроме того, нами использована единая оценочная шкала роста уровня формирования ценностной автономии личности. Максимальное количество баллов, которое может получить обучающийся по сумме 3-х компонентов – 9 баллов, минимальное – 0 баллов.

Для оценки выраженности критериев нами были выделены следующие уровни: низкий, средний и высокий. Низкому уровню соответствует 0-3 балла, среднему – 4-6 баллов, высокому – 7-9 баллов. Затем было определено количество студентов на низком, среднем и высоком уровнях в процентном содержании (см. табл. 1).

Результаты нулевого среза показали, что большинство студентов экспериментальных и контрольной групп имеют достаточно низкий уровень ценностной автономии. Так при выполнении ценностно-центрированных заданий большинство студентов (68%) испытывали затруднения при сравнении английской/американской и русской культур в контексте анализа и сравнения содержания ценностей, лежащих в основе соответствующих культурных и языковых картин мира. Из анализа результатов анкетирования на определение уровня толерантности выяснилось, что терпимость понимается студентами лишь как свойство личности, позволяющее человеку терпеть что-либо, и большая часть обучающихся (63,7%) обладает низким уровнем знаний, определяющих толерантное поведение личности. При анализе результатов опроса выяснилось, что затруднения вызывают ответы на вопросы, связанные с определением студентами таких понятий как «я», «я и другие», «терпение» и «терпимость» (58,4%), следовательно, обучающиеся не в полной мере знакомы с этими понятиями.

Моделирующий этап опытного обучения проводился в экспериментальных группах в рамках разработанной методики, в то время как в контрольной группе обучение иностранному языку осуществлялось традиционно.

На диагностико-оценочном этапе в экспериментальных группах проведены новые замеры. Тестирование, проведенное на конец опытного обучения показало, что основные показатели, связанные с ориентацией в мире ценностей (умения выявлять национальные, конкретно исторические, морально-этические, универсальные ценности, находить общее и отличное в различных системах ценностей и их критическая оценка, умение строить речевое поведение с учетом ценностного контекста) и уровень толерантности несколько повысились, что объясняется внедрением методики обогащения ценностно-ориентационного опыта в процесс изучения иностранного языка. Акцент на ценностно-центрированные материалы и задания способствует формированию независимого мировоззрения, развитию умения управлять своим поведением и общением на основе общечеловеческих ценностей; ориентироваться в мире ценностей; проявлять толерантное отношение к другим людям и культурам.

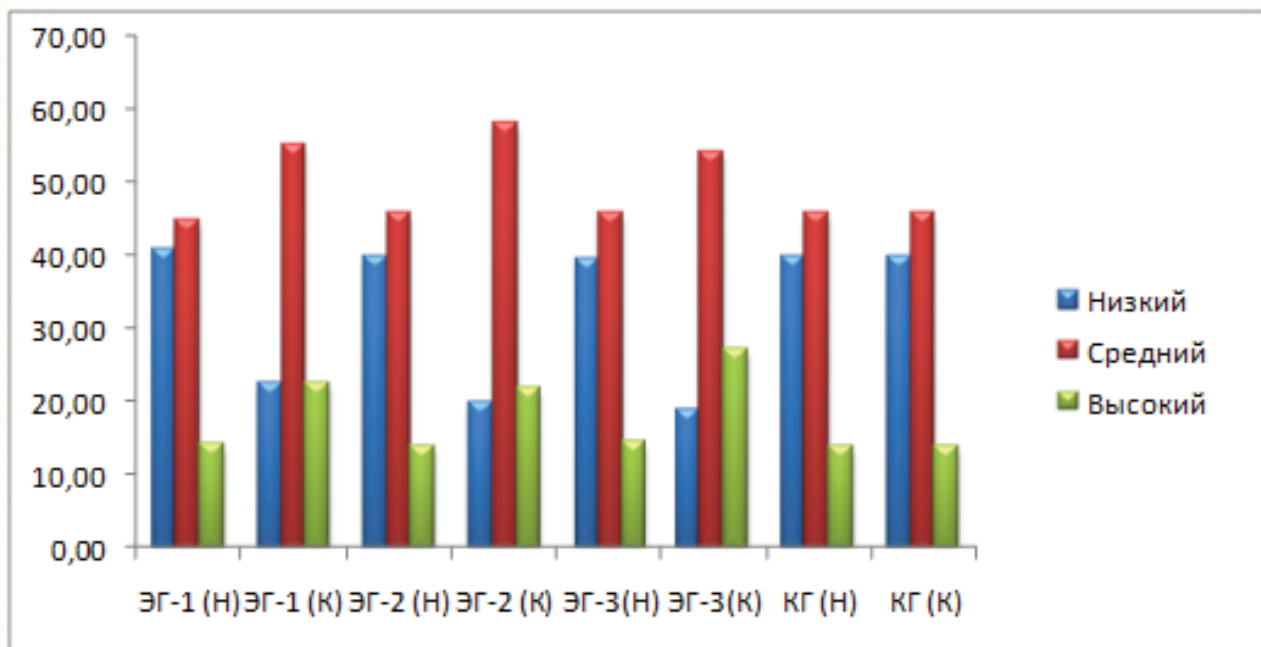


Рисунок 1 Наглядное представление изменений в группах в ходе опытного обучения относительно сформированности ценностной автономии

На рис.1 представлены результаты опытного обучения в динамике (начало-конец) относительно формирования ценностной автономии. Коротко прокомментируем полученные результаты.

Как следует из представленных данных, на конец моделирующего этапа в экспериментальных группах количество студентов, имеющих высокий уровень ценностной автономии, возросло в 1,7 раз и составило 24%, средний уровень достигли 56% студентов. При этом количество студентов, имеющих низкий уровень, уменьшилось в 2,0 раз или на 20%.

Опираясь на полученные результаты, можно утверждать, что за время опытного обучения самый существенный рост (в 1,9 раза или на 13%) студентов, имеющих высокий уровень ценностной автономии, наблюдается в ЭГ-3. Количество студентов в ЭГ-1 и ЭГ-2, имеющих высокий уровень ценностного развития увеличилось в 1,6 раза

(или соответственно на 8 %). При этом в КГ количество студентов, имеющих высокий уровень ценностной автономии, не изменилось.

Таблица 2 показывает изменения значений математических коэффициентов в группах при оценке эффективности опытного обучения относительно сформированности ценностной автономии студентов.

Таблица 2

Динамика изменения значений математических коэффициентов в ходе опытного обучения при оценке сформированности ценностной автономии

Математические коэффициенты	Экспериментальные и контрольные группы							
	ЭГ-1		ЭГ-2		ЭГ-3		КГ	
СП	1,73	2,00	1,74	2,02	1,75	2,08	1,74	1,74
G по СП	0,27		0,28		0,33		0,00	
КЭ	1,00	1,15	1,00	1,16	1,01	1,20	-	-
G по КЭ	0,15		0,16		0,19		-	
γ	1,15		1,16		1,19		1,00	

Полученные результаты при оценке уровня сформированности ценностной автономии показывают, в результате опытного обучения значение показателя абсолютного прироста по среднему показателю самое большое в ЭГ-3. Оно составило 0,33, что соответственно на 0,06 и на 0,05 больше, чем в группе ЭГ-1 и ЭГ-2 и на 0,33 больше, чем в группе КГ.

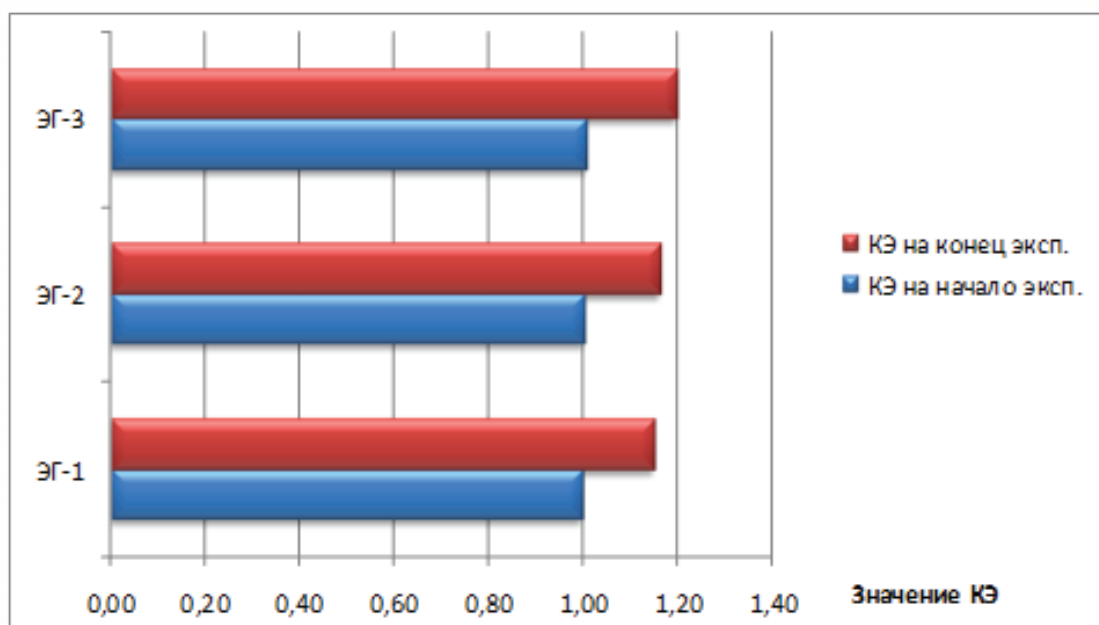


Рисунок 2 Изменение значений КЭ в ходе опытного обучения при оценке уровня ценностной автономии

Кроме того, анализ полученных данных показывает, что наибольший прирост по КЭ (коэффициент эффективности) наблюдается в ЭГ-3, где был введен полный комплекс приемов и средств. Здесь абсолютный прирост по КЭ составляет 0,19, что соответственно больше прироста по КЭ в ЭГ-1 на 0,04 и в ЭГ-2 на 0,03.

Наглядно изменение значений КЭ при оценке уровня ценностной автономии в ходе опытного обучения представлено на рис. 2.

Представленные данные дают нам основание сделать вывод об эффективности разработанной методики обогащения ценностно-ориентационного опыта студентов средствами иностранного языка.

Заключение

Подводя итог рассмотрению проблемы отметим, что внедрение методики обогащения ценностно-ориентационного опыта студентов в процесс изучения иностранного языка способствует становлению личности как социального субъекта, способного к самостоятельному ценностно-смысловому самоопределению и толерантному взаимодействию с другими людьми, с иными культурами, ориентирующегося в мире ценностей, готового к включению в социальную активность. Новизна решения проблемы состоит в том, что разработанная методика актуализирует процесс культурной рефлексии обучающихся средствами иностранного языка на основе эмоционально-оценочной деятельности, способствующий восприятию и критической оценке обучающимися ценностей изучаемой и родной культуры и более глубокому осознанию своей культурной идентичности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Павлова, Л.В. Методическая система развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Нижегород. Гос. Ун-т им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, 2016.
2. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 4-е изд., стереотипное. М. : Едиториал УРСС, 2004. 264 с.
3. Верещагин, Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы. Москва, 2005. 1037 с.
4. Мечковская, Н.Б. Социальная лингвистика. Учеб. пособие для студентов гуманитар. вузов и учащихся лицеев. Москва, 2009.
5. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 262 с.
6. Ариян, М.А. Механизмы и условия социального развития студентов средствами иностранного языка // Высшее образование в России. 2011. № 5. С. 124-128.
7. Safonova, V. Communicative Education in the Context of the Dialogue of Cultures and Civilisations // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. № 154. С. 57-63.
8. Сысоев, П.В. Формирование у обучающихся универсальных учебных действий в процессе обучения иностранному языку. Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 151-163. DOI: 10.17223/19996195/32/14
9. Запесоцкий, А.С. Образование: философия, культурология, политика. М. : Наука, 2002. 456 с.
10. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. М. : Издательский центр Академия, 2003. 192 с.
11. Шиянов, Е.Н. Аксиологические основания процесса воспитания // Педагогика. 2007. № 10. С. 33-37.
12. Павлова, Л.В., Савва, Л.И. Гуманитарная культура и социальное развитие личности // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 2. С. 136-140.
13. Семенов И.Н. Взаимодействие отечественной и зарубежной психологии рефлексии: история и современность // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5. № 1. С. 64-76.
14. Littlewood W. Defining and developing autonomy in East Asian contexts // Applied Linguistics. 1999. № 20 (1). pp. 71–94.
15. Коряковцева, Н.Ф. Автономия учащихся в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель // Иностранные языки в школе. 2001. № 1. С. 9-14.
16. Аникина, Ж.С. Развитие учебной автономии при обучении иностранному языку: к истории вопроса в зарубежной педагогике / Ж. С. Аникина, Л. И. Агафонова. // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 4. С. 23-27.
17. Трофимова, И.Д. Методика формирования стратегий автономного чтения у студентов языкового вуза (немецкий язык, I курс): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Улан-Удэ, 2003. 222 с.

18. Насонова, Е.А. Развитие учебной автономии студентов неязыковых вузов при обучении иноязычному общению // Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета. 2009. № 4. С. 318-322.
19. Павлова, Л.В. Гуманитарно развивающее обучение иностранным языкам в высшей школе: монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. 320 с.
20. Цыбизова А.К., Павлова Л.В. Коммуникативная методика формирования иноязычных лексических навыков у младших школьников // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 2. С. 39-45.
21. Павлова Л.В., Вторушина Ю.Л., Барышникова Ю.В. Реализация проблемного подхода в обучении иностранным языкам в парадигме новых ФГОС // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. С. 80.
22. Павлова, Л.В., Пулеха И.Р., Вторушина Ю.Л. Формирование познавательной самостоятельности студентов в процессе обучения иностранному языку в вузе // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 85-96.
23. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2012. 336 с.

REFERENCES

1. Pavlova, L.V. Methodical system for the development of humanitarian culture of undergraduate students in the competence paradigm of foreign language education: Abstract Diss. Dr. Ped. Sci., Nizhny Novgorod, 2016. (in Russian)
2. Karaulov, Yu.N. Russian language and language personality. 4th ed., Stereotypical. Moscow, Editorial URSS Publ., 2004. 264 p. (in Russian)
3. Vereshchagin, E.M., Kostomarov V.G. Language and culture. Three linguistic concepts: lexical background, speech tactical tactics and sapientema. Moscow, 2005. 1037 p. (in Russian)
4. Mechkovskaya, N.B. Social linguistics. Training manual for students humanity. universities and high school students. Moscow, 2009. (in Russian)
5. Ter-Minasova, S.G. Language and intercultural communication. Moscow, Slovo Publ., 2000. 262 p. (in Russian)
6. Aryan, M.A. Mechanisms and conditions of social development of students by means of a foreign language. *Higher education in Russia*. 2011. no. 5. pp. 124-128. (in Russian)
7. Safonova, V. Communicative Education in the Context of the Dialogue of Cultures and Civilizations. *Procedures - Social and Behavioral Sciences*. 2014. no. 154. pp. 57-63.
8. Sysoev, P.V. Formation of universal learning activities for students in the process of learning a foreign language. *Language and culture*. 2015. no. 4 (32). pp. 151-163. DOI: 10.17223/19996195/32/14 (in Russian)
9. Zapesotsky, A.S. Education: philosophy, cultural studies, politics. Moscow, Science Publ., 2002. 456 p. (in Russian)
10. Slastenin, V.A. Introduction to pedagogical axiology: studies. manual / V.A. Slastenin, G.I. Chizhakov. Moscow, Academy Publishing Center, 2003. 192 p.
11. Shiyanov, E.N. Axiological basis of the process of education. *Pedagogy*. 2007. no. 10. pp. 33-37. (in Russian)
12. Pavlova, L.V., Savva, L.I. Humanitarian culture and social development of a person. *Modern high technologies*. 2017. no. 2. pp. 136-140. (in Russian)
13. Semenov I.N. The interaction of domestic and foreign psychology of reflection: history and modernity. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*. 2008. vol. 5. no. 1. pp. 64-76. (in Russian)
14. Littlewood W. Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*. 1999. no. 20 (1). pp. 71-94.
15. Koryakovtseva, N.F. Autonomy of students in learning activities in mastering a foreign language as an educational goal. *Foreign languages at school*. 2001. no. 1. pp. 9-14. (in Russian)
16. Anikin, J.S. The development of educational autonomy in teaching a foreign language: to the history of the issue in foreign pedagogy / Zh. S. Anikina, L. I. Agafonova. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. 2009. no. 4. pp. 23-27. (in Russian)
17. Trofimova, I.D. Methods of forming strategies for autonomous reading of students of a language university (German, I course): Diss. PhD Ped. Sci., Ulan-Ude, 2003. 222 p.
18. Nasonova, E.A. The development of educational autonomy of students of non-linguistic universities in teaching foreign language communication. *Bulletin of the Faculty of Humanities of the Ivanovo State University of Chemical Technology*. 2009. no. 4. pp. 318-322. (in Russian)
19. Pavlova, L.V. Humanitarian developmental teaching of foreign languages in higher education: monograph. Moscow, FLINT: Science Publ., 2015. 320 p. (in Russian)
20. Tsybizova A.K., Pavlova L.V. Communicative method of forming foreign language lexical skills among younger students. *Humanitarian and pedagogical research*. 2017. vol. 1. no. 2. pp. 39-45. (in Russian)
21. Pavlova L.V., Vtorushina Yu.L., Baryshnikova Yu.V. Implementing a problem-based approach in teaching foreign languages in the paradigm of new GEF. *Modern problems of science and education*. 2018. no. 3. p. 80. (in Russian)
22. Pavlova, L.V., Pulekha I.R., Vtorushina Yu.L. Formation of cognitive independence of students in the process of learning a foreign language at the university. *Perspectives of science and education*. 2018. no. 6 (36). pp. 85-96. (in Russian)
23. Pochebut L.G. Cross-cultural and ethnic psychology: studies. allowance. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2012. 336 p. (in Russian)

Информация об авторах

Павлова Любовь Владимировна

(Россия, г. Магнитогорск)

Доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры
английского языка

Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова

E-mail: pavlovaluba405@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-9036-3707

Барышникова Юлия Викторовна

(Россия, г. Магнитогорск)

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры английского языка

Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова

E-mail: jvb72@mail.ru

ORCID ID: 000-0001-5320-4726

Артамонова Мария Валериевна

(Россия, г. Магнитогорск)

Кандидат филологических наук, доцент, доцент
кафедры английского языка

Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова

E-mail: maria_art@inbox.ru

ORCID ID: 0000-000-2-2547-4988

Information about the authors

Lyubov V. Pavlova

(Russia, Magnitogorsk)

Doctor of Education,

Associate Professor, Associate Professor of the English
Language Department

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: pavlovaluba405@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-9036-3707

Yulia V. Baryshnikova

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Pedagogical Sciences,

Associate Professor, Associate Professor of the English
Language Department

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: jvb72@mail.ru

ORCID ID: 000-0001-5320-4726

Maria V. Artamonova

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Philological Sciences,

Associate Professor, Associate Professor of the English
Language Department

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: maria_art@inbox.ru

ORCID ID: 0000-000-2-2547-4988



А. А. Прищепа, Л. А. Буровкина, О. Н. Майдибор

Детское творчество как основа формирования художественной самобытности России

Древнерусская миниатюра вне зависимости от того, что была исследована широко и открыто в современной культурной среде, а также в художественной педагогике, приобретает большое значение. Это связано с новыми фактами, обнаруженными исследователями, археологами, художниками. Раскрыты параметры древнерусской миниатюры, которые ранее не привлекали исследователей. Художественно-образный метод иллюстрации Древней Руси имеет оригинальный самобытный подход, сформированный на основе русской социально-культурной мировоззренческой основе. Он тесно перекликается с возникшим в начале XX века течением авангардного искусства. Авангард включил в основу философских тенденций принципы древнерусского искусства, природу которого по многим векторам определили закономерности детского творчества. Гносеологический принцип существования детского творчества во взаимодействии с русской миниатюрой и авангардом формирует особую национальную мировоззренческую систему, которая отражается в искусстве России на протяжении многих столетий. Пластический язык художественных образов детского творчества, русской миниатюры и русского авангарда по многим категориям имеет общую природу, как формирования образа, его репродукции, так и его воспроизведения.

Ключевые слова: древнерусская миниатюра, авангардное искусство, детское творчество, культура, живопись, психология, философия, книжная иллюстрация, структура, образование

Ссылка для цитирования:

Прищепа А. А., Буровкина Л. А., Майдибор О. Н. Детское творчество как основа формирования художественной самобытности России // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 342-360. doi: 10.32744/pse.2019.2.26



A. A. PRISHCHEPA, L. A. BUROVKINA, O. N. MAYDIBOR

Children's creativity as a basis for the formation of artistic identity of Russia

The Old Russian miniature is of great importance, regardless of the fact that it has been studied widely and openly in the modern cultural environment, as well as in artistic pedagogy. This is due to new facts discovered by researchers, archaeologists, and artists. Parameters of the Old Russian miniature, which have not previously attracted researchers, are revealed. Artistic and figurative method of illustration of Ancient Russia uses an original distinctive approach formed based on Russian socio-cultural worldview. It has much in common with the sect of avant-garde art that emerged in the early XX century. Avant-garde included principles of ancient art, the nature of which in many vectors had determined the laws of children's creativity, in the basis of philosophical trends. The epistemological principle of the existence of children's creativity in the interaction with Russian miniature and avant-garde forms a special national world view system, which is reflected in the art of Russia for many centuries. The plastic language of artistic images of children's creativity, Russian miniatures, and Russian avant-garde in many categories have a common nature of both the formation of the image, its production, and its reproduction.

Keywords: ancient Russian miniature, avant-garde art, children's creativity, book illustration, formation of artistic identity

For Reference:

Prishchepa, A. A., Burovkina, L. A., & Maydibor, O. N. (2019). Children's creativity as a basis for the formation of artistic identity of Russia. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 342-360. doi: 10.32744/pse.2019.2.26

Введение

Русская культура богата живописным наследием. Многие из направлений древнерусской и современной живописи уложены в исторические рамки, идентифицированы и занимают достойное место в мировой истории искусств. Тем не менее, множество пластов изобразительного искусства открываются и в настоящее время. Так как новые артефакты археологических раскопок, обнаруженные ранее неизвестные произведения искусства, изменения датирования и авторства тех или иных художественных произведений, заставляют научное сообщество возвращаться к истокам возникновения, развития некоторых направлений, которые предполагают обсуждение, взаимодействие, влияние одного культурно-исторического пласта на другой. В частности, значение древнерусской архитектуры для возникшего в 20-е годы течения авангардного искусства, а также своеобразие детского творчества имеют идентичную природу и объединяющие принципы, как формы, так и содержания творчества.

Анализ источников

Т. В. Володиной отмечается, что «...миниатюрам раннего периода свойственны специфические черты, характерные именно для искусства Киевской Руси с ее широтой вкусов, незамкнутостью художественной атмосферы, лишенной догматизма, с разнообразием непосредственных контактов, как с византийским, так и с западным миром, и главное, в них ощущается грандиозность, соединенная с известной наивностью, великолепие замысла вместе с первичным освоением основ христианского искусства, начальность культуры рядом с очевидностью ее богатства и размаха» [2, с. 62].

Автор отмечает ряд глобальных особенностей книжной миниатюры:

- панорамно-раскрытый сюжет художественной атмосферы;
- отсутствие догмы в сюжетной линии;
- грандиозность сюжетных сцен;
- наивность сюжетного изображения.

«Образы его внушительны, язык же – доступен, почти прост» [2, с. 64].

Живописный строй русской миниатюры средних веков лишен культурных временных наслоений. Живописные школы еще не сформированы из-за разрозненных княжеств. Эстетическая идея существует на основе окружающих явлений природы. Византийские, греческие и другие каноны в силу разных исторических причин не адаптированы и не приняты общественным сознанием, т.к. дух языческих традиций сохранялся в обрядовых церемониях русского народа, «живопись к концу XIV в. приходит к созданию своей, чисто русской национальной школы» [2, с. 66]. «Дошедшие до нас миниатюры того времени представляют собой пеструю картину. Они не имеют ни единства внутреннего осмысления, ни общности манеры письма, ...» [2, с. 68].

Русский национальный стиль в живописи миниатюр появляется только в начале XV века в художественной среде Москвы. Художественные традиции Новгорода и Пскова на протяжении долгого времени пытаются сохранить свой своеобразный язык, но в их миниатюрах проступают черты Московской школы. Миниатюра подчиняется законам обновленной печатной книги, хоть и выработанных прежними книгопечатниками с проникновенными и сентиментальными сюжетами.

Многие исследователи древнерусской миниатюры прослеживают связь с иконописью и фресками, в частности «древнерусская книжная миниатюра стилистически, по художественным приемам связана с иконописью и фреской» [6]. «Живопись древней Твери — наименее известная и до сих пор во многом загадочная страница в истории русского средневекового искусства» [5, с. 5].

Икону «Параскева Пятница с житием» начала XVI в. (собрание музея имени Андрея Рублева) отличает декоративность яркой цветовой гаммы. Локальные пятна синего и красного обнаруживаются и в клеймах (изображении по периметру иконы). Исследование дополнительного цвета в клеймах характеризуется чередованием через одно клеймо, таким образом прослеживается системность композиционного ряда. «Это создает ощущение особой красочности, столь свойственной крестьянскому искусству», — отмечает Евсеева Л.М., — «Простонародные вкусы художника сказываются не только в повышенной контрастности цветового решения, они и в особой искренности и непосредственности повествования, в характерной «открытости» художественного приема» [5, с. 40].

Л.М. Евсеева указывает на следующее:

- непосредственность повествования;
- особую искренность;
- «открытость» — откровение, что свойственно людям не обремененными обязательствами перед канонем, элитой или сильными мира сего. Это характеристики художественной свободы.

Изображение фигур по абрису напоминают позы палеологовской эпохи, принятый некий канон, некое условное изображение фигуры человека, лишённого индивидуального физического очертания и плоти. Культура палеологов приобретает светское начало, в сюжетах живописи появляются новые бытовые сцены, включая историческую тематику. Возросло личное, эмоциональное начало в живописи. «Кроме того, гуманистическая тенденция в художественном творчестве выразилась в появлении архитектурного и пейзажного фона в композициях. ... Художник не просто фиксировал события, а рассказывал о нем, создавая у зрителя настроение сопереживания, а не преклонения. Вследствие этого возросло личностное, эмоциональное начало в живописи. Повысился интерес к индивидуальной характеристике действующих лиц. Достигалось это за счет выразительных взглядов, движений, поз» [4, с. 387]. «Для большей части древнерусских миниатюр характерна акцентированность чувства, мысли, проповеднический пафос, рассчитанный на массовое восприятие, несоизмеримый не только с малым размером книжной иллюстрации, но и с неизбежно индивидуальным характером чтения» [9, с. 5]. Древнерусский миниатюрист свободен в выборе разнообразных сюжетов, в выборе живописных средств, проявлении индивидуальных качеств художника наивностью и непосредственностью, торжественностью и неумным горем. Это сочетание архаизма свободного личного художественного приема с особым чувством народности, единения народа с единомыслием народного вече. В данном исследовании с целью чистоты эксперимента не используются описания и анализ художественных достоинств орнамента древнерусских миниатюр. Предметом исследования является сюжетная целостность формирования жанровых батальных или бытовых сцен, их своеобразии трактовки как живописной, так и графической.

Древнерусская миниатюра перекликается с восточно-христианским стилем в использовании цветовых приемов и характерных «наивных» художественных приемов, и все-таки это девственный, обособленный культурный слой, художественный прием,

имеющий в своей основе психоидеалистическую основу, на которой держится «натура», особенность, загадочность русского общества, его овеществленное сознание, природа зарождения русской души, то зерно, из которого прорастает русский характер. Учитывая результаты исследования ученых, оперируя тенденциями и гипотезами классификации древнерусской миниатюры, напрашивается еще одна версия принадлежности миниатюры к глобальному художественному методу, основанному на структуре психофизических, физиологических процессов мирозидания. Учитывая ранее изложенные характеристики русской древней миниатюры, убеждаешься, что данное описание уже встречалось в научном поиске других форм или явлений научного познания. «Будучи одним из важнейших элементов художественного оформления книги, миниатюра одновременно имела в ней и свое особое назначение. Ее структурообразующая функция относится не только к формальным характеристикам книги, но и к ее содержанию. Выявляя ключевые смысловые моменты, заложенные в тексте, создатели рукописи давали им свое истолкование и зрительно, художественными средствами, воплощали эти идеи» [11, с. 1]. Особая искренность, открытость, незатейливость изображения, следование путем внутренней интуиции, верность эмоционально чувственному полю творческой свободы и авторскому, субъективному сюжетному строю. Субъективный строй не следует понимать как оторванный от общественного сознания, скорее наоборот, субъект выступает как ингредиент объективного общественного мирозерцания, это мир детского творчества, скорее даже не художественного творчества, а творческого восприятия мира. Период рождения нового государства, поиск новой естественной идентичности, новых выразительных художественных методов – молодое искусство молодой России. В книжной иллюстрации средневековой России прослеживается становление державы от детства к отрочеству, и иллюстрация отражает исторический процесс становления психо-эмоционального отклика народа. Да, наивен, да, глубоко эмоционален, но при этом сильный духом и стремящийся к исторической правде. Древнерусскую миниатюру нельзя отнести просто к иллюстрации, она не только иллюстрирует содержание того или другого текста, она – единое целое литературного произведения, она повествовательна, в некоторых сюжетах она красноречивее текста.

С.Е. Игнатъев пишет: «Дети способны воспроизводить сложившиеся во внешнем плане действия по вербальному указанию, т.е. связывать речевую модель с изобразительной; правда, слово выступает здесь лишь как обычный сигнал сигнала: оно срабатывает только тогда, когда уже имеется соответствующая программа, подготовленная во внешнем плане действий. Дети способны репродуцировать во внутренний план продукты собственных действий, вербализовать (а, следовательно, и осознавать) их» [7, с. 180]. Природу, специфику и глубину детского творчества изучают на протяжении столетий, и данный феномен до сих пор не раскрыт как в отечественной, так и в зарубежной литературе по ряду объективных причин, связанных со скрытыми процессами детского сознания. Но множество педагогических теорий заслуживают внимания. Коррадо Риччи (1911 г.) изучил некоторые аспекты творчества детства и раскрыл особенности изображения человека ребенком, но, как известно, это один из сложнейших жанров в искусстве. Кершенштейнер Г. (1914 г.) установил параллели между детским рисунком и историей искусств. Его биогенетическая теория насчитывает четыре ступени развития миропонимания. Нельзя не упомянуть А.В. Бакушинского (1925 г.), руководителя комиссии по изучению примитивного искусства. Его теория таинственного и подсознательного стилизма творческой деятельности ребенка многими педа-

гогами используется и сегодня. Н. Рыбников проводил исследования творческой деятельности ребенка на протяжении нескольких лет. Метод явился весьма трудоемким и в современной методике не используется, но его результаты в действительности демонстрировали этапы развития ребенка (биографический метод). В связи с вышеизложенным, выстраивается некая гипотеза общности развития, некий конгломерат субстанций и закономерностей, влияющих на все векторы жизнедеятельности человека – синергетический принцип биогенетической ступени исторического развития. На каждом историческом этапе развития мира (в частности художественной деятельности) складываются компоненты, влияющие на формирование историко-культурного феномена. В данной связи можно выделить несколько субстанций:

1. Домонгольская Русь: кочевые народы, объединяясь, образуют общность людей с единым целеполаганием, художественная культура разрознена и не подчинена единому эстетическому идеалу, которым впоследствии станет христианство.
2. Обособленность княжеств: анализ исследований показывает, что в каждом княжестве присутствуют свои художественные традиции.
3. Художественно-исторические традиции государства: художественные традиции княжеств характеризуются некоторой общностью пластического языка, но проявляют стремление и индивидуальность композиционного и цветового строя.
4. Национальная идентификация: разрозненность княжеств не позволяет сформировать модель национальной идентификации, исторический процесс поиска национальной модели запущен, но по объективным причинам критерии не согласуются.

Таким образом, все находится в процессе развития и становления. В связи с происходящими данными явлениями многое в древнерусских художественных традициях будет утрачено. В то же время особенности протекания художественно-исторических процессов рождает обособленное, оригинальное явление в художественной культуре как древнерусская миниатюра. На определенном историческом этапе древнерусская миниатюра не подвержена влиянию художественных школ Древнего Египта, Древней Греции, Древнего Рима, Византии, восточным и азиатским школам. Парадокс заключается в большей степени не в своеобразных художественных приемах или мастерстве художника, а в особенности сознания художника. Парадокс заключается в примитивном использовании изобразительных средств, в трактовке сюжета и достижении максимального художественного единства цветового строя за счет нехудожественных и психо-эмоциональных средств на уровне крестьянского сознания – простого и откровенного. Простолюдин – не значит плохо, это значит настоящий, истинный и этот эффект истинности отличает каждую миниатюру. Анализируя структуру художественного произведения, создается впечатление, что художника не интересует качество изображения, изобразительные приемы, живописные эффекты, композиция и многое другое. Он, мастер, как бы уходит на второй план, он второстепенен в проявлении его мастерства, особые личностные данные никого не интересуют, и он их не проявляет. Главное же в миниатюре – событийность, хронология развития события определенного исторического или бытового факта. И данная историческая фаза, данный период является главенствующим, причем это не просто какая-либо сцена из жизни народа, а целое событие с конкретным началом, прологом и эпилогом, зачастую изображенная событийность захватывает несколько лет или десятилетий (см. рис. 1).



Рисунок 1 Рождение Князя Дмитрия Михайловича Тверского. Получение ярлыка в орде. Рождение Сергия Радонежского в период правления Дмитрия Тверского. Лицевой летописный свод. (БАН. 31.7.30–1. Л.; РГБ. Ф.304/III. № 21/М. 8663. Л. 39)

Миниатюра – это некий хронологический календарь в одной картинке, композиция которой заслуживает отдельного описания. Особенность композиционного поля заключается в следующем. Используя теоретико-методологическую базу формирования композиционного поля, необходимо изложить следующую структуру. Композиционная структура состоит из законов, видов, категорий, а также из смыслового и формального насыщения. Смысловое насыщение – это содержание, тема, фабула, сюжет и многое другое в композиции. Формально – это использование изобразительных и выразительных приемов в достижении глубины, качества смысловой нагрузки. Содержательная основа древнерусских миниатюр не вызывает вопроса, она очевидна, читабельна и визуальна. Что же касается компоновки, графической организации формата листа, то здесь возникает масса вопросов. На уровне перцептивного восприятия эти приемы можно назвать принципом «лоскутного одеяла», логическое построение композиционного ряда которого заключается в следующем. Так же, как и в народном творчестве, в лоскутном одеяле и других изделиях народного быта сочетаются разные виды ткани, имеющие разную фактуру волокон, разный рисунок, разную стиливую окраску, в древнерусской миниатюре сочетается, казалось бы, несочетаемое. Лоскутное одеяло собрано на основе эмоции, народной национальной культуры и это психо-эмоциональная композиционная среда восходит к высокому смыслу человеческой души, неотъемлемой и от исторических событий.

1. Общее композиционное поле состоит из разрозненных цветовых и сюжетных пятен разной величины, они не связаны по фактуре, жанру, а объединены изобразительным приемом.

2. Величина условных пятен, их сомасштабность не подчинена закону от основного, главного к второстепенному. Создается впечатление, что миниатюрист, начиная изображать то или другое событие, не знает, каким именно эпизодом будет завершена композиция. Размышляя с учетом законов изобразительной грамоты, проще было бы разделить формат на равновеликие пятна, придав им упорядоченную структуру. Художник Древней Руси нарочито уходит от данного принципа. Вероятно, чтобы соз-

дать динамическую линию развития событий или подчинять другому закону, соответствуя другому природному чувству.

3. Условность как выразительный прием, как изобразительная форма передачи смысла, происходящего в некоей событийности. Условность прослеживается во всех изобразительных формах в архитектуре, фигурах людей, ландшафтов, одежды и мн.др.

С.П. Бобров в статье «Основы новой русской живописи» (1911 г.), описывая авангард, отмечал: «...пуризм прежде всего отражает свой объект, его жизненную индивидуальность, живописную, его идею» [8, с. 325]. В детском творчестве цвет также имеет особое значение. Наблюдая за творчеством ребенка на протяжении нескольких лет, обнаруживается постоянно изменяющаяся гамма. Его цветовая палитра в каждом возрастном периоде имеет свои особенности. В основном отношение к цвету, психические реакции на цветовые пятна и использование цвета на ранней стадии развития не несет в себе каких-либо семантических или генетических предрасположенностей. Данная стадия характеризуется не осознанным формированием цветового пятна, а физиологическими особенностями. Процессы формирования зрения у детей не индифферентны по продолжительности, из этого следует, что каждый ребенок индивидуален, рецепторы зрительного восприятия в силу множества субъективных и объективных причин, имея общую основу развития, разные по возрастному цензу. Но во всех случаях дети в ранних рисунках используют черный цвет или любой другой, который является контрастным. Это в большинстве своем контурные рисунки, не имеющие четких очертаний и безалаберные по технике (см. рис. 2).



Рисунок 2 «Птица», 2018



Рисунок 3 «Большевик»,
Б.М. Кустодиев

Как было сказано ранее, это связано с физиологическими особенностями развития ребенка. Особенность мелкой моторики детей объясняет небрежное отношение к рисунку, но это не является каким-либо показателем в характеристике качества развития ребенка.

Русский авангард художественным методом избрал национальное (народное) искусство и также детское творчество как источник истинных душевных порывов, как образец становления, развития национального сознания. Физиологические этапы формирования ребенка целостно и системно связаны с формированием его духовного мира. «Мир детства – неотъемлемая часть образа жизни и культуры любого отдельного народа и человечества в целом. По мнению современных антропологов, в мировой истории никогда не было редкостью обращение к детской психологии и

наделение ребенка ролью повествователя. Интерес художников и ученых к личности малолетнего повествователя обусловлен чрезвычайной емкостью понятия «ребенок», вбирающего в себя многие представления. Художественно-антропологические черты ребенка тесно взаимосвязаны и благодаря романтизму наполнены многоуровневым метафизическим смыслом: ребенок – носитель истины и духовной информации; ребенок – воплощает идею потенциальных возможностей человека; ребенок – внутренне полемичен по отношению к цивилизации; ребенок – высший судья» [13, с. 387]. И апробация начальных сформированных объектов происходит благодаря визуализации этих образов. Визуализация осознанных образов окружающего и внутреннего мира необходима психике ребенка как средство адаптации к окружающей среде, идентификации себя, образа мира и окружающей среды. Прослеживается историческая связь определенных этапов художественной культуры России на национальной основе и биогенетическом компоненте. И в роли компонента выступает детское творчество как феномен становления начальной стадии художественной культуры народов. Таким образом, раскрыты три ипостаси, три антипода русской художественной культуры, зиждившихся на природе человеческих способностей, мировоззрении, эстетического идеала. Все три свода достижений в области искусства характеризуются одними и теми же параметрами. Древнерусская миниатюра, обладая художественными достоинствами, преобразуя реалистическое изображение в условное, нивелирует личность создателя, то же мы наблюдаем в детском искусстве и искусстве авангарда. Рассматривая произведения авангарда, мы не обнаруживаем высокой степени ремесла, владея элементарными приемами, практически каждый может выполнить кажущиеся случайными сочетания цветных пятен (см. рис. 4 и 5).



Рисунок 4 «Цветовая композиция»,
Гуро Е.Г., 1900

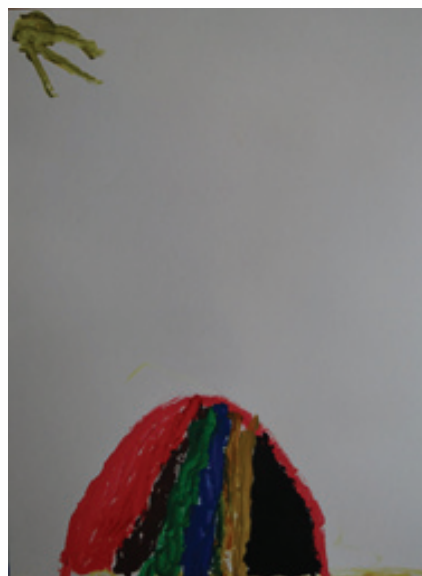


Рисунок 5 «Гора», 2018

Творчество детей младшей возрастной группы также кажется случайным, и их рисунки не понятны обывателю, в отличие от профессионала. Как в работе авангардиста заложена идея, так и в рисунке ребенка заложена информация о его развитии, о функционировании и формировании его коры головного мозга, рецепторах и мышечной иннервации. Также древнерусская миниатюра не ставит во главу угла создание

художественного произведения, а основной задачей при ее создании является следование истине, правде в событии, в потоке всенародного сопереживания, как радости, так и горю. В творчестве авангардистов мы также встречаем боль по утраченной России, так С.П. Бобров пишет: «Отныне наша разная старина, наш архаизм ведет нас в неизведанные дали» [8, с. 326]. В детском творчестве нас также удивляет способность ребенка передать правду, только эта правда – откровение, это его понимание жизни, начальная стадия, этап первых эмоций знакомства с миром. Художественному сообществу известен факт, что Илью Репина не интересовала природа цвета, а большего всего он уделял внимание содержанию картины. В отличие от передвижников, в работах древнерусских миниатюристов цвет имеет большое значение. Конечно же, не как колорит световоздушной среды, а как условное пятно, передающее смысл происходящего, обозначающий и расставляющий акценты на свой – чужой, фиксирующий сюжетные границы. Особое отношение к цвету и у авангардистов, которые наделяют внутренним, собственным содержанием. Цвет самодостаточен сам по себе и не надо им раскрашивать какие-либо предметы: авангард – это беспредметное искусство.

В кругах авангардистов начала XX века мы встречаем следующий диалог. «Тем, кто хочет познакомиться на практике с поразительной живописной фактурой, можно посоветовать внимательно, посмотреть русские иконы на досках (особенно новгородского письма), трудно где-нибудь встретить большее мастерство», – утверждал М.В. Ле Дантю [8, с. 329]. Особенно поразительным кажется то, что авангардисты восхищаются древнерусской живописью, мастерством иконописцев, отвергая мастерство как анахронизм в своем творчестве. Никакого диссонанса не наблюдается в данной концепции, ибо авангард следует идее нового искусства, и вся методика подчинена этой идее, для авангарда детское творчество – это чистое искусство, лишённое догмы и ненужной марали. Соответственно ребенок в своем творчестве это камертон служения музе. Не врать себе, не идти на поводу идеологов, не подчиняться потребностям бакалейщиков, стряхнуть с себя наслоения кодексов и правил. При дальнейшем формировании нейронных связей, рецепторов ребенок переходит к цвету. Причем, к цветовой гамме с самой короткой волной. Он как бы испытывает свои рецепторы на деле, а действительно ли вы сформировались и я уже умею видеть голубой и желтый и мн. др. Но цвет, как фактор окружающего мира или предметного соответствия, или как семантический знак для него не существует (см. рис. 6).



Рисунок 6 «Кошка под дождем», 2017



Рисунок 7 «Холодильник и кошка», 2018

Это всего лишь пятно, адаптивное его организму. Солнце, кошка, дерево может быть синего, зеленого, красного или любого другого цвета. От этого их эстетическая функция не меняется. Ближе к шести годам в отношении цвета у ребенка включается функция экспериментатора. Цветовое пятно преобразуется в процессе рисования во множество взаимосочетаемых и не сочетаемых разводов, смешений и, в конце концов, превратится в черное пятно. Это эксперимент в игровой форме, но ребенок не преследует цель приобрести опыт в смешении красок и запомнить алгоритм смешения. Эксперимент, как и прежде, не изобразительного характера, а психо-физиологического. Это отношение собственного «Я» к объекту окружающего мира, но уже живописными средствами. Краска выступает как инструмент постижения мира, причем не проникновения в сущность данного объекта или предмета, а как адаптация этого объекта к личности ребенка, не я вокруг всего, а все вокруг меня. Я открываю этот мир, я делаю этот мир ради меня, и если я нарисую так, что изменится? Это испытание и эксперимент, направленный на себя и для себя. Если я нарисую так, то как я к этому буду относиться? А что изменится? Это внутренние психические процессы, выраженные изобразительной деятельностью, единственно возможным, безопасным и адаптивным инструментом. Попытка осознать собственное «Я», течение внутренних процессов неким внешним тестом для проверки внутреннего «Я». В связи с этим ребенок не всегда желает демонстрировать свои рисунки, он не всегда желает проникновения другого человека в свой внутренний мир. Как результат живописная композиция ребенка может выглядеть как набор цветных упорядоченных линий или пятен. На его рисунке может быть разноцветное небо с сохраняемыми контурами цветного пятна или цветное море без какого-либо упорядоченного ритма по горизонтали или вертикали, или цветная гора с горизонтальными, или вертикальными полосами, или цветной лес, или другое.

Особенностью древнерусской миниатюры, авангарда, а также детского творчества является художественный прием масштабирования. Реальное, натуральное соотношение величин в данных видах творческой деятельности исключено. Сомасштабность персонажей, ландшафта, архитектуры присутствует, но подчиняется другим законам изобразительного жанра, соответствующих теоретическим воззрениям каждому из перечисленных направлений в искусстве. Сложно однозначно утверждать, какой конкретно концепции композиционной структуры следовал миниатюрист, но алгоритм элементов композиции читабелен и обнаруживает общность композиционных приемов.

Детское творчество является некоторым алгоритмом понимания природы искусства, в этом нас убеждают этапы исторического развития художественной мировой культуры. Использованные примеры древнерусской миниатюры и авангарда, как художественного направления познания мира, не являются исключительными. В мировой истории искусств много примеров, убеждающих нас в нравственной и эстетической ценности природы детского творчества. Идентификация определенной исторической группы общественного сознания в разные века, общества новой формации на стыке XIX-XX веков, идентификация себя в окружающем мире психики ребенка – это составляющие сущности природы бытия, идентификация общественного сознания формации людей. Становится очевидным, что обучение изобразительному искусству ребенка до определенного возрастного периода не предоставляется целесообразным. Ранний этап художественного творчества ребенка не направлен на создание результата труда, художественного произведения. Это этап не отражения или преобразования окружающего мира, а поиск и идентификация собственного «Я» в мире в целом, а

изобразительная деятельность как инструмент познания. Соответственно обучать на этом этапе ребенка изобразительной грамоте вне зависимости, по какой методике и каких школ не имеет смысла. Ребенка не нужно учить рисовать, его нужно сопровождать в его изобразительной деятельности, соответственно на данном этапе должны быть специалисты диагностики, способные декодировать условные изображения ребенка, анализировать их, проследить траектории особенностей проявления их психики и корректировать психические процессы, и желательно, не средствами изобразительного искусства, а другими приемами коррекционной педагогики, дабы не вселить в психику ребенка настороженность и не прерывать связь психических процессов, выражающихся изобразительной деятельностью. Если же этот канал информации прерывается, педагог потеряет визуальность, наглядность воспитательного процесса, а другие приемы и методы более сложны и пластичны не только в мониторинге детского творчества, но и в формировании личности ребенка. На последующих возрастных этапах детей образовательные методики по изобразительному искусству необходимы, но это уже другие, не менее сложные задачи творческого преобразования и отражения действительности. «Для решения задачи эффективного обучения изобразительной грамоте художник-педагог должен профессионально владеть не только собственным ремеслом, но и разносторонними формами изложения учебного материала, трансформирующимися в индивидуализации обучения и направленных на развитие гуманистического художественно-эстетического образования подрастающего поколения» [10, с. 230].

Сомасштабность персонажей зависит не от реального отношения фигуры человека, например, к культовым архитектурным сооружениям, а от визуальности того или другого композиционного компонента. Лицо воина может быть изображено по величине больше, чем купол собора. Таким образом, мы фиксируем определенный изобразительный метод, соответственно это не прихоть художника, это художественный прием, выработанный средневековой школой миниатюры, и данный факт заслуживает отдельного изучения. Это убеждает современного исследователя в области художественной культуры, что средневековая Россия так же, как и страны Европы, имела свои художественные традиции не только в иконописи, но и в книжной миниатюре. Впоследствии приемы несоразмерности объектов друг другу были использованы во многих художественных направлениях, даже в реалистическом искусстве (см. рис. 3).

Художники-авангардисты широко использовали данный прием на протяжении многих десятилетий. Подсознание ребенка не однозначно и строго диктует единственно возможный изобразительный прием. Большим будет то, что я больше люблю и если я люблю кошечку, то неважно, какого размера дом. Кошечка будет самой большой, а поскольку идет дождь, то еще больше будет зонтик, но не потому, что я люблю зонтик, а потому, что он должен укрыть кошечку, и неважно какого он размера, важно, чтобы не намочила кошечка, а рядышком буду нарисована я и неважно, какого я размера. Важно, что я рядышком с кошечкой, там же может быть нарисован и дом, и солнце, и туча и мн. др., и это, тоже неважно какого размера, это просто участники события. (см. рис. 6). Если мы обратимся к истокам наивного искусства, то обнаружим в творчестве примитивистов те же приемы, и этот сознательный уход от натурального копирования и реально пропорционального соотношения ничем не отличается от любой другой системы творческого преобразования действительности. Биополагающий, биосоответствующий контекст художественной деятельности единственно честный, ибо никем не придуманный, а ведомый божьей десницей. Не менее увлекательно

в рассматриваемом контексте и отношении к форме и пространству. Неверным будет утверждение, что форма и пространство отсутствует в книжной миниатюре, авангарде, детском творчестве, наивном искусстве и др. Перечисленные художественные школы особо трактуют их, раскрывая минимальными средствами, заставляя зрителя мысленно дорисовать то, что сделано каким-либо намеком или условным изображением. Они вовлекают зрителя в изображенную средовую систему или же позиционируют его как наблюдателя, который находится за границами происходящего, как у В. Высоцкого «...увидеть сон трехвековое непрерывное кино...» [3]. Параметры данного пространства лишены глубины, ни перспективного, ни перцептивного изображения мы не обнаружим. Художник оперирует всего лишь двумя величинами: верх и низ; лево и право для него не существует, оно существует лишь, поскольку есть необходимость изобразить рядом другой персонаж, но как величиной пространства лево или право, ни миниатюрист, ни ребенок, ни авангардист не оперирует. И причина в этом одна, это принцип минимализма наименьшими средствами добиться наибольшего результата, это закон природы (см. рис. 5).

Условно между 5-6 годами происходит первичная симптоматика иллюстрации не только внутренних психических процессов, но и собственной жизни: как водили хоро-вод, как катались на лошадке, как с родителями шли мимо большого дома, какая мама и мн. др. Причем в область кругозора попадают события, недифференцированные по степени важности. События являются одинаковой степени важности – вот лужа, а вот девочка ест макароны (см. рис. 8).



Рисунок 8 «Девочка ест макароны», 2017



Рисунок 9 «Влюбленные над городом», М. Шагал, 1918

В этот возрастной период еще не существует психологического барьера по сложности отражения какой-либо тематики. Дифференциации совпадения по логике тем, сюжетных образов не происходит, уместно это или нет, совместимы в сюжетной развязке те или другие персонажи не регламентируются. В одной ситуативной композиции холодильник, приобретая одушевленный облик, прыгает вместе с кошечкой (см. рис. 7).

Если в более раннем возрасте стабильно ориентация сохранялась верх-низ и вверху изображалась синяя или голубая полоска неба, а внизу полоска зеленой травы, цве-

тов и черной земли (дети говорят грязи), то на данном этапе появляется плоскость – лоскуты травы, лужа, т.е. начинает формироваться восприятие предметного мира в другом ракурсе (сверху). «Утюги за сапогами, сапоги за пирогами, пироги за утюгами, кочерга за кушаком — Всё вертится, и кружится, и несётся кувырком» [12]. Если в более раннем возрасте в рисунках наблюдается строгая привязка к предметной плоскости, к земле, некий принцип сохранения гравитации, то позже все отрывается от земли и парит в воздухе, при этом предметы видоизменяются, приобретают облик, известный, лишь одному автору. То, что это холодильник, который играет, прыгает с кошкой можно узнать лишь из описания юного художника. Данная художественная форма рознит детское творчество с творчеством супрематистов (М. Шагал) (см рис. 9).

Данный возрастной период ребенка характеризуется размытыми границами и быстроизменяющимися циклами практически ежедневно, видоизменяющееся условно говоря, программное обеспечение, обновленная реакция на окружающий мир, соответственно необходима рефлексия взрослых, адекватная формирующемуся мировосприятию ребенка. «В творческом, деятельностном опыте обучающегося формируются эстетические ценностные ориентации, эстетическое отношение к окружающему миру, формируются навыки самостоятельной художественно-практической деятельности» [1, с. 65].

Художественно-образное и эмоциональное насыщение произведений искусства также не однозначно. «Художники, стремящиеся лучше изучить свое ремесло, жадно штудируют и пытаются применять различные теоретические системы, адаптируя их для практического применения» [17, с. 34]. Если рассматривать творческие работы авангардистов, пуристов, кубистов и других художников, то обнаружим, что в зависимости от преследуемой идеи и смыслов искусства их полотна могут быть как нивелирующими художественный образ (см. рис. 10), так и художественно-образно организуемыми (К. Малевич «Жница»), соответственно как эмоционально холодными, так и гиперболизированные эмоцией (см. рис. 11).



Рисунок 10 «Лахта», М. Матюшин

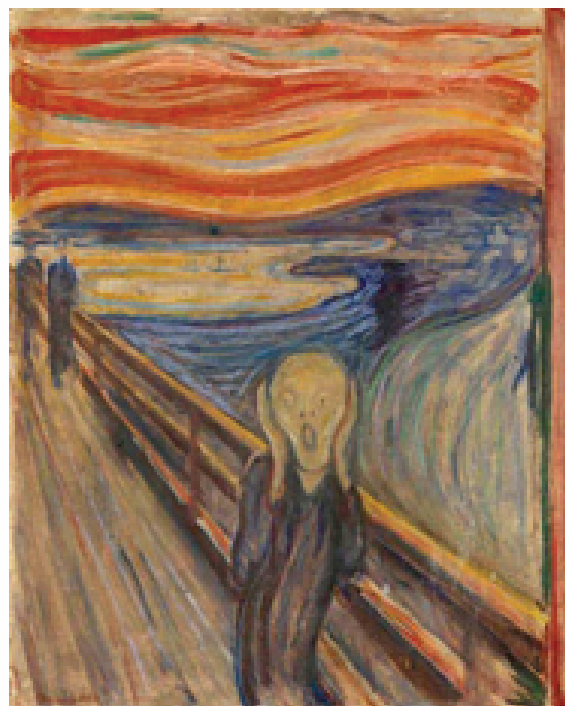


Рисунок 11 «Крик», Э. Мунк, 1893

В миниатюре художественно-образный контекст отсутствует, его заменяет литературное, историческое описание последовательно взятого сюжета. Художник выступает как хроникер описанного события, зачастую иллюстрация появляется гораздо позже текста. Таким образом, зрителю необходимо быть и читателем для того, чтобы оценить объективно ту или другую историческую сцену. Целостный законченный образ рождается у каждого зрителя внутри, благодаря его психическим реакциям, т.е. он становится соучастником исторического действия. Реципиенту необходимо совершить некое действие, проделать некую работу, чтобы осознать произошедшее и самостоятельно оценить артефакт, и это не случайно. Это продуманный художественный прием средневекового живописца, вовлечение зрителя средствами языковыми (лингвистическими) и наглядно-образными. В детском творчестве априори не имеет смысла искать завершенные по образу, по художественному воплощению, также как глубокие эмоциональные переживания в их рисунках. В широких кругах общественности принято считать, что детские рисунки откровенные, наивные и непосредственные. И это именно так, но необходимо разделять эмоциональный накал в рисунке ребенка и эмоцию, испытываемую ребенком в изображении того или иного сюжета. Воплотить собственную эмоцию от происходящего в рисунках ребенок не может в силу объективных и субъективных причин, рассмотренных ранее. Соответственно, он обозначает, фиксирует эмоцию условными знаками, простыми элементарными штрихами или мазками, обозначающими солнце – неправильной формы окружность и несколько разнородных мазков по контуру – лучики, неправильной формы окружность, две условные точки: вертикальная и горизонтальная черточки – лицо и т.д. Эмоциональный окрас происходит только в разговоре с ним. Добрая или злая фея, хорошая или плохая собака – это можно выяснить только в личной беседе, сам же ребенок, рассматривая ранее выполненный рисунок, рассказывает, вспоминает те эмоции, которые он испытывал, рисуя сюжет. Он способен декодировать условное изображение, сделанное им ранее. Относительно также раскрывается ситуация в анализе художественно-образного воплощения. Для ребенка важна условная фиксация типажа, раскрытие образа происходит вертикально.

Результаты и их обсуждение

На протяжении столетий в той или иной форме данная научная проблематика в связи с теми или другими культурно-историческими процессами в обществе активизировалась научным и художественным сообществом. В связи с этим были изложены проблемы искусства, живописи, творчества в различных трудах западноевропейских (Кершенштейн, Коррадо Риччи), русских, советских (Рыбников Н.) и постсоветских ученых. Черный В.Д. раскрыл русскую средневековую книжную миниатюру как явление отечественной культуры. Игнатъев С.Е. систематизировал основные структурные явления изобразительной деятельности детей. Кузин В.С. раскрыл психологию процессов художественного творчества. Буровкина Л.А. обозначила явление детского творчества как системную культурно-образующую среду. Чумичева Р.М. раскрыла творчество детей в системе дошкольного и дополнительного образования. Природа искусства авангарда раскрыта в трудах ученых и художников: Кандинский В., Бакушинский А.В., Бобров С.П. Учитывая выводы, сделанные исследователями в перечисленных отраслях искусства, тенденция взаимопроникновения природы ис-

куства в разные сферы художественной деятельности является актуальной и заслуживает дальнейшего исследования.

Тем не менее, в рисунках детей решаются многие композиционные задачи. На протяжении нескольких лет художники-педагоги наблюдали с момента рождения своих детей, не вмешиваясь в их творчество да было и невозможно потому в раннем возрасте обучать изобразительному искусству не возможно, кроме как диагностировать и оперативно реагировать на тот или другой момент проявления творческого инстинкта. Поскольку во всех этих детях присутствуют гены своих родителей, то можно предположить, что они унаследовали от своих родителей творческое отношение к жизни. У 70% детей рисунки характеризуются композиционным равновесием, сюжетная линия развивается от главного к второстепенному, обозначается доминантное пятно. Композиционный принцип количества объединяет предметный ряд. Количество темного и светлого, цветового соотношения уравновешено, создается впечатление врожденного чувства красоты. Ощущение назидательности, приобретенных знаний в рисунках детей не наблюдается. Во-первых, они не демонстрируют технику владения изобразительными приемами и материалами, во-вторых, каждый рисунок индивидуален и субъективен, обнаруживается авторское, собственное отношение к объемно-пространственному и предметно-образному миру. В качестве примера может служить следующий рисунок с изображением солнца. Большинство детей солнце рисуют желтым и это общепринятый прием, это тепло, желтый песок, желтые лучи солнца. Этот образ желтого солнца адаптивен социуму, но вдруг появляется голубое солнце (см. рис. 8). Но голубое это лед, снег, вода и мн.др., но не солнце с точки зрения обывателя, но с точки зрения художника это восприятие цветовых отношений интуитивно выстраивающих свойства и моделирующих живописные субстанции, теплое и холодное, свет – холодный, либо это случайно, либо гениально.

Авангард – это квинтэссенция искусства. Но если идеологи авангарда пришли к данному решению на основании философских воззрений, то ребенок чист от природы и им движут не философские тенденции, а антропологический фактор, божественное начало развития организма. «Часто нас спрашивают, почему мы не рисуем «как надо», если владеем академическим рисунком?... иногда нельзя рисовать «как надо» [8, с. 326]. Но если авангардисты не рисуют «как надо» по глубочайшему своему убеждению, то ребенок не может не рисовать «как надо». Он всегда рисует как надо и это не его прихоть. Его физиологическая потребность. Он не преследует какую-либо цель, это симптоматика внутренних процессов организма.

Заключение

Обнаружены общие признаки формирования художественного произведения древнерусской миниатюры, авангардного искусства и детского творчества. Природа детского творчества как основной признак развития, как творческая основа художественных традиций была распространена в древнерусской миниатюре, авангардном искусстве начала XX века, а также имеет большое значение в современных художественно-мировоззренческих тенденциях. Около 6-7 лет приоритеты в сознании ребенка меняются. Наиболее значимым в его жизни становится мама, а собственное «Я» уходит на второй план. Появляются определенные характерные черты присущие типу. Волосы, красный бантик, голубое платье приобретают точно такой же цвет как у

мамы. Окружающая среда изображается более достоверно. Уровень психических реакций в этом возрасте соответствует развитию мелкой моторики рук, сформировавшимся зрительным рецепторам, в рисунках детей появляются мелкие, тонкие ветки, листочки (см. рис. 12).



Рисунок 12 Прогулка, 2018



Рисунок 13 Говорящая гора, 2018

Ребенок начинает изображать окружающий мир не только в соответствующей реальности цветовой гамме, но и дифференцирует предметы на одушевленные и неодушевленные. Гора, дерево, лужи перестают быть живыми. Из их облика исчезают глаза, рот, нос (см. рис. 13).

Детский рисунок – это зеркало, это отражение его внутреннего мира, вовремя фиксируя и диагностируя его проявления в поведении, игровой ситуации, в изобразительной деятельности можно установить определенную структуру развития сознания ребенка. «Идеалы человека в соответствующем возрасте устанавливаются в целях и содержании» [16, с. 200] Данное утверждение является постулатом, ибо доказано многими исследователями: С.Е. Игнатьевым, Л.А. Буровкиной, Р.М. Чумичевой и другими. Но природа процесса художественного творчества детей характерна по многим векторам для создания художественности произведения в целом. И скрупулезное изучение творческих аспектов ребенка откроют новое понимание внутренней структуры художественного произведения. Аспекты мотивации, основополагания, смыслополагания, осмысление продукта творчества и мн. др. свойственно не только детскому творчеству, но и искусству в целом: от народного творчества, художественных ремесел до высоко профессиональных образцов мировой живописи, скульптуры и других искусств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буровкина Л.А. Детство и культурное наследие: сохранение, развитие, трансляция // Искусство и образование 2016, № 2 (100). С 62-69. (С. 65.)
2. Володина Т.В. Культура региона: Художественная культура Великого Новгорода. Избранные страницы. Учебное пособие. Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого. 88 с. (С. 62).
3. Высоцкий В.С. «Баллада об уходе в рай». URL: <http://kacmanat.ru/vsv/vvtxt/73.17.htm> (дата обращения: 9.01.2019)
4. Грушевицкая Т.Г., Садоин А.П. Культурология. Учебник. 2007, 201 с. (С. 387).
5. Евсева Л.М., Кочетков И.А., Сергеев В.Н. Живопись древней Твери = Early Tver painting: [Альбом]. М.: Искусство, 1974. 206 с. (С. 5).
6. Иванова Ж. Древнерусские миниатюры XVI-XVII вв. на тему городского быта. URL: <https://doriandecor.ru/>

- drevnerusskie-miniatyury-xvi-xvii-vv-na-temu-gorodskogo-byta/ (дата обращения: 9.01.2019)
7. Игнатъев С.Е. Закономерности изобразительной деятельности детей: Учебное пособие для вузов. М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2007. 208 с. (С. 180).
 8. Неизвестный русский авангард. М.: Советский художник, 1992. 352 с. (С. 325).
 9. Попова О.С. Русская книжная миниатюра XI – XV вв. // Древнерусское искусство. Рукописная книга. Т.3. Москва, 1983. С. 9–74. (С. 5).
 10. Прищепа Александр Александрович. Теория и практика художественного образования в педагогическом вузе (Личностно-ориентированный культуросообразный контекст) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 : Ростов н/Д, 2003. 463 с. (С. 230).
 11. Черный В.Д. Русская средневековая книжная миниатюра как явление отечественной культуры: Направления, проблемы и методы изучения: дис. ... д-ра культурол. наук: 24.00.02. Москва, 1998. 754 с.
 12. Чуковский К.И. «Мойдодыр». М.: Самовар, 2013. 48 с.
 13. Чумичева Р.М. Образ ребенка в системе антропологического знания / Педагогическая антропология: Методические рекомендации / Под ред. Л.Л. Редько, Е.Н. Шиянова, Е.Г. Пономарева. Ставрополь: «Бюро новостей», 2007. 177 с.
 14. Prishchepa A.A., Burovkina L. A., Koreshkov V. V. The Problem of Preparing Future Designers. *International Journal of Engineering & Technology*, 2018. vol 7, no. 4.38. Special Issue 38.
 15. Susan Engel. Children's bursts of creativity, *Creativity Research Journal*, 1993, 6:3, 309-318, DOI: 10.1080/10400419309534486
 16. Стефка Динчайска. Руският модел за взаимодействие между детската градина училището и семейството в българската педагогическа практика // Русская наука, образование и культура в современном мире: сб. науч. трудов Международной научно-практич. конференции. Стара Загора, Тракийский университет, Болгария. 2008. С. 199-204.
 17. Эдвардс Б. Цвет: пер с англ. Ю.Е. Андреева. 3-е изд. Минск, Попурри, 2014. 224 с.

ЛИТЕРАТУРА

1. Burovkina L.A. Childhood and cultural heritage: preservation, development, transmission. *Art and Education*, 2016, No. 2 (100). С 62-69. (in Russian)
2. Volodina T.V. Regional culture: Artistic culture of Veliky Novgorod. Selected pages. Tutorial. Veliky Novgorod: NovSU named after Yaroslav the Wise. 88 s. (in Russian).
3. Vysotsky V.S. "The Ballad of Paradise Care". Available at: <http://kacmanat.ru/vsv/vvtxt/73.17.htm> (accessed 9 January 2019)
4. Grushevitskaya T.G., Sadoin A.P. *Culturology*. Textbook. 2007, 201 с. (in Russian).
5. Evseeva L.M., Kochetkov I.A., Sergeev V.N. *Painting of ancient Tver = Early Tver painting*: [Album]. Moscow, Art Publ., 1974. 206 p. (in Russian).
6. Ivanova Zh. Old Russian miniatures of the XVI-XVII centuries. on the subject of urban life. Available at: <https://doriandecor.ru/drevnerusskie-miniatyury-xvi-xvii-vv-na-temu-gorodskogo-byta/> (accessed 9 February 2019) (in Russian)
7. Ignatiev S.E. Patterns of the visual activity of children: Textbook for universities. Moscow, Academic Project; Peace Foundation Publ., 2007. 208 p. (in Russian).
8. Unknown Russian avant-garde. Moscow, Soviet artist, 1992. 352 p. (in Russian).
9. Popova O.S. Russian book miniature of the XI - XV centuries. / Old Russian art. Handwritten book. Vol. 3. Moscow, 1983. pp. 9–74. (in Russian).
10. Prishchepa Alexander Alexandrovich. Theory and practice of art education in a pedagogical university (Personality-oriented culture-like context). Diss. Dr. Ped. Sci., Rostov-on-Don, 2003. 463 p. (in Russian).
11. Black V.D. Russian medieval book miniature as a phenomenon of national culture: Directions, problems and methods of study. Diss. Dr. Cult. Sci., Moscow, 1998. 754 p. (in Russian)
12. Chukovsky K.I. "Moidodyr". Moscow, Samovar Publ., 2013. 48 p. (in Russian)
13. Chumicheva R.M. The image of the child in the system of anthropological knowledge / *Pedagogical anthropology: Methodical recommendations* / Ed. L.L. Redko, E.N. Shiyanova, E.G. Ponomareva. Stavropol, News Bureau Publ., 2007. 177 p. (in Russian)
14. Prishchepa A.A., Burovkina L.A., Koreshkov V.V. The Problem of Preparing Future Designers. *International Journal of Engineering & Technology*, 2018. vol. 7, no. 4.38. special Issue 38.
15. Susan Engel. Children's bursts of creativity. *Creativity Research Journal*, 1993, 6: 3, pp. 309-318, DOI: 10.1080 / 10400419309534486
16. Stefka Dinchayska. Ruskiyat for the interaction between the children's school nursery and the family in the Bulgarian pedagogical practice // *Russian science, education and culture in the modern world: Coll. scientific Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*. Stara Zagora, Thracian University, Bulgaria. 2008. pp. 199-204.
17. Edwards B. Color: lane with ang. Yu.E. Andreeva. 3rd ed. Минск, Potpourri, 2014. 224 p. (in Russian)

Информация об авторах

Прищепа Александр Александрович

(Россия, Ростов-на-Дону)

Доктор педагогических наук, профессор,
зав.кафедрой изобразительного искусства
Донской государственной технической университет
E-mail: cafdidpi@mail.ru

Буровкина Людмила Александровна

(Россия, Москва)

Доктор педагогических наук, профессор,
зав.кафедрой живописи и композиции
Московский городской педагогический университет
E-mail: burovkinala@yandex.ru

Майдибор Олеся Николаевна

(Россия, Ростов-на-Дону)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры
изобразительного искусства
Донской государственной технической университет
E-mail: natal-2004@list.ru

Information about the authors

Aleksandr A. Prishchepa

(Russia, Rostov-on-Don)

Doctor of Education, Professor, Head of the Department
of Fine Arts
Don State Technical University
E-mail: cafdidpi@mail.ru

Lyudmila A. Burovkina

(Russia Moscow)

Doctor of Education, Professor, Head of the Department
of Painting and Composition
Moscow City Pedagogical University
E-mail: burovkinala@yandex.ru

Olesya N. Maydibor

(Russia, Rostov-on-Don)

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Fine Arts
Don State Technical University
E-mail: natal-2004@list.ru



А. М. САВИНОВ, И. Н. ПОЛЫНСКАЯ

Освоение методических принципов работы над академическим рисунком при обучении студентов-дизайнеров

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена недостаточной разработанностью методики преподавания академического рисунка при подготовке дизайнеров. Цель статьи – предложить способы освоения методических принципов академического рисунка при помощи разработанного комплекса специальных упражнений. Методами исследования данной проблемы являются педагогическое наблюдение за процессом учебного рисования, анализ рисунков и педагогический эксперимент, позволяющие решить проблему современной профессиональной художественной подготовки будущего дизайнера. Методические принципы выражают объективные закономерности ведения работы над рисунком, связанные с последовательностью выполнения рисунка и достижением художественно-образного содержания. Разработанные упражнения предполагают неоднократное выполнение заданий, которые включают в себя наброски, направленные на компоновку изображения на листе, линейно-конструктивные зарисовки, тональные рисунки с разными источниками освещения, рисунки, направленные на художественно-образную передачу объекта, наброски, связанные предварительным мысленным выполнением графических действий. Предложенный комплекс упражнений направлен на успешное освоение студентами методических принципов работы над академическим рисунком за счет действенной системы их повторения и систематизации. Материалы статьи представляют практическую ценность для преподавателей рисунка и предназначены для учебных заведений, осуществляющих подготовку дизайнеров.

Ключевые слова: академический рисунок, рисунок для дизайнеров, набросок, преподавание рисунка, методические принципы академического рисунка, мысленное рисование

Ссылка для цитирования:

Савинов А. М., Полынская И. Н. Освоение методических принципов работы над академическим рисунком при обучении студентов-дизайнеров // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 361-373. doi: 10.32744/pse.2019.2.27



A. M. SAVINOV, I. N. POLYNSKAYA

Acquisition of methodological principles of work on academic drawing in the course of study of designer students

The relevance of the problem is conditioned by the insufficient degree of development of methods teaching academic drawing in the course of training of designers. The purpose of the paper is to suggest ways of acquisition the methodological principles of academic drawing with the help of a developed set of special exercises. Methods of study of this problem are the pedagogical observation of the process of educational drawing, analysis of drawings and pedagogical experiment, allowing to solve the problem of modern professional artistic training of a future designer. Methodological principles express objective regularities of work on the drawing, associated with the sequence of the picture production and the achievement of artistic and figurative content. The developed exercises involve repeated tasks, which include drafts aimed at the layout of the image on the sheet, linear-constructive sketches, tonal drawings with different sources of lighting, drawings aimed at artistic and figurative transfer of the object, and drafts associated with the preliminary mental performance of graphics actions. The proposed set of exercises is aimed at the successful acquisition by students of methodological principles of work on academic drawing through an effective system of repetition and systematization. Materials of the paper are of practical value for teachers of drawing and are intended for educational institutions that train designers.

Keywords: academic drawing, drawing for designers, sketch, teaching drawing, methodical principles of academic drawing, mental drawing

For Reference:

Savinov, A. M. & Polynskaya, I. N. (2019). Acquisition of methodological principles of work on academic drawing in the course of study of designer students. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 361-373. doi: 10.32744/pse.2019.2.27

Введение

Профессиональное владение рисунком для дизайнера является основой реализации творческого потенциала. Обеспечение профессионального уровня достигается на начальных этапах подготовки через освоение методических принципов работы над академическим рисунком. Методические принципы направлены, прежде всего, на освоение методов работы над рисунком. С целью активного постижения методических принципов работы над академическим рисунком был разработан комплекс упражнений. Исследования ученых показывают, что усвоение учебного материала зависит не только от количества, но и качества его повторений и распределения этих повторений во времени. В. С. Кузин, в работе, посвященной психологии изобразительной деятельности, отмечает, что «многократное повторение процесса рисования предметов с натуры ведет к обогащению сложного образа – обогащается его первосигнальная основа» [9, с. 184]. Механизмы мыслительной деятельности в изобразительном искусстве исследовал Е. И. Игнатъев. В его работах выявляются наиболее эффективные средства управления мыслительной изобразительной деятельностью обучающихся, он считает, что умение решать поставленные задачи в рисовании служит критерием сознательного овладения знаниями, умениями и навыками [5]. Это учитывалось при разработке и экспериментальной проверке комплекса упражнений. Упражнения позволяют освоить сложный материал малыми порциями и представить его доступно для понимания и усвоения студентами [8]. Поэтому в план эксперимента вошли упражнения, фиксирующие внимание студентов на этапах выполнения рисунка, как главных опорных пунктах, позволяющих грамотно и результативно решать учебные задачи в рисунке. Последовательность выполнения рисунка в работе со студентами была представлена системой взаимосвязей отдельных этапов, которые образовывали новое целостное понимание того, как следует вести работу над рисунком [1, с. 28]. Занятия проводились с учетом постоянного нарастания сложности заданий и создания атмосферы, при которой студенты могли испытывать положительные эмоции от успешно проделанной работы. Важно было пробудить интерес к выполнению заданий. Эксперименты ученых в области освоения искусствоведческих знаний, показали, что если имеется личный интерес к теме, то и процесс освоения материала происходит более эффективно [24, с. 25]. При выполнении упражнений особое значение имел индивидуальный подход и продуктивное педагогическое общение, так называемый «совместный поиск истины», когда педагог обеспечивает проблемную направленность учебной деятельности, организуя ее совместно со студентами [20, с. 102]. Было стремление каждой задаче, которая ставилась для студентов придать «форму захватывающей проблемы, без решения которой ученику нельзя реализовать свое самолюбие, свои амбициозные планы» [17, с. 16].

Материалы и методы

В процессе исследования были применены теоретические методы исследования: анализ психолого-педагогических, искусствоведческих, трудов по методике преподавания рисунка; моделирование педагогических ситуаций; проведение сравнений; обобщение. Использованы экспериментальные методы исследования: исследования

констатирующего, обучающего направления; наблюдения педагогического процесса; анализ работ студентов; экспертная оценка разработанных материалов.

Опытно-экспериментальной базой исследования являлся ФГБОУ ВО Вятский государственный университет. Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе проводился констатирующий эксперимент. Осуществлялся анализ существующих в теории и практике подходов к обучению студентов рисунку, собирались изобразительные материалы, разрабатывался комплекс упражнений. На втором этапе проводился формирующий эксперимент, который был направлен на апробацию разработанного комплекса упражнений в процессе преподавания академического рисунка в практике дизайн-образования. Уточнялись различные задания, основываясь на данных, полученных в ходе экспериментальной работы. На третьем этапе проводился контрольный эксперимент и систематизация полученных результатов эксперимента.

Обзор литературы

Различные аспекты процесса освоения художественной грамоты по рисунку рассматривались в диссертационных исследованиях и активно обсуждались на различных научных конференциях и форумах. В исследованиях раскрываются дидактические и методические условия эффективного воздействия на развитие восприятия изображаемого объекта, рассматриваются вопросы последовательного перехода от изображения натюрморта до головы и фигуры человека. На конференциях наиболее часто обсуждению подвергались вопросы развития познавательной деятельности студентов в процессе выполнения композиции рисунка [3], рисунка головы человека [22], пластической анатомии [21]. Рассматривались также вопросы специфики академического рисунка для дизайнеров [16], специального рисунка в дизайн-образовании [18], особенности учебного рисования в промышленной подготовке [19] и вопросы формирования проектного мышления в художественном образовании в целом [11].

В исследованиях по вопросам обучения рисунку предлагаются разные пути достижения наилучшего результата, так Д. П. Псурцев считает, что стимулирование познавательной деятельности студентов может осуществляться с помощью соответствующей организации учебной постановки, использования различных комбинаций освещения [14]. А. Л. Павловский повышение качества учебного процесса по рисунку видит в методах активизации процесса восприятия природы, с помощью разработки наглядных пособий [13]. Е. Ф. Кузнецов также считает процесс восприятия основным, но задачу видит главным образом в педагогическом руководстве этим процессом [10]. Он провел исследование в направлении формирования визуального восприятия. Для этого использовал метод активизации художественно-образного компонента и метод активизации эмоционального фона восприятия с целью поддержания творческой атмосферы. Именно в развитии способностей восприятия изображаемого объекта, Е. Ф. Кузнецов видит залог эффективного усвоения знаний. Н. Н. Ростовцев и А. Е. Терентьев, полагают, что более эффективному способу фиксации результатов восприятия и первоначального анализа природы может служить выполнение набросков. Ими даются методические рекомендации по работе с набросками, подчеркивается, что «при выполнении наброска активно работают не только зрение и рука художника, но и его пытливые сознание, творческая мысль, воображение» [15, с. 77]. Тему набросков продолжает С. Т. Шевченко, он предлагает использовать методику выполнения набросков

при подготовке в вуз, так как, по его мнению, выполнение набросков помогает успешно освоить художественную грамоту при рисовании головы и фигуры человека [23]. Т. В. Волкова находит, что совершенствовать методику преподавания рисунка, можно за счет использования опыта выдающихся художников прошлого, который не находит своего практического применения в настоящее время [2]. А. П. Каретникова для достижения более высоких результатов обучения предлагает использовать сбалансированное сочетание разных видов рисунка – с натуры, по памяти, воображению и представлению. В ее исследовании определено, оптимальное соотношение разных видов рисунка [7]. Представляет особый интерес исследование М. В. Горелова, так как оно посвящено роли рисунка как инструмента проектного мышления дизайнера [4]. Им определена специфика знаний и навыков, полученных на занятиях по рисунку и связь академического рисования с процессом дизайнерского проектирования, но при этом задача разработки педагогической модели подготовки дизайнеров, в данном исследовании не ставится. Т. О. Маркитантова предлагает дополнительные задания по рисунку, но она делает акцент на изучении экстерьеров и интерьеров [12]. Эти задания отвечают в большей степени требованиям подготовки архитекторов. В перечисленных исследованиях чаще всего поднимаются вопросы обучения рисунку учителей изобразительного искусства, реже рассматривается специфика обучения рисунку дизайнеров. В исследованиях не предлагаются конкретные задания, направленные на освоение методических принципов выполнения рисунка. Проведенный анализ показал, что целенаправленному освоению методических принципов работы над академическим рисунком, как главных основ обучения художественной грамоте, в научных исследованиях не уделено должного внимания.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты анализа исследований, посвященных методике обучения рисунку, а также изучение сложившихся подходов обучения рисунку послужили основой экспериментальных разработок. Чтобы при проведении эксперимента проводить сравнение результатов обучения студентов по обычной программе и экспериментальной был проведен констатирующий этап эксперимента. Были выделена экспериментальная группа (ЭГ) и контрольная группа (КГ). Итоги эксперимента в процентном соотношении показали, что результаты обеих групп примерно идентичны и соответствуют низкому уровню. Далее был проведен формирующий этап эксперимента. В процессе формирующего эксперимента происходила апробация разработанного комплекса упражнений. Все упражнения разделены на семь основных серий с учетом освоения методических принципов работы над академическим рисунком.

Рассмотрим подробнее каждую серию упражнений и те конкретные задачи, которые необходимо решить в процессе их выполнения.

Первая серия упражнений

Задания первой серии упражнений направлены на освоение методического принципа композиции изображения. Суть этого принципа заключается в умении производить компоновку изображаемого объекта на листе бумаги. Упражнения этой серии связаны с начальным этапом работы над рисунком, который включает в себя определение размера изображаемого объекта в соответствии с форматом листа, а также умение быстро и лаконично выразить композиционный замысел рисунка. В процессе

выполнения упражнения студенты должны научиться грамотному расположению изображения на листе бумаги. При этом следует использовать различные точки зрения, если, например, это фигура человека то изображение может быть выполнено в разных ракурсах. Кроме того, можно изменять линию горизонта и расположение листа (горизонтально, вертикально). Продолжительность упражнений должна составлять 10–15 минут (см. рис. 1).



Рисунок 1 Наброски с задачей компоновки изображения на листе

Вторая серия упражнений

Эта серия упражнений направлена на освоение методического принципа рисования симметричных парных форм. Смысл упражнений в том, чтобы студенты с самого начала приучались симметричные формы рисовать одновременно. Для этого намечали правую часть и сразу же, проводя соединительные линии, намечали левую. При этом обязательно вначале проводили осевую линию, относительно которой и будет происходить сопоставление симметричной формы. Для освоения этого принципа надо проводить упражнения по 20–30 минут (см. рис. 2).

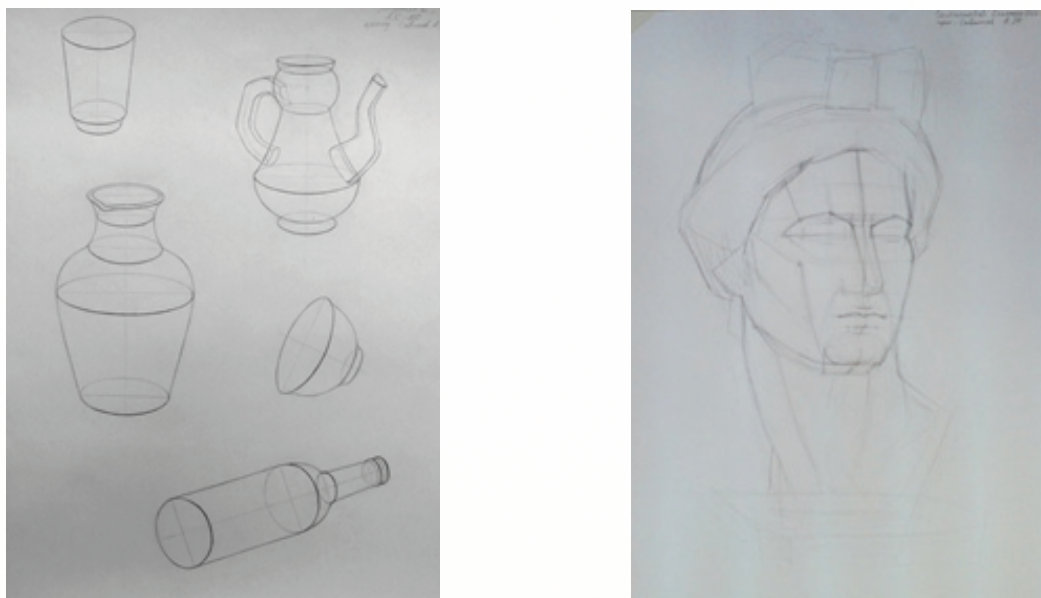


Рисунок 2 Зарисовки симметричных, парных форм

Третья серия упражнений

Задания третьей серии упражнений направлены на освоение методического принципа конструктивного анализа формы. Суть этого принципа заключается в умении представлять закономерную взаимосвязанность и соотношение формы объектов. Для более основательного усвоения этого принципа необходимо выполнять линейно-конструктивное построение изображения. Сначала упражнения можно проводить на примере рисования предметов быта, а в дальнейшем – в процессе рисования гипсовой, затем живой головы человека и на старших курсах обучения – гипсовой и живой фигуры человека. На освоение методического принципа конструктивного анализа формы необходимо проводить упражнения не менее 20–30 минут (см. рис. 3).

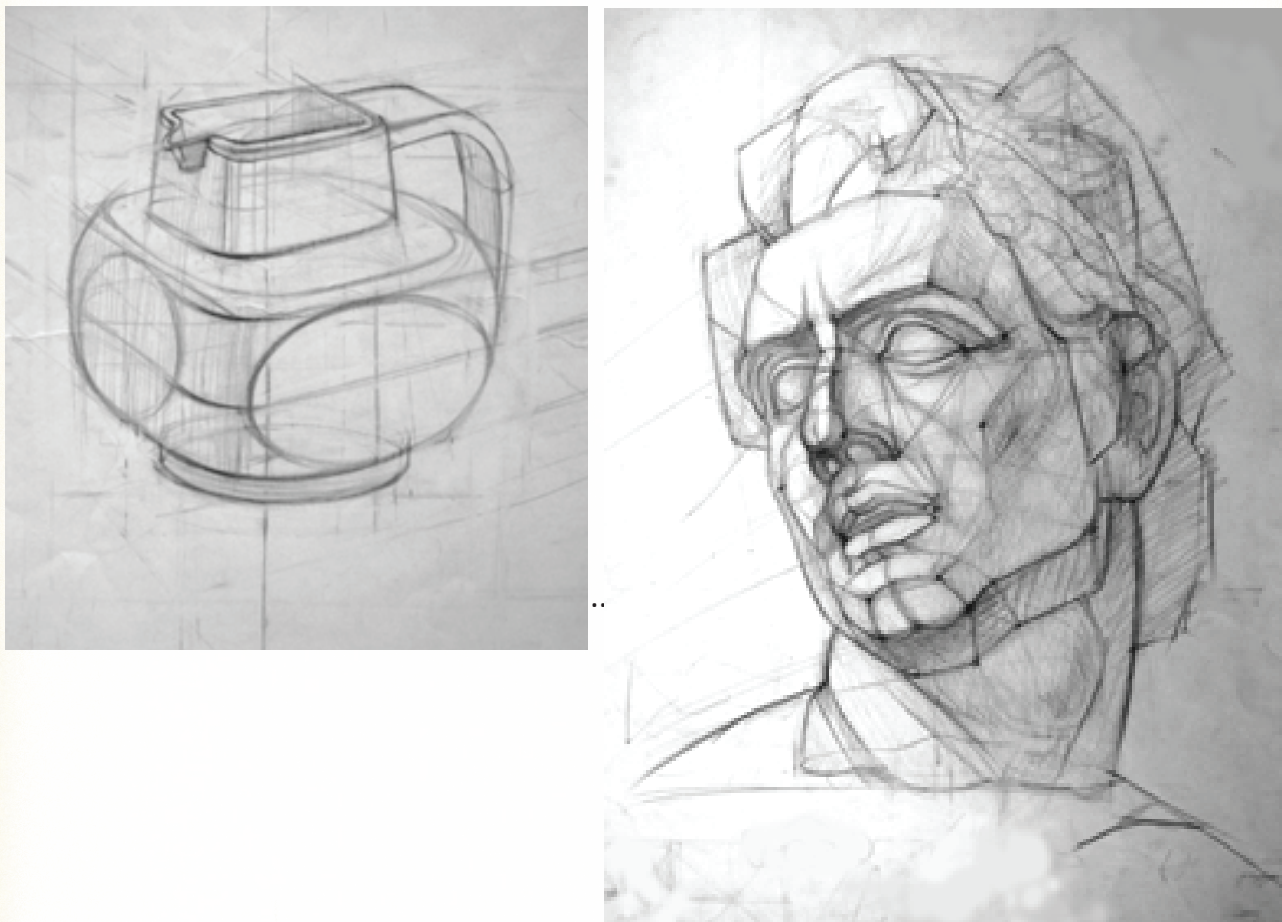


Рисунок 3 Конструктивный анализ формы в рисунке

Четвертая серия упражнений

Следующая серия упражнений направлена на освоение методического принципа тонального решения рисунка, который применяется для убедительного выявления формы изображаемого объекта и который основан на закономерностях освещения. Для того, чтобы студенты лучше уяснили этап работы, связанный с работой светотенью, необходимо выполнять упражнения на передачу основных тональных отношений с разными источниками освещения по 20–30 минут. Доводить до завершения рисунки не обязательно, главное в этом задании должно быть освоение того, как следует начинать работать светотенью и выполнять большие тональные отношения. При этом студентам необходимо научиться находить линию перелома света и тени, которая и определяет общую форму изображаемого объекта. Рекомендуется использовать кроме карандаша мягкие материалы. Пример работ приведен на рисунке 4.

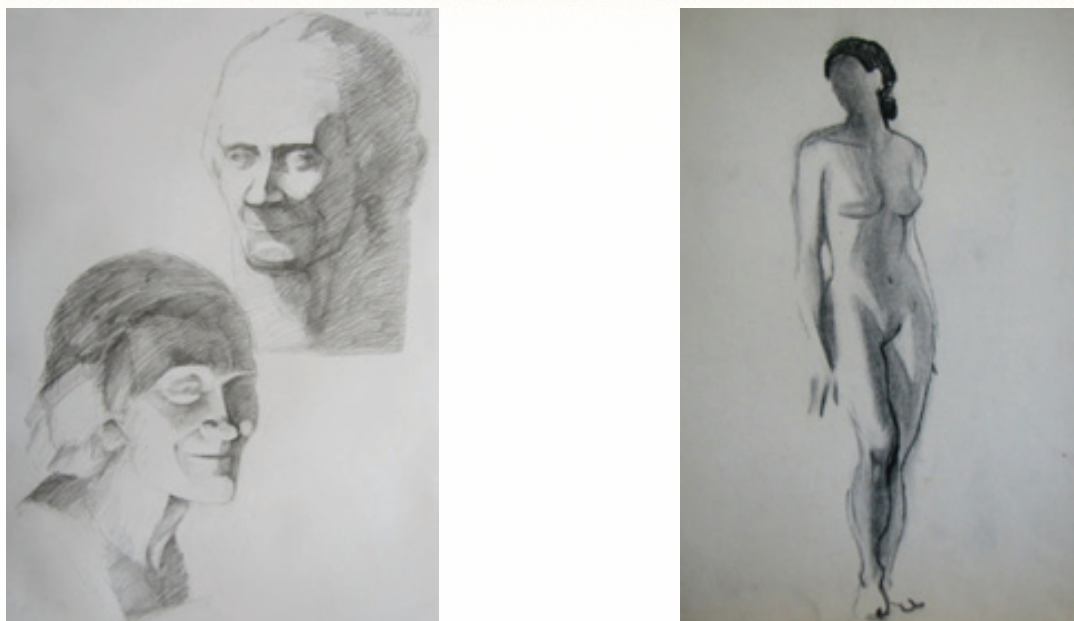


Рисунок 4 Краткосрочные рисунки с первоначальной работой светотенью

Пятая серия упражнений

Эта серия упражнений направлена на освоение методического принципа целостности изображения. Суть принципа заключается в том, чтобы уметь приводить рисунок к целостному состоянию через подчинение второстепенного главному. Студентам нужно давать задание за 2,5–3 часа сделать быстрый рисунок, дав обобщенную трактовку светотени и проработав главные детали, затем в течение часа выполнить обобщение рисунка, сделав акцент на главном и обобщив второстепенные детали. Достижение целостности рисунка является одним из главных условий его профессионального выполнения, поэтому необходимо с самого начала обучения рисунку обращать внимание студентов на важность соблюдения принципа целостности изображения (см. рис. 5).



Рисунок 5 Упражнения на обобщение рисунка

Шестая серия упражнений

Серия упражнений направлена на освоение методического принципа художественно-образного решения, суть которого заключается в умении производить замысел рисунка, разрабатывать его идейное содержание. Студентам можно заранее показать образцы и объяснить, какими средствами можно добиться необходимого результата. Натюрную постановку следует ставить совместно со студентами, при их активном участии. Длительность таких упражнений должна составлять 2–3 часа. На Рисунке 6 приведен пример художественно-образного решения рисунка натюрморта с военной тематикой и фигуры человека под названием «Покатаемся?». Студенты должны придумать названия своим рисункам, так как в названии заостряется идея работы и подчеркивается ее образная составляющая.



Рисунок 6 Задания на освоение художественно-образного решения рисунка

Седьмая серия упражнений

Данная серия упражнений направлена на освоение методического принципа мысленного рисования. Суть принципа заключается в умении перед началом работы над рисунком мысленно представить натурную постановку как бы уже нарисованную, после чего целенаправленно приступить к выполнению рисунка на листе бумаги. О важности мысленно выполняемого графического изображения говорил еще Энгр. Он указывал, что «надо рисовать беспрестанно, рисовать глазами, когда нет возможности рисовать карандашом» [6, с. 56]. Для развития такого умения можно выполнять упражнения, направленные на развитие зрительных представлений посредством мысленно выполняемых графических действий. По времени длительность упражнений на каждом занятии должна составлять не менее 15–20 минут (см. рис. 7).



Рисунок 7 Упражнения, рассчитанные на развитие зрительных представлений посредством мысленно выполняемых графических действий

Разработанный комплекс специальных упражнений прошел апробацию со студентами 1-4 курсов. Анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов показал, что уровень практической подготовки студентов в ЭГ, по сравнению с КГ, существенно повысился. Было установлено, что разработанные задания способствовали успешному освоению студентами методических принципов выполнения рисунков. Студенты, участвующие в формирующем эксперименте, научились: внимательно относиться к композиции; выполнять построение объекта с учетом перспективных сокращений и симметричности парных форм; производить анализ конструктивных особенностей формы объекта; передавать пространство с помощью тональных отношений; целостно воспринимать изображаемый объект, выявлять в нем главное и второстепенное; выражать в краткосрочных рисунках идейный замысел; мысленно выполнять графические действия по воплощению рисунка.

Заключение

Активным способом освоения методических принципов работы над академическим рисунком является использование комплекса специальных упражнений, который состоит из нескольких серий. Каждая серия упражнений направлена на формирование и закрепление следующих умений и навыков:

- осознанно выполнять композицию изображения на листе бумаги с учетом особенностей объекта;
- парные формы рисовать одновременно относительно оси симметрии, используя осевые линии и учитывая перспективные сокращения;
- производить закономерную взаимосвязь формы изображаемого объекта, с учетом перспективы и пространственного расположения объемов;
- передавать форму объекта используя закономерности распределения светотени на предмете, выявлять большие тональные отношения;

- обобщать рисунок, доводить его до состояния целостности, подчиняя детали главному;
- разрабатывать идею работы, вкладывая в рисунок художественно-образное содержание;
- представлять необходимые графические действия до того, как начать выполнять рисунок.

Предлагаемый комплекс упражнений можно использовать, начиная с предметов быта, натюрморта и далее головы и фигуры человека. Разработанный комплекс призван обеспечить профессиональное освоение методических принципов работы над академическим рисунком и в целом качество подготовки студентов-дизайнеров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брейтигам Э. К. Взаимосвязь целостности и понимания в обучении // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 6. С. 27–33. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1506.03>
2. Волкова Т. В. Роль анималистического рисования в системе преподавания на художественно-графическом факультете МПГУ // Перспективы науки и образования. 2018. 3 (33). С. 121-126
3. Гавриляченко С. А. Рисунок «академический» и рисунок «творческий» // Рисунок вчера, сегодня, завтра. М. : Прометей, 2013. С. 75-83.
4. Горелов М. В. Рисунок как инструмент проектного мышления: на примере МГХПУ им. С. Г. Строганова : дис. ... канд. искусствоведения. М., 2006. 168 с.
5. Игнатьев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей. М., 1961. 224 с.
6. Изергина А. Н. Энгр об искусстве. М. : Изд-во Акад. худ. СССР, 1962. 171 с.
7. Каретникова А. П. Сбалансированное использование разных видов рисунка в развитии композиционного мышления студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 18 с.
8. Кармазина М. В. Роль упражнений в процессе преподавания живописи и рисунка // Вестник МГОУ. Серия «Методика обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству». № 2. М. : Издательство МГОУ, 2007. С. 24-30.
9. Кузин В. С. Психология : учебник. М. : «Агар», 1997. 304 с.
10. Кузнецов, Е. Ф. Формирование визуального восприятия в изобразительной деятельности : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Е. Ф. Кузнецов. М., 2008. 40 с.
11. Ломов С. П. Формирование проектного мышления в системе дизайн-образования // Педагогический журнал Башкортостана. Уфа : БГПУ им. М. Акмуллы, 2010. № 5. С. 7-11
12. Маркитантова Т. О. Особенности методики обучения рисунку студентов архитектурно-строительного вуза : дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 165 с.
13. Павловский А. Л. Активизация процессов восприятия и изображения объемной формы головы человека в учебном рисунке : дис. ... канд. пед. наук. М., 1990. 262 с.
14. Псурцев Д. П. Активизация познавательной деятельности студентов в процессе учебного рисования натюрморта : дис. ... канд. пед. наук. М., 1991. 220 с.
15. Ростовцев Н. Н, Терентьев, А. Е. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием : учеб. пособие для студ. худож.-граф. фак. пед. ин-тов / Н. Н. Ростовцев, А. Е. Терентьев. М. : Просвещение, 1987. 176 с.
16. Савинов А. М. Диагностика учебной деятельности по академическому рисунку у студентов дизайнеров [Электронный журнал] // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. 2016. № 3. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/savinov_88-92.pdf
17. Сериков В. В. Опыт научно-педагогической школы личностно-развивающего образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2018. № 2. С. 11-18
18. Сидоров А. Н. Специальный рисунок в реалиях современного учебного процесса // Дизайн и художественное творчество: теория, методика и практика: материалы 1-й международной научной конференции. В 2 ч. Ч. 2. СПб. : ФГБОУВО «СБГУПТД», 2016. С. 169-175.
19. Соболев Е. А. Задачи учебного рисунка в художественно-промышленном образовании на современном этапе // Дизайн и художественное творчество: теория, методика и практика: материалы 1-й международной научной конференции. В 2 ч. Ч. 2. СПб. : ФГБОУВО «СБГУПТД», 2016. С. 176-184.

20. Тюнников Ю. С., Мазниченко М. А. Преподаватель и студент: сценарии взаимодействия // Высшее образование в России. М. : ФГБОУ ВО «Московский политехнический университет», 2004. № 12. С. 97-105.
21. Филимонов А. И. Анатомический рисунок фигуры человека как учебный предмет // Рисунок вчера, сегодня, завтра. М. : Прометей, 2013. С. 179-186.
22. Шабанов Н. К. Педагогическая направленность при выполнении академического рисунка головы // Рисунок вчера, сегодня, завтра. М. : Прометей, 2013. С. 111-119.
23. Шевченко С. Т. Значение линейного наброска в предвузовском обучении рисунку // Дизайн и художественное творчество: теория, методика и практика: материалы 1-й международной научной конференции. В 2 ч. Ч. 2. СПб. : ФГБОУВО «СБГУПТД», 2016. С. 204-208.
24. Bartneck, C., Masuoka, A., Takahashi, T., & Fukaya, T. (2006). The learning experience with electronic museum guides. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(1), 18-25. <http://dx.doi.org/10.1037/1931-3896.S.1.18>

REFERENCES

1. Breytigam E.K. Interrelation of integrity and understanding in education. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*. 2015. no. 6. pp. 27–33. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1506.03> (in Russian)
2. Volkova T.V. The Role of Animalistic Drawing in the Teaching System at the Art and Graphics Faculty of Moscow State Pedagogical University. *Perspectives on Science and Education*. 2018. no. 3 (33). pp. 121-126 (in Russian)
3. Gavrilyachenko S. A. "Academic" drawing and "creative" drawing / Drawing yesterday, today, tomorrow. Moscow, Prometheus Publ., 2013. pp. 75-83. (in Russian)
4. Gorelov M.V. Drawing as a tool of project thinking: the example of MGHPU named after S.G. Stroganov: Diss.PhD Art history. Moscow, 2006. 168 p. (in Russian)
5. Ignatiev E.I. Psychology of the visual activity of children. Moscow, 1961. 224 p. (in Russian)
6. Izergina A.N. Ingr about art. Moscow, Publishing House Acad. USSR, 1962. 171 p. (in Russian)
7. Karenikova A.P., Balanced Use of Different Types of Pattern in the Development of Composite Thinking of Students: Abstract Diss. Ped. Sci., Moscow, 2010. 18 p. (in Russian)
8. Karmazina M. V. The role of exercises in the teaching of painting and drawing. *Vestnik MGOU. Series "Methods of teaching fine and decorative art"*. no. 2. Moscow, Publishing MGOU, 2007. pp. 24-30. (in Russian)
9. Kuzin V.S. Psychology: a textbook. Moscow, Agar Publ., 1997. 304 p. (in Russian)
10. Kuznetsov E.F. Formation of visual perception in the visual activity: Abstract Diss. Dr. Ped. Sci., / E. F. Kuznetsov. Moscow, 2008. 40 p. (in Russian)
11. Lomov S.P. Formation of project thinking in the system of design education. *Pedagogical journal of Bashkortostan*. Ufa, BSPU M. Akmully Publ., 2010. no. 5. pp. 7-11. (in Russian)
12. Markantanova T. O. Features of the method of teaching the drawing of students of architectural and construction university: Diss. PhD Ped. Sci., Moscow, 2009. 165 p. (in Russian)
13. Pavlovsky A. L. Activation of the processes of perception and representation of the volumetric shape of a human head in an educational figure: Diss. PhD Ped. Sci., Moscow, 1990. 262 p. (in Russian)
14. Psurtsev, D. P. [Activation of the cognitive activity of students in the process of learning still-life drawing]. PhD Ped. Sci., Moscow., 1991. 220 p. (in Russian)
15. Rostovtsev N. N, Terentyev, A. E. The development of creative abilities in the classroom drawing / N.N. Rostovtsev, A.E. Terentyev. Moscow, Enlightenment Publ., 1987. 176 p. (in Russian)
16. Savinov A.M. Diagnostics of educational activities on academic drawing among design students. *Art Pedagogy*. 2016. no. 3. Available at: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/savinov_88-92.pdf
17. Serikov V. V. The Experience of the Scientific-Pedagogical School of Personality-Developing Education. *Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*. 2018. no. 2. pp. 11-18 (in Russian)
18. Sidorov A.N. Special Drawing in the Realities of the Modern Educational Process / *Design and Artistic Creativity: Theory, Methods and Practice: Materials of the 1st International Scientific Conference*. Part 2. Saint-Petersburg, FGBOVO "SBBGUTDD" Publ., 2016. pp. 169-175. (in Russian)
19. Sobolev E. A. Tasks of educational drawing in art-industrial education at the present stage / *Design and artistic creation: theory, methods and practice: materials of the 1st international scientific conference*. Part 2. Saint-Petersburg, FGBOVO SBBGUPTD, 2016. pp. 176-184. (in Russian)
20. Tyunnikov Yu. S., Maznichenko M. A. Lecturer and student: interaction scenarios. *Higher education in Russia*. Moscow, Moscow Polytechnic University, 2004. no. 12. pp. 97-105. (in Russian)
21. Filimonov A.I. Anatomical drawing of a human figure as an academic subject / Drawing yesterday, today, tomorrow. Moscow, Prometheus Publ., 2013. p. 179-186. (in Russian)

22. Shabanov N. K. Pedagogical orientation in the performance of academic head drawing / Drawing yesterday, today, tomorrow. Moscow, Prometheus Publ., 2013. pp. 111-119. (in Russian)
23. Shevchenko S. T. The value of the linear outline in pre-university teaching of drawing / *Design and artistic creation: theory, methodology and practice: materials of the 1st international scientific conference*. Part 2. Saint-Petersburg, FGBOVO "SBBGUTDD", 2016. P. 204-208. (in Russian)
24. Bartneck, C., Masuoka, A., Takahashi, T., & Fukaya, T. The learning experience with electronic museum guides. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2006, S(1), pp. 18-25. <http://dx.doi.org/10.1037/1931-3896.S.1.18>

Информация об авторах

Савинов Андрей Михайлович

(Россия, г. Киров)

Доцент, доктор педагогических наук, профессор
кафедры дизайна и изобразительного искусства
Вятский государственный университет
E-mail: sawinov.andr@yandex.ru
<https://orcid.org/0000-0001-5158-9968>

Полынская Ирина Николаевна

(Россия, г. Нижневартовск)

Доцент, доктор педагогических наук, профессор
кафедры изобразительного искусства
Нижневартовский государственный университет
E-mail: julka-nv@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-4115-1692>

Information about the authors

Andrei M. Savinov

(Russia, Kirov)

Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Design and Fine Arts
Vyatka State University
E-mail: sawinov.andr@yandex.ru
<https://orcid.org/0000-0001-5158-9968>

Irina N. Polynskaya

(Russia, Nizhnevartovsk)

Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Fine Arts
Nizhnevartovsk State University
E-mail: julka-nv@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0003-4115-1692>



Н. А. Дельвиг, Л. И. Редькина

Изменение концепции военного образования в России в XIX веке в связи с событиями крымской кампании

Процесс становления и развития военного образования в России является неотъемлемой частью историко-педагогического наследия нашей страны. Качественная профессиональная подготовка личного состава и воспитание настоящих патриотов России всегда считались приоритетной задачей отечественной военной школы. Тем не менее, концепция военного образования во все времена напрямую зависела от внешней военно-политической обстановки, складывающихся военных угроз, средств и способов ведения войны. Так, противостояние России союзнической коалиции, объединившей Англию, Францию, Турцию и Сардинское королевство, вошедшее во всемирную историю как Крымская война (1853-56 гг.), рассматривается как ключевое событие, повлиявшее на алгоритм формирования принципиально новой модели военного образования. Данный период характеризуется как переломный в вопросах межгосударственной военной политики, что активизировало процесс модернизации военной техники. Появление новых классов кораблей, таких как броненосные крейсера и эсминцы потребовали полного пересмотра военно-образовательной концепции в целях подготовки специалистов принципиально нового уровня. Таким образом, в данной статье, основанной на материалах исторической хроники, проводится анализ особенностей развития морского образования до и после Крымской войны – события, в значительной степени повлиявшего на необходимость пересмотра тактики военно-морского флота, что повлекло за собой внесение серьезных изменений в содержание военного образования.

Ключевые слова: военно-морское искусство, военная тактика и стратегия, практические навыки, учебная деятельность, военный потенциал, подготовка квалифицированных специалистов

Ссылка для цитирования:

Дельвиг Н. А., Редькина Л. И. Изменение концепции военного образования в России в XIX веке в связи с событиями крымской кампании // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 374-384. doi: 10.32744/pse.2019.2.28



N. A. DELVIG, L. I. REDKINA

The conceptual changes of Russian military education in the 19th century: the Crimean war – before and after

The process of foundation and development of military education system in Russia is considered to be the essential part of historical and pedagogical heritage of our country. The priority task of our military school has been determined as providing not only the professional compliment training, but upbringing the true patriots as well. Nevertheless, the military educational Concept has always been directly influenced by the foreign military policy, armed threats, means and ways of conducting the war. So, one of the main episodes of the Russian Empire history which influenced the process of foundation of an entirely new model of military education is the resistance of Russia to the Allied coalition containing Great Britain, France, Turkey and the Kingdom of Sardinia. This event is scripted in world history as the Crimean War or the Crimean Campaign (1853-56). As for as in the middle of the 19th century the Eastern question really turned into the key problem of Russian Imperial policy causing some international contradictions, it turned into a period of weaponry revolution in order for Russia to be able to defend itself. New classes of ships, such as, for example, armored cruisers or destroyers started to be produced, which required fundamental changes in the system of naval education. In the present research which is based on studying the historical chronicle the authors demonstrate the evolution of the military educational concept on the example of the Crimean War – the event that preceded the global changes in the sphere of the Navy tactics that caused the changes of military educational content.

Keywords: military art, naval tactics and strategy, practical skills, educational activity, military potential, training the efficient personnel

For Reference:

Delvig, N. A. & Redkina, L. I. (2019). The conceptual changes of Russian military education in the 19th century: the Crimean war – before and after. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 374-384. doi: 10.32744/pse.2019.2.28

Introduction

Since the ancient times the war has become the essential part of human civilization development. Wars define the destinies of peoples and empires and never forgive mistakes especially in the questions of tactics and strategy. The frequently asked question if 'doctrine drive technology' or 'technology drives the doctrine' has always been the point of military discussions. Anyway, advanced industrial and technological rise of the middle of the 19th century proved that in most cases, 'doctrine is driving technology' [2, p. 356].

Research Focus

1. Significant historical events certainly dominated over the military educational doctrine of the Russian Empire during the 19th century.

2. Developing innovation technologies and military industry leads to the necessity of changing the training methods, academic content and introducing entirely new branches of military science such as the naval tactics.

3. The analysis of scientific literature made it possible to conclude that the majority of researches were represented either as historical chronicles proving the significance of the Crimean War in European political, economical and social life [15], or history narrations about military education development [9]. None of the researches conducted before provided the complex historical and pedagogical analysis of the particular influence of the Crimea War to the development of such worldly recognized branch of science as naval doctrine and strategy and the way of educating the efficient specialists able to command the squadrons armed with improved weaponry.

Methodology of Research

Researching the reasons of global changes in the sphere of military education, taking into consideration the interdisciplinary position of the present research, it seems necessary to apply a multidisciplinary approach using the principles and methods of various subjects: history, philosophy, sociology, psychology, pedagogy, cultural anthropology and military science. Thus, the methodological basis of this article is: philosophy statements about the relationship of social development processes; social and historical aspects of the processes taking place on the Black Sea Fleet territory in the middle of the 19th century; the theory of military education development. The authors conduct the analysis on the basis of axiological approach, allowing to determine the main aspects from the auxiliary ones in order to concentrate on the most important preconditions of educational revolution in Russia as well as the theory of maritime education and continuous professional education concept in the sphere of the naval one.

Discussion

There are some excellent lessons to be learned which demonstrate the way of military doctrine development. Analyzing this aspect we got curious if the Navy doctrine has existed

in the past; if it is good to study the doctrinal lessons which should be extracted from history; if military doctrine is something that is constantly changing due to a variety of circumstances.

Indeed, important doctrinal lessons can be mostly extracted from history, starting from the sailing fleet era. The Crimean War (1853-56) is one of the distinctive events that significantly changed the Navy doctrine and made the Russian Fleet commanders argue on such issues as the main form of attack, the object of the attack (the escorted ships or its escorts), how much of the attacking force should be withheld in reserve, the most important defense factor (the protection of escorted ships or the defeat of the enemy's offensive fighting power).

The attempt of writing Navy doctrine without a serious history review would never become possible. But not so many of Russian military leaders were involved into the process of scientific theoretical researches. The founder of such a scientific concept in Russia military educator and publicist Nikolay Klado teaches us that creating the Navy paradigm without uniting naval art and naval science is just impossible. Innovations and educational methods – these are the things to be tied together.

That was the conclusion to which the Navy came after several mistakes and failures. Primarily, it became necessary to create maritime educational establishments in Novorossiysk province (the Russian South) at the end of the 18th century due to the rapid integration processes that had taken place in the area right after annexing the Crimean Peninsula to the Russian Empire by Catherine the Great. Shipbuilding turned into the main perspective of developing the Russian South thanks to positive climatic conditions and geopolitical location.

On January, 31, 1783 Catherine issued the order to create maritime cadet college in the city of Kherson [18]. The 4 year academic course included studying calculus, algebra, geometry, history and political geography. The cadets were also lectured the basis of orthodoxy and Gospel. Everyone had to learn two foreign languages minimum and choose in between Greek, Italian, Russian, German, French as alternative. After passing the finals the graduates were promoted to the rank of the midshipmen either for joining the Navy or for continuing the studies, having spent some extra years practicing in artillery or shipbuilding [14].

Rapid development of shipbuilding required the foundation of the Black Sea shipbuilding college which educated both the boys from the military families and the representatives of different social classes starting from 9 years old. The academic course lasted for 8 years and included studying engineering construction, mechanics, the theory of shipbuilding, grammar, English. Special attention was paid to developing practical skills onboard the commissioned ships [23].

It is hard to predict how long such system would have existed if it were not the events of the Crimean War – the pivoting point in developing not only the system of maritime education but the entire Navy as well as having determined the new perspectives of its development for further decades. It was the event that completely changed the long way of developing the sailing fleet, making the Russians realize that despite all those efforts of constructing the new Admiralties, training the shipbuilders and founding the educational establishments Russian shipbuilding was still much behind the European one [1]. The War persuasively demonstrated that the sailing vessels did not have any future. So, under the conditions of the Russian scientific technological revolution there emerged a great need in highly efficient maritime specialists of the new generation. This war was both technologically and psychologically advanced, if it's possible to say so, from the position of developing new equipment. For example, Napoleon III, who was thousands of miles away from the battle

field, was trying to guide his troops through a telegraph which was one of the Crimean War innovations [15].

The other significant achievement such as the steam ships were represented by the British and French fleets. The Russian commanders seriously insisted on attacking with their ship artillery and on using the perfect sailors' skills, but were seriously disappointed after discovering that steamers turned to be more powerful than the sailing vessels. Making a powerful steam fleet is an expensive affair which has to be stimulated by a certain combat doctrine. What does Russia need such a powerful steam fleet for? Building such a fleet would certainly require serious investments which are used for the army maintenance. So, in conditions of serfdom and low economy Russia did not have any steam fleet at the beginning of the Crimean War [3].

One more important achievement worth mentioning about is a notorious rifle. The rifle was already known long before the Crimean War, e.g. during the Napoleonic wars the Russian Army had enough union guns. The problem was that those rifles had a significant low rate of fire, although they had a bigger range and accuracy.

But this is not all. It seemed that if the Crimean War experience demonstrated the superiority of the rifles, all the countries would quickly get rid of the old smoothbore guns. At least the war participants, who paid for that experience with blood, will do that. As one of the Russian outstanding Army commanders Alexander Suvorov once stated in his book "The science to win" 'the bullet is a fool, the bayonet is a fellow' [20, p.86]. On this occasion Napoleon III had to encourage his soldiers by saying: "Keep close to each other during the battle! The new rifles are only dangerous from a distance; it cannot compete with a bayonet, which is still a terrifying weapon of the French infantry" [3, p.141].

At that time it could seem that such primitive ammunition could conquer the world, but the war evolution was in rush. The gap of just twenty years proved that primitive field and naval tactics was the affair of deep past [10].

Operating the steamers required recruiting technically clever people, able to serve the new equipment which lead to conscripting the representatives of the working class having the basic professional skills mostly obtained while working at industrial enterprises. In military terms, this war was a midway point between Waterloo and the Russian-Japanese War. The armies employed Napoleonic uniforms and tactics, but improved weapons. It emphasized the overriding importance of logistics, entrenchments and firepower [8].

On paper at least, Russia's army appeared quite impressive. One may think that size is a certain bonus but the point is not the number of soldiers, the main point is tactics and strategy! The founder of Russian Naval tactics Nikolay Klado was brave enough to criticize the Russian manner of conducting a battle, drawing the commanders' attention to the fact that the war never forgave the mistakes, proving this axiom by the detailed analysis of the Crimean war failures. Having dedicated too much of his activity to analyzing the reasons of Russian tragedy he came to the reasonable conclusion that on the one hand Russia underestimated the combat potential of the Allied coalition and on the other – the Russians completely neglected the contestant's psychology. He was sure that in the period of rapidly developing technologies the officers should not have to be passive to researching the scientific questions, and the idea of easy victory seemed absolutely fake to him. He used to say that victory was not the result of the compliment number but nothing more than skills and experience. In attempt to change the mentality of Russian commanders he promoted the idea of higher military education and encouraged the commanders to give more initiative to the subordinates in order to be able to act as a single whole while the war

actions. The Russian outstanding 19th century literary classics Fedor Dostoyevsky being too far from conducting wars stated: “Today the victory is achieved mostly by skills and mind, but not by the ammunition...” [5, p.219]. The muscles were losing its significance. That was the beginning of an entirely new period – the era of minds and scientific technologies. Of course, size could be an advantage, but for Russia it turned into a heavy burden. While numerically Russia had the largest army, much of it was ineffectual. The total number of regular army approached roughly to one million men who could hardly be well supported by the government. Moreover under the conditions of overall conscription, the majority of the men were illiterate being hardly able to identify left from right. The paradox is that at the same time the British managed to construct a railway line near Balaklava, the British camp, the place that for the period of campaign turned into “little London”. As once William Howard Russell said: “If the war is a great destroyer, it is also a great creator.” [17, p.50].

One more factor that destabilized Russia’s ability to defeat the allies was the one that was actually shared by all participants involved was frequent cases of cholera. It’s hard to calculate the losses and the reasons of the human death but according to some researches, during the Crimean War, roughly four times as many men died from this disease than on the battlefield. The statistics of French cholera losses were so threatening that at first they even discovered that the air in the hospital was the only reason, even trying to treat straight at the battlefields of Sevastopol, where 20,000 troops and seamen died. Unfortunately, the idea of poor sanitation and poor junior medical staff training was common among nearly all the nineteenth-century armies. The epidemic situation was just threatening in “Little London” as well. W.H. Russell describing the state of affairs in Balaklava spotted: “As to the town itself, words could not describe its filth, its horrors, its hospitals, its burials, its dead and dying Turks, its crowded lanes, its noisome sheds, its beastly purlieu, or its decay.” [17, p.23]. This description is nothing else but the precise look at the situation in general, for both the Allies and Russia.

Once a great super-power in the European arena – Russia, – suffered a grievous setback to its authority when it was forced to capitulate in 1856 to the Allies. Russia completely forgot that searching for the examples of naval art the commanders should never share the facts into the main and secondary. Creative thinking, the ability to express one’s thought logically and laconically are the factors of combat success. According to N. Klado, brilliant combat qualities of the Russian Crimean War commanders could not find its practical application in the situation lacking the sequence of opinions and actions. In his book “The history of naval art” he critically pointed to Admiral Nakhimov’s order to postpone the attack, and after – attacking in a line formation. The other disadvantage was that the issued order contained several details among which the main point could hardly be understood. As a result on the 10th of September 1854 seven sailing vessels were scuttled blocking the way to Sevastopol for the Allies. The Russian Black Sea Fleet committed a suicide approaching to its complete defeat [12].

As far as N. Klado concludes that was the consequence of lack of studying tactics. Anyway he does not blame the personalities, he just refers to the fact that the academic process in the maritime educational establishments was a form being perfect in the first half of the 19th century. In accordance with this he encouraged just to concentrate and be brave enough not to forget those tragic events but to refer to its historic background again and again to make proper conclusions.

Yes, the Crimean War definitely made the Navy Elite think of military education gaps. Yes, there aren’t any doubts concerning the effectiveness of reforms initiated by the Russian

Military Minister Dmitriy Milutin, but there is no need to object the fact that the end of the 19th – the beginning of the 20th century in pre-revolutionary Russia is characterized as a period of rapid technological development, directly determining the educational doctrine.

This tendency is clearly demonstrated in the Navy. Right after turning the post Crimea War Navy into the powerful Fleet of steamers and introducing the innovational tactics, Russia made another effort in producing new armored ships, minelayers, submarines in order not to fall behind the leading world Navy Empires.

As far as it was mentioned before, military reforms and technical improvements can never exist separately from educational affairs as far as there must always be someone to maintain the prominent equipment.

Searching for the examples of military art either in this or in that war, the details of combat situation must never escape from the Commander's attention. So, according to N. Klado excellent Black Sea Fleet combat training and outstanding commanding qualities of its leaders – Admirals Kornilov and Nakhimov could not be applied practically due to their inability to analyze the strategic task as a single whole [11].

During the transition period, being on the way to the new standards of naval education, the historical experience has been thoroughly researched. Later not only military but also the highly educated civilian teachers were involved in lecturing in the military colleges significantly increasing the academic level [19]. Primarily the academic program was designed for the average pupil but further on it became much more complicated thus the academic standards were renewed.

Combining two factors theoretical and practical seemed to be the most complicated task from the point of view of teaching the new generation of future Navy commanders.

The pedagogical experience of teaching tactics in Maritime Military College in St. Petersburg helped N. Klado to introduce a totally new academic activity called the Naval Game. It could easily be used in the process of studying tactics at any level from the cadet college to Naval Academy and didn't require any special conditions. Just a good selection of Navy Reference books, a pencil, a piece of paper and of course the participants.

The point of this activity was in imitating the combat conflict from a real past or it could just be the imagined one. The procedure itself consisted of three episodes:

1. The preparatory stage (sharing the participants into groups; battle scene determination; making up the general war plan using the precise data from reference-books, marine charts, sailing directions – the imitation of Naval Staff actions).

2. Reproducing the events (comparing combat factors, making maneuvers).

3. The discussion stage (the level of participants' training is of the main importance, whether these were the experienced combat officers or the cadets) [4].

Having been working on the methodology of conducting the Naval Game N. Klado considered the first stage to be the most important for the young officers or the cadets when it is necessary to teach how to take all the details of the potential enemy's combat power into consideration. This type of work is basically done by the officers of the primary positions.

As for training the tactical level officers, for them the last stage is much more important because counting the losses and looking for the ways of eliminating the consequences is the Commanding officers' direct responsibility.

One more significant criteria of Naval officer training mentioned by Klado was studying the Navy history. The main skill to be developed while learning history is the "common sense" which is determined as "the ability to estimate the situation where one should act

properly and to propose the right order of actions” [13].

He stood his ground proving that before joining any war it's necessary to research not only the geopolitical specialties of the potential enemy but to find out as much as possible about its mentality.

His words were fatally proved to be true in 1905 when the Russian Fleet was defeated by the Navy of Japan during the Russian-Japanese War. Conducting the analysis of one more Russian failure the Japanese newspaper stated that the Japanese soldier was a patriot consciously loving his country being well-informed about the war reasons. “The Russians expected to see us depressed by the forthcoming difficulties of the war, being shy and escaping after the first Russian attack, but we didn't retreat and just move forward!”. This phrase was re-quoted by the “Translator” newspaper editor Ismail Gasprinskiy [7].

According to the Russian Finance Minister Sergei Witte it was really true that Russia thought of the war with Japan as of an insignificant local conflict [22]. The Russian Staff Commanders underestimated both the combat and the mental potential of the future enemy which led to an inevitable loss. Thus Klado's pedagogical ideas about the importance of studying tactics and history were clearly proved.

Another aspect that was worth paying attention to and that was not greatly cared about in the pre-Crimean War educational establishments was physical training. In the early military colleges nobody was eager to turn the physical classes into a proper system.

At the beginning of the 20th century one of the educational reformation experts I. Engelman publishing the article entitled “Physical upbringing of the Navy Compliment, its aims and organization” at the pages of “Maritime Journal” stated that “the main purpose is the victory to which one should strive concentrating all the thoughts and should be greatly inspired to achieve it” [6, p.1]. The author focused on the idea that the main combat element was the man. The real soldier should obtain both the academic knowledge and the physical stamina, thus “the ability to train smart and both morally and physically strong warrior is the main but simultaneously the most difficult teaching goal” [6, p. 2].

The profession of a military is one of not so numerous that require the concentration of all the human abilities – moral and physical and the human strength is demonstrated mostly during the war. The high level of physical development may be achieved only in the process of hard everyday training, that is why the questions of physical training in cadet colleges require conducting the discussions searching for the ideal way of doing so in the military educational establishments and should be considered as an equally important subject together with calculus, navigation, astronomy etc.

Since the ancient times the question of physical stamina was of great importance, and the main attention was paid to developing physical endurance. In the process of military technological development the physical culture started to loose the positions, moreover in the 19th century the situation in Russia was complicated by the negative influence of alcohol and tuberculoses [16].

The modern war really requires a great deposit of physical strength. The founder of Russian military psychology, doctor Grigoriy Shumkov was sure that “if there's really a very strong connection in between the human spiritual world and his body then it is necessary to fortify his body with the proper physical upbringing to teach him to resist severe difficulties and stress” [6, p. 2]

Thus, it could not be possible any more to follow the pre-war system of education. But while conducting the reforms D. Milutin proposed the plan of radical changes in the aspect of armament, army organization, combat training, military administration and

professional education. Something else had to be changed. Apart from improving the naval professionalism the high positioned offices needed to be taught an entirely new way of conducting a battle – new Navy tactics and strategy [14].

The participant of the Crimean War Rear Admiral Grigoriy Butakov held advanced views on the development of the Navy and made a significant contribution to the theory and practice of the Russian fleet. Simultaneously he made up the first Black Sea sailing directions introducing his innovation to the academic process. In 1867 he conducted the first laboratory experiments of mine, laying galvanic mines under the ships and testing the mine fields. In 1874, the armored frigate “Petropavlovsk”, used as a training ship as well, was first equipped with anti-torpedo artillery. G. Butakov was the first to introduce the theory of steam-powered armored fleet tactics. His book “New Foundations of Steamship Tactics” (1863), was the major contribution to the theory of naval warfare, and his “Rules of the steam ship maneuver” were recognized all over the world.

The lessons learned during the Crimean War made the Commanders think about the possible improvements in the sphere of medical education and service. The reports of the Black Sea Fleet commanders stated that quite often the injured were treated not in the hospitals but somewhere in private houses due to the lack of space and medical personnel. The system of battlefield medicine was well developed in central Russia but as for the Crimea it still desired to be much better. Here supervised by outstanding surgeon Nikolay Pirogov it was just in its starting state. By the beginning of Sevastopol siege the Crimean hospitals were prepared to treat just about 5000 people, but in fact more than 52000 were brought to the peninsula on the eve of the campaign. Moreover the battle of Alma (September, 20, 1854) clearly demonstrated such problems as lack of bandage stations close to the battlefields and the medical personnel was completely helpless in organizing the casual evacuation. It is indicated that during the period of war actions in Crimea there was an extreme need of junior medical personnel caused by serious war human losses. During the entire period of the Crimean campaign from 1853 up to 1856 out of 3759 conscripted paramedics more than 50% were either killed in actions or wounded [21].

N. Pirogov having estimated the process of organizing the evacuation of wounded from the battlefields pointed to the necessity of creating the separate companies of medical orderly and insisted on organizing special instructive classes for them. “The ordinary soldier will never perform as an efficient medical orderly...Due to this lots of wounded have several complications. Inefficient soldier is unable either to lift or to evacuate the wounded skillfully” [21, p.36].

Such a threatening situation definitely proved the idea of establishing “The Committee for improving the military medical and military hospital management”. Both in the Army and in the Navy it was decided to regularly conduct the organizational, preventive, sanitary hygienic, counter-epidemic and evacuation activities, directed to preventing the infectious diseases. Lecturing among the ship crews and small departments was nothing else but the responsibility of paramedics.

The Commander-in-Chief of the Black Sea Fleet and its Ports Admiral N. Arkas drew the attention of the Russian Emperor Alexander II to the necessity of intensifying the process of training the paramedics and insisted on reopening the military medical school in the port of Nikolaev.

It was decided to accept the boys aged 12 to 16 of non-military families for obtaining the profession of junior doctor. The pupils were provided with uniform and food but after the graduation were obliged to be conscripted to the navy for not less than 10 years.

So, having researched all global changes caused by the Crimean War it became possible to conclude that the second part of the 19th century can fairly be called the “golden era” of the Navy development. Anyway, the prominent military leaders finally realized that the system of banal swatting was any more of no effect for training highly qualified compliment.

Results of Research

Having conducted the historical and pedagogical analysis the authors managed to prove that scientific contribution, war experience and the technological factor made a great impact on the pedagogical views and ideas and caused serious maritime education reformation including the necessity of founding extra educational establishments of military professional training. Several Russian military leaders have been working on creating the effective doctrine having called it the Navy strategy and tactics, trying to define some basic principles of it coming to a conclusion that:

- doctrine must be meaningful and multifunctional;
- good military doctrine is of no value without good men who are well trained and provided with the proper equipment.

Conclusions

Owing to the vast territories of the Russian Empire, there had to be found an effective way of defending all of her borderlines. But primarily Russia was not equipped with the most modern weapons, and did not have a concept of higher military education to resist the Allied forces. These two factors tired together brought nothing but weakness and disaster to the Russian army. In addition, without the railway and communication network, supplies and support the army could not efficiently reach the front lines. All this was accompanied by internal social disorder, including peasant uprisings, and epidemics of diseases, weak level of military education which essentially meant that Russia had almost no legitimate chance of ever winning the Crimean War. So, analyzing the situation in general it becomes obvious that the axiom “Technology Determines Tactics” hardly needs to be proved – its nothing more than an evident fact.

REFERENCES

1. Adkin, M. (1996). *The Charge*. Leo Cooper, London.
2. Blasko, D. (2011) ‘Technology Determines Tactics’: The Relationship between Technology and Doctrine in Chinese Military Thinking. *Journal of Strategic Studies*, 34:3, 355-381, DOI:10.1080/01402390.2011.574979
3. Brison, D. Gooch. (1959). *The new Bonapartist in the Crimean War*. Springer Science+Business Media Dordrecht. DOI: 10.1007/978-94-015-1001-1_7
4. C-t Kamchatov. (1909). *K voprosu o voyenno-morskoy igre v kadetskom korpuse* [On the question of the naval game in the cadets college]. *Marine Journal*, 3-4: 7-13. (in Russian)
5. Dostoyevskiy, F. (1877). *Dnevnik pisatelya za 1876 god* [F. Dostoevsky writer’s diary of 1876], Obolensky Printing House, Saint-Petersburg. (in Russian)
6. Engelman, I. (1910). *Fizicheskoye vospitaniye lichnogo sostava flota, yego zadachi i organizatsiya* [Navy compliment physical upbringing, its aims and organisation]. *Marine Journal*, 2: 1-22. (in Russian)
7. Gasprinskiy, I. (1905). *Yaponskaya gazeta* [The Japanese newspaper]. *The Translator*, 22: 1-2.
8. Gorizontov, L. (2012) The Crimean War as a Test of Russia’s Imperial Durability. *Russian Studies in History*, 51:1, 65-94, DOI: 10.2753/RSH1061-1983510103
9. Grabar, V. (2009). *Vskormlennyye s kop'ya. Ocherki po istorii detskogo vospitaniya* [Fed from the lance. Essays on the history of children’s education], SPb State University Department of philology and arts, Saint-Petersburg. (in Russian)

10. Hosking, G. (2001). *Russia and the Russians: From Earliest Times to 2001*. London.
11. Klado, N. (1910). *Vvedeniye v kurs istorii voyenno-morskogo iskusstva: Tsel' i metod izucheniya i prepodavaniya istorii voyenno-morskogo iskusstva* [The Introduction to Naval Art History Course: the aim and method of learning and teaching the history of Naval Art], Saint-Petersburg. (in Russian)
12. Klado, N., (1904). *Russko-yaponskaya voyna* [Russian-Japanese War]. *New Times*, 1034: 7-11.
13. Klado, N. (1997). *Etyudy o strategii* [Essays on Strategy], The "Realists" Club, Moscow. (in Russian)
14. Nokhrin, V. (2011). *Reformirovaniye sistemy voyenno-uchebnykh zavedeniy Rossii: istoriya i sovremennost'* [Reforming of the system of Russian military training institutions: history and the present]. *Yuzhno-Uralsk State University Messenger*, 19: 12-16. (in Russian)
15. Ponting, C. (2004). *The Crimean War: The Truth Behind the Myth*. London.
16. Ransel, D. (2011). 'Pre-Reform Russia: 1801-1855' in Gregory L. Freeze. *Russia: A History*. Oxford, 143-169.
17. Russell, W. (1863). *My diary North and South*. Boston: T.O.H.P. Burnham.
18. Speranskiy, M. (1798) "*O morekhodnykh i shturmanskikh uchilishchakh na Baltiyskom i Chernomorskom flotakh*" [About the shipping and navigational colleges for the Baltic and Black Sea Fleets]. *The entire code of the Russian Empire Laws: Vol.25: Iss.2, Article 18634*. Available at: http://nlr.ru/e-res/law_r/search.php?regim=4&page=350&part=113 (accessed 12 January 2019)
19. Speranskiy, M. (1835) "*Ob uchitelyakh v Khersonskom morskoye uchilishche*" [About the teachers at Kherson Maritime College]. *The entire set of the Russian Empire Laws: Vol. 10: Iss. 2, Article 8429*. Available at: http://nlr.ru/e-res/law_r/search.php?regim=4&page=350&part=113 (accessed 12 January 2019)
20. Suvorov, A. (1912). *Nauka pobezhdat'* [The science to win], Military Printing House, Saint-Petersburg. (in Russian)
21. Wells John S. G., Bergin M., (2016). British icons and Catholic perfidy: Anglo-Saxon Historiography and the battle for Crimean War nursing. *Nursing Inquiry*, 23: 42-51. DOI: 10.1111/nin.12104
22. Witte, S. *Neskol'ko slov o russkikh poteryakh* [Some words on the Russian losses]. *The Messenger of Crimea*, 180: 3. (in Russian)
23. Zakharova, E. (2011). *Osnovnyye tendentsii razvitiya morskogo obrazovaniya v Rossii v kontse XIX – nachale XX vv.* [Main tendencies of marine education development in Russia in the late 19th - early 20th centuries]. *Journal of Marine Education*, 2: 248-255. (in Russian)

Информация об авторах

Дельви́г Наталья Андреевна

(Россия, Севастополь)

Кандидат педагогических наук

Доцент кафедры «Теория и практика перевода»

Севастопольский государственный университет

E-mail: natad1313@yandex.ru

Редькина Людмила Ивановна

(Россия, Ялта)

Доктор педагогических наук

Профессор, зав. каф. педагогики и управления

учебными заведениями

Гуманитарно-педагогическая академия

Крымский федеральный университет имени В. И.

Вернадского

E-mail: redkina7@mail.ru

Information about the authors

Natalya A. Delvig

(Russia, Sevastopol)

PhD in Pedagogical sciences, Associate professor of

"Theory and Practice of Translation" Department

Sevastopol State University

E-mail: natad1313@yandex.ru

Ludmila I. Redkina

(Russia, Yalta)

Doctor of Education

Professor,

Head of the Department of Pedagogy and Management

of Educational Institutions

Humanities and Pedagogical Academy

Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky

E-mail: redkina7@mail.ru



А. Н. СИВАК, Ю. М. ПЕРЕВОЗКИНА, И. А. ФЕДОСЕЕВА

Предикторы субъективного благополучия курсантов в образовательном процессе высшего командного училища

Проблема и цель. В статье анализируется проблема субъективного благополучия курсантов, острота которой обусловлена современными противоречивыми процессами, протекающие в глобализирующемся мире, с особой остротой ставят вопросы развития профессиональных качеств в подготовке военных кадров. Образование военнослужащих высоко ценилось во все времена, опиралось на лучшие образцы, закрепленные в практике, выявляло новые пути повышения эффективности педагогических процессов, основанные на ролевом взаимодействии курсантов и преподавателей. Цель статьи раскрытие закономерностей ролевой детерминации субъективного благополучия курсантов в образовательном процессе военного вуза.

Методология. Ролевая детерминация субъективного благополучия курсантов высшего командного училища рассматривается как регуляторный механизм, обеспечивающий определенное ролевое поведение и активность в рамках усвоенной роли в военном образовательном учреждении, при этом определяется, что специфика процесса обучения в военных вузах построена таким образом, что сформированные роли будут способствовать успешному освоению образовательной программы военного вуза. Для эмпирического доказательства модели спланировано исследование, предполагающее рассмотрение ролей как предикторов субъективного благополучия курсантов высшего командного училища посредством множественного пошагового регрессионного анализа

Результаты. Получена регрессионная модель, объясняющая более 60 % значимой тесной связи девяти ролевых предикторов с переменной откликом – субъективное благополучие ($R = 0,79$). Приводятся данные о статистически значимом влиянии ролевых факторов на переживание субъективного благополучия курсантами ($p \leq 0,001$). Доказывается, что ролевыми предикторами, определяющими высокое ощущение субъективного благополучия и отражающие противоречивое единство, являются роли подчинение нормативам и уставу воинского сообщества с одной стороны (0,35), а с другой стороны реализующие ожидания, относящиеся к роли защитника отечества, победителя, героя (0,3), а также способность к руководству (0,13). Ролевыми предикторами, снижающими субъективное благополучие выступают семейные роли (от -0,12 до -0,39) и деструктивная роль (-0,21).

Заключение. Таким образом, настоящая работа раскрывает влияние формирования ролей у военнослужащих связанных с защитой отечества что демонстрирует специфику образовательного процесса военного вуза направленного на формирование профессиональных качеств будущего офицера с учетом природной гендерной идентификации, обеспечивающей приобретение индивидом соответствующих ценностей, норм гендерного поведения, убеждений, умений и навыков, развитие маскулинной модели поведения.

Ключевые слова: субъективное благополучие, курсанты, военное образование, ролевые предикторы

Ссылка для цитирования:

Сивак А. Н., Перевозкина Ю. М., Федосеева И. А. Предикторы субъективного благополучия курсантов в образовательном процессе высшего командного училища // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 385-398. doi: 10.32744/pse.2019.2.29



A. N. SIVAK, YU. M. PEREVOZKINA, I. A. FEDOSEEVA

Predictors of subjective prosperity of cadets in the educational process of higher command school

Problem and goal. The paper analyzes the problem of subjective prosperity of cadets, the severity of which is conditioned by modern contradictory processes taking place in the globalizing world, with particular urgency raises issues of the development of professional qualities in the training of military personnel. The education of military personnel was highly appreciated at all times, it was based on the best examples fixed in practice, revealed new ways to increase the efficiency of pedagogical processes grounded on role interaction of cadets and teachers. The purpose of the paper is to reveal regularities of the role determination of subjective prosperity of cadets in the educational process of military high school.

Methodology. Role determination of subjective prosperity of cadets of higher command school is reviewed as a regulatory mechanism that provides a certain role-playing behavior and activity in the framework of the acquired role in a military educational institution, whereupon, it is determined that the specifics of the learning process in military universities is built in such a way that the formed roles will contribute to the successful acquisition of the educational program of the military university. For the empirical proof of the model, a study involving the review of roles as predictors of the subjective prosperity of cadets of the higher command school through multiple step regression analysis is planned

Results. A regression model explaining more than 60% of the significant close relationship between the nine role predictors and the variable response, subjective prosperity ($R = 0.79$), was obtained. The data on the statistically significant influence of role factors on the experience of subjective prosperity by cadets ($p \leq 0.001$) is presented. It is proved that the role predictors, which determine a high sense of subjective prosperity and reflect the contradictory unity, are the roles of subordination to standards and the Regulations of the military community on the one hand (0.35), and realizing expectations related to the role of a defender of the Fatherland, a winner, a hero (0.3), as well as the ability to lead (0.13) on the other hand. Role predictors that reduce subjective prosperity are family roles (-0.12 to -0.39) and the destructive role (-0.21).

Conclusion. This paper reveals the influence of the formation of roles in the military personnel, associated with the defense of the Fatherland, which demonstrates the specifics of the educational process of a military university aimed at the formation of professional qualities of a future officer, taking into account the natural gender identification ensuring the acquisition by an individual of corresponding values, standards of gender behavior, beliefs, and skills, as well as the development of masculine behavior model.

Keywords: subjective prosperity, cadets, military education, role predictors

For Reference:

Sivak, A. N., Perevozkina, Yu. M., & Fedoseeva, I. A. (2019). Predictors of subjective prosperity of cadets in the educational process of higher command school. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 385-398. doi: 10.32744/pse.2019.2.29

Постановка проблемы

Актуальность работы продиктована радикальными трансформациями в мире и в России, затронувшими разнообразные сферы жизнедеятельности. Социальные ценности, убеждения и идеалы претерпевают значительные изменения, продиктованные современными вызовами. Происходящие на этом фоне процессы в виде обострения социальных противоречий, реформирования Вооруженных Сил и совершенствования законодательной базы Российской Федерации в военной сфере, приводят к определенным сложностям в подготовке образовательных учреждений достойного пополнения для освоения профессией военнослужащего. Сегодня на государственном уровне рассматривается вопрос об элитном образовании в военных учебных заведениях. Об этом на различных форумах неоднократно высказывались президент РФ В.В. Путин, министр обороны С.К. Шойгу, директор федеральной службы Росгвардии В.Золотов. Это означает, что Росгвардия должна стать брендом всех правоохранительных структур. Такой подход означает подготовку «нового» облика офицера, который качественно и эффективно выполняет профессиональные задачи. Вместе с тем, острота социально-экономических и политических проблем, образовавшийся «разрыв» между прошлыми и насущными социальными ценностями и нормами актуализировали духовный кризис, что отражается на субъективном благополучии военнослужащих.

KangJae Jerry Lee & Sunhwan Hwang [18] убедительно доказано, что одним из значимых предикторов субъективного благополучия выступает образование. Идея обсуждения оптимальности с позиции указанных критериев заключена в обосновании создания микроклимата в образовательном процессе, позволяющего раскрыть курсанту свою индивидуальность и самоопределение, что обеспечит ему достижение максимальных реальных академических результатов в обучении. В настоящее время возникла не только острая потребность, но и объективные возможности для решения задачи оптимального построения образовательного процесса средствами дидактических отношений. Данная ситуация предполагает реализацию ролей, способствующую успешной социализации курсанта в воинском коллективе, а также развитию профессиональных компетенций военнослужащего.

Рассмотрим понятие «комфортность», как содействие в совершенствовании отношения к самому себе, к другим людям, к собственной профессиональной деятельности. Ощущение комфортности курсанта соотносится с его духовной раскрепощенностью, субъективным благополучием. Духовность понимается как индивидуальная выраженность в системе мотивов личности двух базовых потребностей: потребности познания и социальной потребности «быть нужным».

Под комфортностью в образовании понимается создание условий для ощущения внутреннего равновесия, защищенности, уверенности в своих возможностях, самоуважении, уважении окружающих, уверенности в адекватных реакциях членов воинского коллектива. Чувствовать себя комфортно - это означает находиться в гармонии с самим собой и окружающими.

Сопряженное понятие комфортности субъективное благополучие согласно Mohsen Joshanloo [16] включает три компонента: удовлетворенность жизнью, положительный аффект и негативный аффект. Проблема субъективного благополучия активно обсуж-

дается как отечественных, так и зарубежных исследованиях, под которым понимают оценку общей удовлетворенности жизнью [15]. Модель субъективного благополучия (SWB) представляют в своей работе Michael A. Busseri et al. [9]. Трехсторонняя модель субъективного благополучия выделенная авторами включает в себя субъективные оценки прошлого, настоящего и будущего удовлетворения жизни (LS), положительный аффект (PA) и отрицательный аффект (NA). Причем высокая оценка настоящего SWB сопряжена с более высоким положительным психологическим, физическим и межличностным функционированием. С увеличением оценок субъективного благополучия в будущем, траектории SWB были связаны с расстройством и дисфункцией у большинства опрошенных. Основываясь на полученных данных, авторы обосновывают влияния субъективного ощущения времени как детерминанты субъективного благополучия. Подобные данные транслируются в работе Hans-Jürgen Engelbrecht [11] вскрывших закономерности влияния субъективного благополучия на инновационный потенциал и его временную протяженность. Финские ученые Philip S. Morrison & Mikko Weckroth [20] добавляют к выше обозначенным предикторам такие детерминанты как ценность власти и достижения, которые значимо опосредуют уровень субъективного благополучия.

Среди внутренних факторов психологический тип выступает характерным детерминантом субъективного благополучия. Согласно Mandy Robbins & Nicole Hancock [24] экстраверты и мыслительные типы значимо чаще демонстрируют более высокое субъективное благополучие, по сравнению с другими типами. Timothy D. Ritchie et al. [23] доказывают влияние самооценки на уровень субъективного благополучия. Проведенные исследования на трех выборках отражают тот факт, что сниженная самооценка опосредует проявление стресса на работе, в социальном взаимодействии и т.д., ощущение бессмысленности жизни и саморазрушением. Тогда как рефлексивность, эмоциональная дифференциация, осознанность и способность к саморегуляции у студентов вуза обуславливает более высокий уровень субъективного благополучия и духовной зрелости [12]. Исследования, проведенные на обучающихся, также вскрывают значимость внутренних факторов для субъективного благополучия. Jane Gillham et al. [14] посредством корреляционного анализа доказали, что для подростков 9-ых 10-ых классов (N = 149) с высоким уровнем субъективного благополучия характерна выраженность сильных личностных качеств и ценностей. Выбрав в качестве критериев субъективного благополучия депрессию, счастье и удовлетворенность жизнью, авторы обнаружили, что преобладание ценностей доброты, работы в команде предсказывали меньшее количество симптомов депрессии. Высокие смысложизненные ориентации и ценность любви определяли большую удовлетворенность жизнью. Схожие данные были получены в работе Mohsen Joshanloo [16], установившим при помощи регрессионного анализа, что оценка негативных жизненных обстоятельств и невротизм негативно предсказывают субъективное благополучие (SWB) у корейской молодежи. Kerry Beduna & Kristin M. Perrone-McGovern [5] посредством структурного моделирования доказали что высокие эмоциональная и интеллектуальная возбудимость значимо и положительно связаны с более высоким эмоциональным интеллектом. В свою очередь более высокий эмоциональный интеллект был значимо положительно связан с более высоким субъективным благополучием. Эти результаты демонстрируют важность эмоционального интеллекта как посредника между эмоциональной и интеллектуальной возбудимостью и субъективным благополучием.

Кроме внутренних факторов, обуславливающих восприятие и оценку субъективного благополучия личности, Jerry Neapolitan [22] указывает на необходимость учета и внешних факторов, таких как доход, статус, демографические изменения, Gonzalo Soltero [26] добавляет культуру и политику. Регрессионный анализ, проведенный John R. Graham et al. [15] позволил определить несколько предикторов удовлетворенности, среди которых социально-демографические, трудовые и стрессовые, объясняющих более чем 52 % дисперсии общей удовлетворенности социальных работников. Проведя систематический обзор 41 работы, в которых рассматривается эффективность учебных мероприятий в отношении их воздействия на субъективное благополучие David Watson et al. [30] пришли к выводу, что в 14 статьях демонстрируется отсутствие влияния на благополучие, при этом в 27 исследованиях обозначается положительное влияние. На основании проведенного исследования авторы делают вывод о том, что в большинстве исследований демонстрируется развитие личных ресурсов, профессиональных возможностей, лидерских навыков посредством обучения, обуславливающих ощущение благополучия на уровне организации. Кроме того, тип работодателя и возраст сыграли важную роль в прогнозировании организационной удовлетворенности. Это определенным образом указывает на важную позицию в субъективном благополучии такой детерминанты как социальные роли, что было убедительно доказано в работе Russell P.D. Burton et al. [8]. С точки зрения Jerry Neapolitan [22] именно теория символического взаимодействия позволяет объяснить субъективное благополучие. Результаты его исследования показывают, что символические инварианты в виде социальных ролей и экспектаций влияют на субъективное благополучие, и это влияние не зависит от их восприятия условного несоответствия или демографических условий жизни. Так в частности в работе Wen-Chun Chang [10] демонстрируется, что гендерные роли и связанные с ними ожидания, а также собственное ощущение соответствия или не соответствия гендерному стереотипу может рассматриваться как показатель субъективного благополучия.

Полученные данные свидетельствуют о том, что восприятие человеком идеалов гендерной роли на рынке труда, семье и политике тесно связано с предписаниями и характеристиками его социальной роли. Также установлено, что соответствие или не соответствие гендерной идентичности приводят к увеличению или уменьшению субъективного ощущения счастья. Среди компонентов макросоциального капитала, включающего экономическое развитие, функционирующие институты и успеваемость в школе наиболее эффективны для ощущения субъективного благополучия символические и когнитивные компоненты [27].

Рассматривая освоение ролевого репертуара как значимую составляющую профессионального становления курсантов, необходимо отметить, что уникальность ролевой структуры в профессиональной сфере, опосредована, по мнению авторов¹, системой мотивов, интересов установок и ориентаций. Н.В. Гусева² предлагает понимать профессиональное самоопределение курсантов как процесс соотнесения личности и профессиональной роли. Именно от осуществления сопряженности между Я-образом и ролевым ликом профессии в самосознании личности, с точки зрения автора, зависит адекватность профессионального самоопределения. Это утверждение до некоторой

1 Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2002. 364 с.

Кон И.С. Социологическая психология. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. 560 с.

Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал. 1994. № 1. С. 35–52.

2 Гусева Н.В. Профессионально-ролевое самоопределение курсантов вузов МВД России: дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2007. 257 с.

степени может рассматриваться как гипотеза, которую еще предстоит обсудить более подробно с позиций ролевого подхода, который рассматривает роль, как единицу социального взаимодействия. В концепции символического интеракционизма основным понятием при анализе социализации личности выступает ролевое поведение, а сам процесс социализации представляет поэтапное освоение ролей. Само слово «роль» было заимствовано из старо французского, которым обозначали рулон бумаги с написанной на нем партией актера во французском театре. Ролевые ожидания, понимаемые George H. Mead [19] и его последователями [6] как культурно закрепленные стереотипы, которые включены в конкретные права и обязанности в процессе реализации роли. Именно этот тезис стал базисным в нашем понимании ролевого поведения личности [2], в контексте которого мы предполагаем существование основных ролей, представляющие базисные модели, участвующие в межличностном взаимодействии, адаптации и социализации личности. На центральную позицию роли в контексте профессионального самоопределения указывает И.С. Кон¹, отмечающий дуалистичность этого взаимодействия: с одной стороны личность определяет реализацию роли, с другой стороны, роль влияет на личность, создавая неповторимую ролевую комбинацию. Один из самых главных выводов из сказанного состоит в том, что роли пронизывают все сферы человеческого существования и жизнедеятельности – от личностной сферы – до профессиональной сферы. Освоение ролей в профессиональной сфере отражается в модели индивидуального восприятия ролей Matthew Neale & Mark A. Griffin [21]. Специфика процесса обучения в военных вузах построена таким образом, что сформированные роли будут способствовать успешной социализации будущих офицеров, решению задач на государственном уровне.

Авторы определили, что данная модель базируется на трех составляющих: ролевые ожидания от исполнителя роли в организации; ролевых схемах, основанных на общественных ожиданиях, относительно данной роли; ролевая специфика селф-компонента. В представляемой модели ролевых восприятий авторы доказывают, что профессиональная реализация зависит от убеждений субъекта относительно конкретной роли. Н.В. Гусева² экспериментально доказала влияние курса обучения на развитие профессионально-ролевого самоопределения учащихся военного вуза. Автор обнаружила значимые различия в структуре ролевого пространства курсантов в зависимости от курса обучения ($p < 0,05$). Отмечая важность изучения ролевого поведения, Т.И. Кармазин³, рассматривает его как базисный элемент развития личности и группы. В своем исследовании, автор придерживается тех же взглядов, что и Н.В. Гусева и убедительно доказывает изменение ролевой структуры в зависимости от курса обучения.

Обобщая проведенный анализ исследований ролевого поведения курсантов, необходимо отметить, что успешность профессионального функционирования напрямую связана с освоением ролевого репертуара военнослужащего. В то же время выше было показано, что профессиональная успешность может выступать важным фактором для ощущения субъективного благополучия. Таким образом, мы подошли к цели исследования, предполагающей, что предикторами субъективного благополучия курсантов могут выступать основные ролевые модели.

1 Кон И.С. Социологическая психология. М: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. 560 с.

2 Гусева Н.В. Профессионально-ролевое самоопределение курсантов вузов МВД России: дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2007. 257 с.

3 Кармазин Т.И. Социально-психологические особенности ролевого поведения курсантов вузов сухопутных войск в процессе обучения: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2004. 240 с.

Методология исследования

Прежде чем перейти к эмпирической реализации поставленной цели, необходимо поставить некоторые методологические акценты. В частности, раскрытие ролевого освоения курсантами требует особого понимания взаимодействия внешнего (социальное пространство – представленное в нашем случае ролями) и внутреннего (интернализации ролей и их трансформация в уникальную ролевую структуру, а также регуляция ролевого поведения) [1]. Применительно к социализации такая взаимобратимость раскрывает ассимиляцию субъектом социального опыта (знания, ценности, нормы, роли и т.д.), которые трансформируются в структуру личности, и становятся ее содержанием. Кроме того, это содержание может быть на более высоких уровнях организации ролевой структуры осознанным, радикально влияя на профессиональное становление курсантов и ощущения ими субъективного благополучия. В этом контексте А.В. Карпов указывает на один из наиболее принципиальных вопросов всей психологии – вопрос «осознанной саморегуляции». Следовательно, роль становится регуляторным механизмом, обеспечивая определенное ролевое поведение и активность в рамках усвоенной роли в социальном пространстве. Роли выступают на уровне личности как содержательно-информационные образования, подготавливая индивида к возможным вариантам реального взаимодействия, подчиняя и управляя всеми нижележащими уровнями системы ролевой социализации. В этом виде основные ролевые модели получают статус детерминанты профессионального становления курсантов, успешность которого в свою очередь обуславливает ощущение субъективного благополучия.

Для доказательства выдвинутого предположения проводилось исследование на эмпирической выборке курсантов НВВКУ (400 юношей в возрасте от 17 до 25 лет). В процессе исследования использовались методы для определения ролевого функционирования: методика «Калейдоскоп» (Ю.М. Перевозкина, Л.В. Панышина, О.О. Андронникова, Н.В. Дмитриева¹), «Измерение локуса ролевого конфликта» (ЛРК) П.П. Горностай, Семейные роли и распределения ролей в семье (РРС) Ю.Г. Алешина, Л.Я. Гозман, Г.М. Дубовская и методика для измерения субъективного благополучия «Шкала субъективного благополучия» (ШСБ) А. Perrudet-Badoux, G. Mendelsohn, J. Chiche, в адаптации М.В. Соколовой. Установление детерминации и оценка вклада ролевых предикторов в субъективное благополучие² курсантов осуществлялось посредством множественной пошаговой регрессии.

Результаты и их обсуждение

Результаты применения пошаговой множественной регрессии демонстрируют, что девять ролевых параметров тесно и статистически значимо связаны с переменной «субъективное благополучие» ($R = 0,79$; табл. 1). Полученная модель является статистически значимой ($p = 0,000$) и отражает тот факт, что девять переменных выступают предикторами переменной «субъективное благополучие» и обуславливают более 60 % ее изменчивости (показатель КМД = 0,65).

¹ Патент № 2625284 зарегистрирован от 12 июля 2017 г.

² Примечание. Рассчитывался общий балл по тесту, предполагающий суммирование всех субшкал и пересчет в стены.

Таблица 1

Статистические показатели множественной регрессии

Итоговые статистики; ЗП: Субъективное благополучие (Курсанты)	
	Значение
Множест. R	0,791
Множест. R2	0,650
F(12,352)	15,762
p	0,000
Стд. Ош. Оценки	7,007

Наибольший статистический значимый положительный вклад в модель вносят роли относящиеся к периоду молодости и которые свойственны для возрастного периода курсантов – роли девы и героя (0,3) имеющие противоположные качества (табл. 2). Для девы характерны зависимость и подчиненность, а для героя преодоление препятствий, стремление к победе [2]. Но кажущееся на первый взгляд противоречивое соотношение двух ролей, на самом деле обнаруживает характерные для военнослужащих качества. Так с полной уверенностью можно сказать, что курсанты ощущают полную зависимость от командира, и только находясь в такой зависимости, они испытывают субъективное благополучие. При этом важно уточнить, что благополучие тесно связано с нормативной, правильной жизнью, которое переживают 57 % курсантов (имеют высокий уровень субъективного благополучия, см. рис. 1). Такой подход объясняется с одной стороны, регламентирующим распорядком дня, спецификой учебного заведения, с другой, формированием профессиональных качеств, позволяющих эффективно решать государственные задачи в мирное и военное время.



Рисунок 1 Процентное распределение курсантов по признаку «субъективное благополучие»

Иначе говоря, субъект, подчиняющийся социальным нормам правилам, ощущает благополучие, критерием которого выступает система ценностей, традиций принятая в конкретной культурной среде, в частности воинском коллективе. Согласно В.Н. Дружинину¹ именно военным свойственен один из жизненных сценариев «жизнь по правилам», жизнь подчиненная внешнему сценарию, который избавляет от бремени выбора, сомнений, принятия решений. Курсант ждет, что в любой ситуации за него примут решение, ему поступит приказ на выполнение. Жизнь военнослужащего значительно упрощается, т.к. необходимо четко исполнять принятые в воинском сообществе правила. По данным J. Peter Bradley & Adelheid A. M. Nicol [7] приверженность нормативам воинского коллектива, локус контроля и физическая подготовка значимо предсказывали высокие результаты обучения воинской подготовке курсантов.

Таблица 2

Ролевые переменные в модели и их вклад в изменчивость субъективного благополучия

Предикторы	БЕТА	Ст.Ош. - БЕТА	В	Ст.Ош. - В	t(352)	p-знач.
Св.член			16,69	4,88	7,84	0,000
Локус ролевого конфликта	0,187	0,046	0,11	0,03	4,11	0,000
Роль сексуального партнера	-0,394	0,062	-12,85	2,02	-6,37	0,000
Трикстер	-0,208	0,050	-0,80	0,19	-4,14	0,000
Организатор семейной субкультуры	-0,335	0,056	-10,10	1,70	-5,95	0,000
Роль психотерапевта	-0,268	0,054	-8,47	1,72	-4,93	0,000
Отец	0,132	0,046	0,49	0,17	2,84	0,005
Дева	0,349	0,075	1,01	0,22	4,62	0,000
Герой	0,302	0,073	0,85	0,21	4,13	0,000
Мать	-0,115	0,049	-0,43	0,18	-2,34	0,020

С другой стороны, в рамках подготовки военнослужащего происходит формирование его личности как защитника родины, что сконцентрировано в роли героя. Приобщение к миру военнослужащих, закрытому мужскому сообществу отражает те же функции инициации молодого человека, способного защитить, и только в этом случае он может стать настоящим мужчиной, героем [2]. Полученные нами данные согласуются с результатами исследований Karen Wells [31] доказавшей важность таких качеств у курсантов, как маскулинность, стремление к риску. Необходимо отметить, что весь образовательный процесс военного вуза направлен на формирование профессиональных качеств будущего офицера (таких как честь, высокая нравственность, готовность к самопожертвованию, мужественность, верность Родине) с учетом природной гендерной идентификации, обеспечивающей приобретение индивидом соответствующих ценностей, норм гендерного поведения, убеждений, умений и навыков, развитие маскулинной модели поведения.

Еще два ролевых компонента вносят незначительный вклад в ощущение курсантами субъективного благополучия – роль отца (0,13) и локус ролевого конфликта (0,2). Роль отца также предполагает некоторую ригидность, приверженность традициям с одной стороны, а с другой – это способность к руководству [2]. Указанное можно охарактеризовать одной фразой: «какой солдат не мечтает быть генералом».

¹ Дружинин В.Н. Очерки экзистенциальной психологии. СПб.: Питер, 2010. 160 с.

учившись подчиняться правилам, курсант может впоследствии сам стать командиром и осуществлять руководство воинским коллективом, к чему их и готовят в командном военном училище. Относительно второго ролевого фактора – локуса ролевого конфликта можно отметить, что при более высоких значениях диагностируется интернальный локус ролевого конфликта, сопровождающийся ориентацией на собственные интересы и пренебрежением социальных нормативов (см. рис. 2).



Рисунок 2 Процентное распределение по типам локуса ролевого конфликта во всей выборке курсантов

Необходимо указать, что количество курсантов с таким локусом ролевого конфликта от всей выборки составило всего лишь 8 %. Тогда как большинство курсантов (60 %) обладают промежуточным типом, гибко сочетающим личные потребности и социальные правила и нормы. Это свидетельствует о том, что к третьему курсу курсанты адаптируются к условиям военного образовательного учреждения и не испытывают ролевой конфликт, ощущая при этом субъективное благополучие, эмоциональный комфорт. В контексте полученных результатов важно отметить, что основные направления по обеспечению профессионализма военнослужащих в условиях образовательного учреждения неразрывно связаны с формированием ролей обуславливающих эффективное ролевое взаимодействие подчинения-управления. С целью создания комфортных условий, детерминирующих субъективное благополучие курсантов необходимо формирование у будущих офицеров социально-педагогической культуры, включающей нормы и правила ролевого поведения, духовно-нравственного развития, активизацию внутренних побуждений к реализации ролевого поведения военнослужащего.

Анализируя воспитательный процесс в историко-педагогической ретроспективе отметим, что основу его всегда составляла глубокая нравственность, которая позволила сформировать такие черты характера как национальная стойкость, свободолюбие, жертвенность, патриотизм. Эти качества явились той жизнеутверждающей силой, которая помогла выстоять России в трудное время, провозвездать две трети своей жизни, побеждать отступая. Однако с уходом «всесильного и верного учения Маркса», рухнули воспитательные системы, сопровождающиеся деформацией ценностных ори-

ентаций современной молодежи, усилением потребительского отношения к жизни. Процессы, происходящие в постсоветский период, как зеркало отражались в армейской среде, что привело к излишнему прагматизму, частичной девальвации ценности служения обществу и государству.

Среди предикторов вносящих отрицательный вклад в переживание субъективного благополучия курсантами командного училища можно назвать в порядке убывания «Роль сексуального партнера» (-0,39), «Роль организатора семейной субкультуры» (-0,34), «Роль психотерапевта» (-0,27) и роль трикстера» (-0,21). Выше приведенные данные демонстрируют, что курсанты с преобладанием разных аспектов семейных ролей, которые проявляются в активности в сфере сексуальности, в решении проблем с партнером, в формировании у членов семьи культурных ценностей – не испытывают субъективного благополучия в условиях военного образовательного учреждения. И такой результат вполне очевиден, т.к. курсант, находясь большую часть времени в закрытом образовательном учреждении не имеет возможности создать семью и реализовать семейные роли. В исследовании Man Mandy Fong & Hugh T. J. Bainbridge [13] доказывалось, что субъективное благополучие собой, своим партнером у мужчин тесно связаны с количеством того времени, которое они проводят в семье, возможностью распределении своего времени в роли отца и партнера. Напротив, как отмечают Ken R. Smith & Phyllis Moen [25] семейные роли у женщин в период фертильности доминируют в ее жизни. Тогда как во второй половине жизни, когда дети покидают родительское гнездо или же супруги разводятся женщина большую часть времени старается уделить работе и у нее превалируют социальные роли в профессиональной сфере. Особняком стоит деструктивная роль трикстера, которая, по мнению Ю.М. Перевозкиной с коллегами [2], характеризуется экспрессивностью, эксцентричностью, подверженностью эмоциональным порывам, стремлению выражать свои мысли и чувства необычно, неожиданно, парадоксально, нестандартно и как правило ставящая себя против нормативов и правил общества. Такое поведение у курсантов вступает в противоречие с жизнью по уставу в командном училище и не способствует ощущению субъективного благополучия курсантов. Более того результаты наших исследований демонстрируют, что роль трикстера 74 % курсантов соотносят с экстремистом [2], тогда как с патриотом ассоциируется роль старика и героя. По данным Czkan Uğurlu et al. [29] при обучении курсантов важно учитывать фактор нестабильности, поспешности негативно влияет на деятельность моряков и довольно часто приводит к несчастным случаям на флоте.

Заключение

Проведенное исследование позволило сформулировать ряд выводов, первый из которых предполагает, что ролевые компоненты могут выступать надежными индикаторами переживания субъективного благополучия курсантами. Ролевые факторы (основные роли, семейные роли и локус ролевого конфликта) непосредственно влияют на уровень субъективного благополучия, выступая на уровне личности как содержательно-информационные образования, подготавливая курсанта к возможным вариантам взаимодействия в рамках высшего военного образовательного учреждения. В этом виде основные ролевые модели получают статус детерминанты профессионального становления курсантов, успешность которого в свою очередь обуславливает ощущение субъективного благополучия. Именно от них зависит профессиональная подго-

товка офицера, элиты военного сообщества, сочетающего высокий профессионализм, с духовно-нравственным воспитанием, сохранением и приумножением культурных ценностей.

Преобладание ролей связанных с защитой отечества свидетельствует, что весь образовательный процесс военного вуза направлен на формирование профессиональных качеств будущего офицера (таких как честь, высокая нравственность, готовность к самопожертвованию, мужественность, верность Родине) с учетом природной гендерной идентификации, обеспечивающей приобретение индивидом соответствующих ценностей, норм гендерного поведения, убеждений, умений и навыков, развитие маскулинной модели поведения.

Ролевыми предикторами, определяющими высокое ощущение субъективного благополучия и отражающие противоречивое единство, являются роли подчинение нормативам и уставу воинского сообщества с одной стороны, а с другой стороны реализующие ожидания, относящиеся к роли защитника отечества, победителя, героя, а также способность к руководству. Следовательно, роли, являясь социальным продуктом, ассимилируются личностью курсанта и становятся регуляторными механизмами, обеспечивая определенное ролевое поведение и активность в рамках усвоенной роли военнослужащего в условиях образовательного учреждения. Сформированная система ценностей, являясь внутренним регулятором поведения, позволяет эффективно решать государственные задачи в мирное и военное время.

К третьему курсу обучения большинство курсантов испытывают высокое субъективное благополучие, связанное с промежуточным типом локуса ролевого конфликта, гибко сочетающим личные потребности и социальные правила и нормы. Это свидетельствует о том, что к третьему курсу курсанты адаптируются к условиям военного образовательного учреждения и не испытывают ролевого конфликта, ощущая при этом субъективное благополучие и эмоциональный комфорт. Таким образом,

Ролевые предикторы, обуславливающие снижение субъективного благополучия связаны с семейными и деструктивными ролями. Курсанты с преобладанием разных аспектов семейных ролей не испытывают субъективного благополучия в условиях военного образовательного учреждения, т.к. не имеет возможности реализовать семейные роли в данный момент. Деструктивная роль у курсантов вступает в противоречие с жизнью по уставу в командном училище, и не способствует ощущению субъективного благополучия курсантов, определяя негативную установку в отношении социальных требований, эмоциональную неуравновешенность, низкий самоконтроль, ориентацию на эгоистические интересы и конфликтность во взаимодействии. Это предполагает умение своевременно и правильно определить ролевую структуру учебной группы, владение методами коррекции системы ролевых отношений в курсантском коллективе, что повысит эффективность управленческого воздействия в ходе обучения военнослужащих.

REFERENCES

1. Karpov A.V., Karpov A.A., Subbotina L.Yu. Methodological and methodological foundations of the study of metacognitive determinants of organization of activity. *Russian Psychological Journal*. 2017. vol. 4. no. 1, pp. 149-175. DOI: 10.21702/rpj.2017.1.10 (in Russian)
2. Perevozkin S.B., Perevozkina Yu.M., Panshina L.V. Impersonal features of successful professional socialization of youth. *Scientific notes of the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*. 2016. vol. 26. no. 2 pp. 38-43. <https://elibrary.ru/item.asp?id=28929377> (in Russian)
3. Sivak A.N., Bolotin A.E. Requirements for graduates of universities of internal troops of the Ministry of Internal

- Affairs of Russia for the effective implementation of service and combat tasks. *Scientific notes of the P.F. Lesgaft's university scientific journal*. Saint-Petersburg, NSU named after P.F. Lesgaft, 2012. vol. 92. no. 10. pp. 30-35. <https://elibrary.ru/item.asp?id=18190576> (in Russian)
4. Fedoseeva I.A., Perevozkin Yu.M., Dobrodromov R.N. Conceptual bases of patriotic education. *CITIS*. 2018. no. 1. pp. 14. <https://elibrary.ru/item.asp?id=35217407> (in Russian)
 5. Beduna K. & Perrone-McGovern K.M. Relationships Among Emotional and Intellectual Overexcitability. *Emotional IQ, and Subjective Well-Being*. 2016. Vol. 38. Issue 1. P. 24-31. DOI: 10.1080/02783193.2015.1112862
 6. Burdess N. Role Theory and the Local Planner. *Urban Policy and Research*. 1987. Vol. 5. Issue 3. P. 126-131 DOI: 10.1080/08111148708551305
 7. Bradley J. P. & Nicol A. A. M. Predictors of Military Training Performance for Officer Cadets in the Canadian Forces. *Military Psychology*. 2006. Vol. 18. Issue 3. P. 219-226. DOI: 10.1207/s15327876mp1803_3
 8. Burton R.P.D., Armstrong D.A. & Rushing B. Social roles and subjective well-being: A decomposition of race differences. *Sociological Spectrum*. 2010. Vol. 13. Issue 4. P. 415-431. DOI: 10.1080/02732173.1993.9982042
 9. Busseri M.A., Choma B.L. & Sadava S.W. Subjective temporal trajectories for subjective well-being. *The Journal of Positive Psychology*. 2011. Vol. 7. Issue 1. P. 1-15. DOI: 10.1080/17439760.2011.565784
 10. Chang W.-C. Identity, Gender, and Subjective Well-Being. *Review of Social Economy*. 2009. Vol. 69. Issue 1. P. 97-121 DOI: 10.1080/00346760902756495
 11. Engelbrecht H.-J. The (social) innovation – subjective well-being nexus: subjective well-being impacts as an additional assessment metric of technological and social innovations. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*. 2017. DOI: 10.1080/13511610.2017.1319262
 12. Frederick T., Purrington S. & Dunbar S. Differentiation of self, religious coping, and subjective well-being. *Mental Health, Religion & Culture*. 2016. Vol. 19. Issue 6. P. 553-564. DOI: 10.1080/13674676.2016.1216530
 13. Fong M.M. & Bainbridge H.T. J. Working fathers: determinants of time allocation to work and family roles. *Labour & Industry: a journal of the social and economic relations of work*. 2016. Vol. 26. Issue 3. P. 203-219. DOI: 10.1080/10301763.2016.1214797
 14. Gillham J., Adams-Deutsch Z., Werner J., Reivich K., Coulter-Heindl V., Linkins M., Winder B., Peterson C., Park N., Abenavoli R., Contero A. & Seligman M.E.P. Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *The Journal of Positive Psychology*. 2011. Vol. 6. Issue 1. P. 31-44. DOI: 10.1080/17439760.2010.536773
 15. Graham J R., Bradshaw C., Surood S. & Kline T.J.B. Predicting Social Workers' Subjective Well-Being. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*. 2014. Vol. 38. Issue 4. P. 405-417. DOI: 10.1080/23303131.2014.938584
 16. Joshanloo M. Factor Structure of Subjective Well-Being in Iran. *Journal of Personality Assessment*. 2015. Vol. 98. Issue 4. P. 435-443 DOI: 10.1080/00223891.2015.1117473
 17. Joshanloo M. Fragility of happiness moderates the influence of negative predictors of subjective well-being. *Anxiety, Stress & Coping*. 2018. Vol. 31. Issue 2. P. 222-227. DOI: 10.1080/10615806.2017.1422094
 18. Lee K. J. & Hwang S. Serious leisure qualities and subjective well-being. *The Journal of Positive Psychology*. 2017. Vol. 13. Issue 1. P. 48-56. DOI: 10.1080/17439760.2017.1374437
 19. Mead G.H. The Social Self. *Psychiatry*. 1978. Vol. 41. Issue 2. P. 178-182 DOI: 10.1080/00332747.1978.11023971
 20. Morrison P.S. & Weckroth M. Human values, subjective well-being and the metropolitan region. *Regional Studies*. 2017. Vol. 52. Issue 3. P. 325-337. DOI: 10.1080/00343404.2017.1331036
 21. Neale M. & Griffin M.A. A Model of Self-Held Work Roles and Role Transitions. *Human Performance*. 2006. Vol. 19. Issue 1. P. 23-41. DOI: 10.1207/s15327043hup1901_2
 22. Neapolitan J. General symbolic definitions and subjective well-being. *Sociological Spectrum*. 2010. Vol. 8. Issue 2. P. 153-168. DOI: 10.1080/02732173.1988.9981848
 23. Ritchie T.D., Sedikides C., Wildschut T., Arndt J. & Gidron Y. Self-concept Clarity Mediates the Relation between Stress and Subjective Well-being. *Self and Identity*. 2010. Vol. 10. Issue 4. P. 493-508. DOI: 10.1080/15298868.2010.493066
 24. Robbins M. & Hancock N. Subjective well-being and psychological type among Australian clergy. *Mental Health, Religion & Culture*. 2015. Vol. 18. Issue 1. P. 47-56. DOI: 10.1080/13674676.2014.1003171
 25. Smith K.R. & Moen P. Passage Through Midlife: Women's Changing Family Roles and Economic Well-Being. *The Sociological Quarterly*. 1988. Vol. 29. Issue 4. P. 503-524. DOI: 10.1111/j.1533-8525.1988.tb01431.x
 26. Soltero G. Cultural Policy and Subjective Well-Being in Mexico. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*. 2018. DOI: 10.1080/10632921.2017.1422835
 27. Stanzani S. Dimensions of social capital and subjective well-being: evidence from Italy. *International Review of Sociology*. 2014. Vol. 25. Issue 1. P. 129-143. DOI: 10.1080/03906701.2014.977586
 28. Taghizadeh Z., Ebadi A., Mohammadi E., Pourreza A., Kazemnejad A. & Bagherzadeh R. Individual consequences of having work and family roles simultaneously in Iranian married women. *Women & Health*. 2017. Vol. 57. Issue 1. P. 52-68. DOI:10.1080/03630242.2016.1150388
 29. Uğurlu Ö., Kum S. & Aydoğdu Y.V. Analysis of occupational accidents encountered by deck cadets in maritime transportation. *Maritime Policy & Management*. 2017. Vol. 44. Issue 3. P. 304-322. DOI: 10.1080/03088839.2016.1245449
 30. Watson D., Tregaskis O., Gedikli C., Vaughn O. & Semkina A. Well-being through learning: a systematic review of learning interventions in the workplace and their impact on well-being. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2018. Vol. 27. Issue 2. P. 247-268. DOI: 10.1080/1359432X.2018.1435529
 31. Wells K. Marching to be somebody: a governmentality analysis of online cadet recruitment. *Children's Geographies*. 2014. Vol. 12. Issue 3. P. 339-353. DOI: 10.1080/14733285.2014.922680

Информация об авторах

Сивак Александр Николаевич

(Россия, Санкт-Петербург)

Доктор педагогических наук, заместитель начальника
по научной работе

начальник научно-исследовательского и
редакционно-издательского отдела

Санкт-Петербургский военный институт войск
национальной гвардии Российской Федерации

E-mail: alexzig@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-0063-8445

Перевозкина Юлия Михайловна

(Россия, Новосибирск)

Кандидат психологических наук, доцент, заведующий
кафедрой практической и специальной психологии,
Новосибирский государственный педагогический
университет

E-mail: per@bk.ru

ORCID ID: 0000-0003-4201-3988

Федосеева Ирина Александровна

(Россия, Новосибирск)

Доктор педагогических наук, профессор кафедры
практической и специальной психологии,
Новосибирский государственный педагогический
университет

E-mail: fedoseevairina60@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-6549-0886

Information about the authors

Alexander N. Sivak

(Russia, Saint-Petersburg)

Doctor of Pedagogical Sciences,
Deputy Head for Research

Head of the Research
and Publishing Department

Saint-Petersburg Military Institute of National Guard
Troops of the Russian Federation

E-mail: alexzig@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-0063-8445

Yuliya M. Perevozkina

(Russia, Novosibirsk)

PhD in Psychological Sciences,
Associate Professor, Head of the Department of Practical
and Special Psychology

Novosibirsk State Pedagogical University

E-mail: per@bk.ru

ORCID ID: 0000-0003-4201-3988

Irina A. Fedoseeva

(Russia, Novosibirsk)

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Practical and Special
Psychology

Novosibirsk State Pedagogical University

E-mail: fedoseevairina60@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-6549-0886



В. Н. Оношко

Применение блог-технологии в развитии социокультурных умений у студентов высших учебных заведений на занятиях по немецкому языку

В последние десятилетия современные Интернет-технологии активно используются в образовательном процессе вузов, а именно при формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Целью данной работы является представление научно-обоснованной методики развития социокультурной компетенции у студентов направления подготовки Лингвистика, направленность (профиль) Перевод и переводоведение Вятского государственного университета на основе использования современной Интернет-технологии второго поколения – блог-технологии, так как от этого зависит эффективность межкультурной коммуникации.

Ведущими методами в работе выступают: моделирование образовательного процесса развития социокультурных умений при помощи блог-технологии, также экспериментальное обучение, которые доказали выдвинутую авторами статьи гипотезу об эффективности использования блог-технологии на основе разработки авторской методики развития социокультурных умений.

Основными результатами исследования необходимо назвать, во-первых, выявление группы социокультурных умений, которые формируются на основе блог-технологии, во-вторых, определение методических условий для эффективного развития социокультурных умений, в-третьих, разработка алгоритма развития выше названных умений, на основе которого было проведено экспериментальное обучение. Итоги данного экспериментального обучения показали положительные результаты по всем контролируемым социокультурным умениям, что, несомненно, доказывает эффективность разработанной авторами статьи методики.

Результаты работы будут интересны преподавателям, использующим Интернет-технологии при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: высшее образование, информатизация образования, информационные и коммуникационные технологии, социокультурные умения

Ссылка для цитирования:

Оношко В. Н. Применение блог-технологии в развитии социокультурных умений у студентов высших учебных заведений на занятиях по немецкому языку // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 399-412. doi: 10.32744/pse.2019.2.30



V. N. ONOSHKO

The use of blog technology to develop sociocultural skills of university students at the German lessons

In recent decades, modern Internet technologies are actively used in the educational process of universities, namely to form a foreign language communicative competence. The purpose of this work is to present a scientifically based methodology for the development of social and cultural competence of students in the field of Linguistics, profile Translation and translation theory of Vyatka State University on the basis of modern Internet technology of the second generation—blog technology, because it affects the effectiveness of intercultural communication.

The leading methods in the work are modeling of the educational process, which develops social and cultural skills using blog technology, as well as experimental training, which proved the hypothesis put forward by the authors of the article about the effectiveness of blog technology based on the development of the author's methodology for the development of social and cultural skills.

The main results of the research are, first, identifying a number of socio-cultural skills that are formed on the basis of blog technology, secondly, pointing out methodological conditions for the effective development of social and cultural skills, thirdly, developing an algorithm for the development of the above mentioned skills, on the basis of which an experimental training has been conducted. The results of the experimental training showed positive results for all of the controlled social and cultural skills, which undoubtedly proves the effectiveness of the methodology developed by the authors.

The results of the work will be interesting for teachers who use Internet technologies in teaching a foreign language.

Keywords: higher education, informatization of education, information and communication technologies, social and cultural skills

For Reference:

Onoshko, V. N. (2019). The use of blog technology to develop sociocultural skills of university students at the German lessons. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 299-412. doi: 10.32744/pse.2019.2.30

Введение

Современное российское общество постоянно интенсивно информатизируется, что мы можем наблюдать в процессе появления новых информационных и коммуникационных технологий. Использование данных технологий в образовании привело к тому, что в настоящее время появилась новая область педагогического знания – это информатизация образования. Она дает возможность разработать новые методологии, методические системы, методические технологии, методы и формы обучения в современных условиях информационного общества [8]. За последние 20 лет появилось достаточно большое количество как российских, так и зарубежных научных работ (Забродина И. К. [1], Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. [7], Роберт И. В., Панюкова С. В., Кузнецов А. А., Кравцова А. Ю. [8], Hanna B. & Nooy J. A. [21], Jaidev R. [22], Marcoccia M. [23], Matusitz J. [24] и др.), целью которых является продвижение информационных и коммуникационных технологий в образование, в частности, в процесс обучения иностранному языку, так как данные технологии обладают отличительными дидактическими свойствами и методическими функциями, которые обогащают и значительно ускоряют процесс обучения [12, с. 2–9].

Одной из основных целей обучения иностранному языку в высшем учебном заведении выступает формирование социокультурной компетенции, одного из компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Формирование данной компетенции приобретает особую значимость для студентов направления подготовки Лингвистика, направленность (профиль) Перевод и переводоведение Вятского государственного университета (ВятГУ), которые по роду своей профессиональной деятельности постоянно находятся на «перекрестке культур». От того, насколько у них будут развиты социокультурные умения, будет зависеть эффективность межкультурных контактов. Дидактические свойства современных Интернет-технологий нового поколения (Веб 2.0) – блог-технологии, вики-технологии и подкасты – как раз дают широкие возможности для развития социокультурных умений студентов [Там же, с. 3].

Несмотря на то, что существует достаточно большое количество работ, посвященных использованию Интернет-технологий в развитии социокультурных умений студентов (см. Сафонова В. В. [9], Andreev A. A. [17], Apal'kov V. G. & Sysoev P. V. [18], Durant A. & Shepherd I. [19], Gernsbacher M. A. [20]), существует ряд недостаточно изученных тем, а именно, не определена группа социокультурных умений, которые необходимо развивать у студентов ВятГУ при помощи современных Интернет-технологий; не выявлены методические условия развития социокультурных умений студентов выше названного направления подготовки посредством современных Интернет-технологий; не разработан алгоритм развития социокультурных умений студентов данного направления при помощи современных Интернет-технологий. В данной статье как раз и рассматриваются выше изложенные проблемы.

Необходимо подчеркнуть, что в статье мы подробно остановимся на одной из вышепредставленных Интернет-технологий – блог-технологии, при помощи которой можно формировать аспекты иноязычной коммуникативной компетенции. Согласно П. В. Сысоеву, блог-технология – это одна из технологий Веб 2.0, которая дает возможность каждому пользователю Интернет создавать свои личные страницы – блоги в виде журналов или дневников. Блоги считаются одним из социальных сервисов Ин-

тернета нового поколения, которые создают условия общения между людьми, объединенными общими интересами, однако разделенными расстоянием [13, с. 115].

Блог-технология обладает следующими дидактическими свойствами:

1. публичность (блоги доступны всем участникам проекта);
2. линейность (вся информация в блогах располагается в хронологическом порядке);
3. авторство и модерация (блог предполагает наличие одного автора и модерация блога осуществляется только автором);
4. мультимедийность (возможность использования при создании контента блога материалов разного формата: текстового, графического, фото-, видео-, аудио-материала) [Там же, с. 116].

Данные дидактические свойства блог-технологии позволяют на ее основе развивать такие виды речевой деятельности как письмо и чтение. При использовании блог-технологии при обучении иностранному языку необходимо учитывать и ее методические функции:

1. блог-технология может использоваться для организации сетевого взаимодействия между студентами на иностранном языке и для организации внеаудиторной деятельности, направленной на развитие различных аспектов языка (лексики, грамматики), видов речевой деятельности (чтения, письма), а также социокультурной и межкультурной компетенции;
2. вся информация в блоге размещается в хронологическом порядке, блог-технология не позволяет вносить изменения и дополнения в ранее опубликованную в блоге информацию;
3. автором блога является один человек, который выступает в роли модератора;
4. блог-технология позволяет использовать материалы разного формата, что дает возможность обогащать языковой и социокультурный материал для написания эссе, обзоров, отзывов на основе блог-технологии [Там же, с. 116].

Итак, в ходе исследования нами выдвигается рабочая гипотеза о том, что развитие социокультурной компетенции студентов ВятГУ будет только в том случае успешным, если оно осуществляется, опираясь, на четко выделенную группу социокультурных умений студентов, которые развиваются при помощи современных Интернет-технологий, в частности блог-технологии, при этом важно учитывать ее дидактические свойства, методические функции, а также методические условия, необходимые для успешного развития данных социокультурных умений, а также создание пошагового алгоритма развития социокультурных умений студентов при помощи блог-технологии.

Материалы и методы исследования

Целью данной работы является представление научно-обоснованной методики развития социокультурной компетенции у студентов ВятГУ на основе использования блог-технологии. В соответствии с поставленной целью нами решаются следующие задачи:

1. определение группы социокультурных умений студентов ВятГУ, развиваемых при помощи блог-технологии;
2. выделение дидактических свойств и методических функций блог-технологии;
3. выявление методических условий развития социокультурных умений студентов ВятГУ при помощи блог-технологии;

4. разработка алгоритма развития социокультурных умений студентов ВятГУ при помощи блог-технологии;
5. проведение проверки эффективности развития социокультурных умений студентов при помощи блог-технологии в экспериментальном обучении и описать его количественные и качественные результаты.

Для решения поставленных задач в работе применялись следующие методы исследования:

1. анализ и обобщение результатов теоретических исследований и практических исследований по вышеназванной теме;
2. экспериментальное обучение;
3. анализ и описание количественных и качественных результатов экспериментального обучения.

Исследование, по результатам которого подготовлена данная статья, проводилось с 2015 по 2017 гг. в три этапа, каждый из которых имел определенные задачи. Этапы и задачи исследования представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Этапы проведения исследования

Этапы исследования	Задачи исследования
Первый этап (2015 – 2016 гг.)	выделение проблемы исследования; определение цели, задач, предмета, объекта, методов исследования; анализ педагогической и методической литературы по теме исследования
Второй этап (2016-2017 гг.)	определение группы социокультурных умений, развиваемых у студентов направления подготовки Лингвистика, направленность (профиль) Перевод и переводоведение; выявление методических условий развития социокультурных умений студентов при помощи современных Интернет-технологий; разработка алгоритма развития социокультурных умений студентов при помощи современных Интернет-технологий
Третий этап (2017 гг.)	проведение экспериментального обучения с целью проверки рабочей гипотезы исследования (в качестве экспериментальной группы выступали студенты четвертого курса направления подготовки Лингвистика, направленность (профиль) Перевод и переводоведение Вятского государственного университета)

Результаты исследования

Проанализировав научную методическую литературу по заявленной теме, мы пришли к выводу о том, что многие авторы при разработке алгоритмов и технологий обучения иностранному языку при помощи Интернет-технологий – блог-технологии [13], вики-технологии [2; 3] и подкастов [10; 15] опирались на теоретические основы организации проектной деятельности [4; 5; 6; 15].

Рассмотрим основные этапы организации проектной деятельности, выдвигаемые учеными, и разработаем собственный алгоритм развития социокультурных умений студентов посредством блог-технологии.

Согласно П. В. Сысоеву и М. Н. Евстигнееву можно определить следующие этапы организации проектной деятельности:

1. введение в проектную деятельность: ознакомление обучающихся с возможно-

- стью участвовать в предлагаемых проектах и обсуждение данных проектов;
2. планирование работы над проектом: обсуждение цели, задач, содержания проекта;
3. выполнение проекта во внеучебное время: подготовка к организации устной презентации проекта и его обсуждения;
4. оценка работы по проекту [15, с. 76–77].

Особенностью проектной деятельности является то, что обучающиеся выполняют большую часть своих проектов во внеурочное время, при этом особое внимание уделяется самостоятельной учебной деятельности. Роль преподавателя является ключевой на начальном и заключительном этапах, а на промежуточных этапах обучающиеся самостоятельно работают над проектом. Таким образом, большое внимание уделяется развитию умений самостоятельной учебной деятельности, что играет немаловажную роль в условиях компетентного подхода. Придерживаясь мнения многих ученых, детальное описание деятельности преподавателя и обучающихся в процессе организации и реализации проектной деятельности нами подразделяется на этапы и шаги, имеющие между собой иерархическую связь [11-15].

Итак, на основе анализа педагогической и методической литературы нами определяется следующая группасоциокультурных умений студентов, которые можно развивать при помощи Интернет-технологий:

1. поиск и оценка культурно значимых событий страны изучаемого языка;
2. сопоставительный анализ культурно значимых событий стран родного и изучаемого языков;
3. анализ изменений, произошедших в культурах стран родного и изучаемого языков с течением времени;
4. работа с текстами культурологической направленности с целью поиска социокультурной информации с последующим представлением социокультурных комментариев;
5. выполнение проектов на материале исследований культуры стран родного и изучаемого языков.

Выше перечисленные социокультурные умения направлены на изучение культур стран родного и изучаемого языков и таким образом, в полной мере отражают аспект социокультурной компетенции.

В ходе исследования нами был разработан пошаговый алгоритм развития социокультурной компетенции студентов ВятГУ при помощи блог-технологии, который включает три этапа (подготовительный, процессуальный и заключительный) и двенадцать шагов. Рассмотрим более детально каждый из этапов (см. табл. 2).

С целью определения эффективности методики развития социокультурных умений студентов при помощи блог-технологии нами было проведено с сентября 2017 по декабрь 2017 года на базе ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» (ВятГУ) экспериментальное обучение. Участниками эксперимента были выбраны студенты 3-го курса факультета лингвистики направления подготовки Лингвистика, направленность (профиль) Перевод и переводоведение, изучающие немецкий язык в качестве первого иностранного языка. Все обучающиеся были разделены на две группы, условно названные «контрольная группа» (15 человек) и «экспериментальная группа» (15 человек), Экспериментальное обучение проводилось в соответствии с алгоритмом, разработанным на кафедре лингвистики и перевода ВятГУ. На занятиях по немецкому языку студенты контрольной и экспериментальной групп обучались по учебнику совре-

менного немецкого языка «Время немецкому» (авторы: Волина С. А., Воронина Г. Б., Карпова Л. М., 2007 г.), а также в качестве дополнительного материала при изучении культуроведческих тем обучающиеся использовали учебники немецких издательств и немецкоязычные материалы СМИ: MoskauerDeutscheZeitung, DeutscheWelle. Согласно учебному плану, у студентов контрольной и экспериментальной групп было по 24 часа занятий в месяц (6 часов в неделю).

Таблица 2

Алгоритм развития социокультурных умений студентов при помощи современных Интернет-технологий (на примере использования блог-технологии)

Этапы развития социокультурных умений	Пошаговый алгоритм обучения	Действия преподавателя и студентов
Подготовительный этап	Шаг 1. Знакомство студентов с Интернет-технологиями, в частности с блог-технологией	Преподаватель знакомит студентов с современными Интернет-технологиями, с возможностями использования блог-технологии
	Шаг 2. Объяснений цели и задач проекта, который будет выполняться на основе блог-технологии	Преподаватель объясняет, как выполнять проект и предлагает список разрабатываемых тем; студенты предлагают дополнительные темы, которые они хотели бы обсудить в рамках образовательной программы
	Шаг 3. Формулировка критериев оценки	Преподаватель рассказывает о критериях оценки выполненной работы. Критерии оценки могут быть следующими: представление темы, срок выполнения, творческий подход
	Шаг 4. Регистрация на сервере блогов, знакомство с правилами размещения на нем материалов	Преподаватель предлагает студентам адрес сервера блогов, на котором будут размещаться их проекты, помогает зарегистрироваться на выбранном сервере, объясняет, как размещать материалы в блоге; студенты регистрируются на сервере блогов и пробуют разместить свои материалы
	Шаг 5. Объяснение правил соблюдения информационной безопасности в сети Интернет при выполнении проекта	Преподаватель объясняет правила соблюдения информационной безопасности в сети Интернет
Процессуальный этап (пример сценария использования блог-технологий)	Шаг 6. Формулировка темы	Студенты выбирают интересную для них тему проекта, при этом они могут пользоваться поиском подходящего материала в поисковых системах Rambler, Google и др.
	Шаг 7. Поиск информации и подбор материала для размещения в личных блогах	Студенты занимаются поиском информации в Интернете по выбранной теме, систематизируют, анализируют полученный материал
	Шаг 8. Написание и публикация проекта в блоге	Преподаватель проводит мониторинг самостоятельно работы студентов по выбранному проекту, следит за размещением материалов в блогах; студенты готовят письменные работы при помощи текстового редактора Word и размещают материалы в личных блогах (это могут быть эссе, доклады)
	Шаг 9. Обсуждение созданных письменных работ	Преподаватель дает установку как должна проходить дискуссия, привести пример, дать критерии оценки студенческих ответов; студенты заходят на личные блоги одногруппников, изучают опубликованный материал и анализируют его
	Шаг 10. Реакция на комментарий одногруппников	Студенты своим ответом реагируют на комментарий одногруппников, вносят изменения в свою письменную работу, если это необходимо, затем повторно ее публикуют в своем личном блоге

Заключительный этап	Шаг 11. Рефлексия студентов	Студенты оценивают, насколько им удалось раскрыть выбранную тему, благодаря анализу собственной работы у студентов формируется навык самооценивания, что приводит к более качественному выполнению заданий;
	Шаг 12. Оценка преподавателя.	Преподаватель оценивает работы каждого студента по ранее озвученным критериям

Необходимо отметить, что в аудиторное и внеаудиторное время студенты экспериментальной группы занимались проектной деятельностью, создавая культурологические проекты при помощи блог-технологии. У обучающихся имелся неограниченный доступ к электронному контенту, они имели возможность комментирования как в целом заданной темы, так и конкретного высказывания другого студента, что способствовало стимулированию дискуссии на изучаемом языке.

Выполнение одного проекта (цикла) и его обсуждения при помощи блогов по обозначенной тематике осуществлялось во внеаудиторное время в течение двух недель. В таблице 3 представлена тематика письменных проектов.

Таблица 3

Тематика обсуждений в личных блогах студентов экспериментальной группы

№	Сроки выполнения проекта	Тематика Интернет-проектов
1	Сентябрь 2017	1) Проблемы молодежи в стране родного и изучаемого языка
2	Октябрь 2017	1) Традиции и праздники страны изучаемого языка
3	Ноябрь 2017	1) Языковая вариативность
4	Декабрь 2017	1) Заменят ли современные Интернет-технологии традиционные средства коммуникации?

В ходе эксперимента были проведены контрольный и экспериментальный срезы в контрольной и экспериментальной группах. Для оценки сформированности социокультурных умений студентам контрольной и экспериментальной групп было предложено выполнить проекты по двум темам, изучаемым в ходе курса «Практикум по культуре речевого общения первого иностранного языка»: «Проблемы молодежи в стране родного и изучаемого языка» (до экспериментального обучения) и «Заменят ли современные Интернет-технологии традиционные средства коммуникации?» (после экспериментального обучения). Оценка развития каждого из контролируемых социокультурных умений при помощи блог-технологии проводилась по специально разработанной шкале социокультурных умений, представленной в таблице 4.

Таблица 4

Социокультурные умения, контролируемые в экспериментальном обучении

№ п/п	Контролируемое социокультурное умение
1	поиск и оценка культурно значимых событий страны изучаемого языка
2	сопоставительный анализ культурно значимых событий стран родного и изучаемого языков
3	анализ изменений, произошедших в культурах стран родного и изучаемого языков с течением времени
4	работа с текстами культурологической направленности с целью поиска социокультурной информации с последующим представлением социокультурных комментариев
5	выполнение проектов на материале исследований культуры стран родного и изучаемого языков

Результаты анализа данных контрольного среза в контрольной и экспериментальной группах представлены в таблице 5 и таблице 6.

Таблица 5

Результаты анализа данных контрольного среза в контрольной группе с применением непарного t-теста

Социокультурное умение	t критерий Стьюдента	p-значение
1	8,15	0,05*
2	14,20	0,01**
3	11,33	0,01**
4	4,31	0,068
5	4,81	0,071

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Таблица 6

Результаты анализа данных контрольного среза в экспериментальной группе с применением непарного t-теста

Социокультурное умение	t критерий Стьюдента	p-значение
1	8,76	0,05*
2	15,27	0,01**
3	12,96	0,01**
4	4,53	0,066
5	4,67	0,06

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Результаты экспериментального обучения были нами закодированы для статистической обработки в программе Minitab. Показатели по каждому социокультурному умению (см. табл. 4) были переведены в пятибалльную шкалу: «1», «0,75», «0,5», «0,25» или «0». По данной пятибалльной системе был проведен анализ контролируемых социокультурных умений у студентов контрольной и экспериментальной групп. Для оценки значимости полученных результатов нами был использован t-критерий Стьюдента.

Как свидетельствует статистический анализ полученных данных, результаты оценки некоторых социокультурных умений студентов ВятГУ оказались статистически значимыми в контрольной и экспериментальной группах непосредственно до экспериментального обучения. Статистическая обработка данных позволяет утверждать, что до экспериментального обучения у многих участников эксперимента в обеих группах уже были сформированы умения собирать, систематизировать культуроведческую информацию, используя разнообразные Интернет-источники.

Такие результаты контрольного среза в обеих группах можно объяснить тем, что, во-первых, в ходе обучения в вузе у студентов уже развиты некоторые социокультурные умения. Во-вторых, социокультурные умения являются универсальными не зависимо от учебной дисциплины, в рамках которой происходит обучение и развитие социокультурной компетенции. Умения работать с информационно-справочной литературой по культуроведческой тематике и умения представлять результаты своих культуроведческих проектов были уже сформированы у студентов на определенном уровне в ходе изучения других дисциплин и были просто перенесены ими из одного образовательного контекста в другой.

P-значение t критерия Стьюдента в контрольной группе по 4-ому ($t = 4,31$), 5-ому ($t = 4,81$) и экспериментальной группе по 4-ому ($t = 4,53$), 5-ому ($t = 4,67$) контролируемым социокультурным умениям оказалось $> 0,01$. Это означает, что, несмотря на некоторое наличие положительных оценок, их количество не было достаточным для того, чтобы говорить о развитии у студентов представленных социокультурных умений.

Для выявления статистической значимости между результатами экспериментального среза в контрольной и экспериментальной группах был проведен непарный t-тест (для независимых выборок), результаты которого представлены в таблицах 7 и 8.

Таблица 7

Результаты анализа данных контрольного среза в контрольной группе с применением непарного t-теста

Социокультурное умение	t критерий Стьюдента	p-значение
1	8,26	0,05*
2	14,22	0,01**
3	11,33	0,01**
4	4,5	0,068
5	4,84	0,071

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Таблица 8

Результаты анализа данных контрольного среза в экспериментальной группе с применением непарного t-теста

Социокультурное умение	t критерий Стьюдента	p-значение
1	8,80	0,05*
2	15,26	0,01**
3	12,94	0,01**
4	4,52	0,068
5	4,88	0,071

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

В таблице 7 и таблице 8 представлены результаты непарного t-теста данных экспериментального среза в контрольной и экспериментальной группах, которые показывают, что различия между показателями экспериментального среза в контрольной и экспериментальной группах существенно различаются в пользу экспериментальной группы. Это свидетельствует о том, что методика реализации языковых проектов положительно влияет на развитие социокультурной компетенции обучающихся.

Обсуждение результатов исследования

На основе анализа педагогической и методической литературы по изучению применения блог-технологии при обучении иностранному языку нами выделяются следующие дидактические свойства блог-технологии: публичность, линейность, авторство и модераторство, мультимедийность.

При использовании блог-технологии при обучении иностранному языку необходимо учитывать и ее методические функции:

1. использование блог-технологии для организации сетевого взаимодействия

между студентами на иностранном языке и организации внеаудиторной деятельности;

2. размещение информации в блоге в хронологическом порядке, невозможность внесения изменений в ранее опубликованную в блоге информацию;
3. автором блога является один человек, который выступает в роли модератора;
4. возможность использования в блогах материалов разного формата.

На основе проведенного экспериментального обучения мы пришли к следующим выводам:

- современные Интернет-технологии, в частности, блог-технологии дают возможность развивать у студентов такие социокультурные умения, как:

1. сбор, обобщение, систематизация, интерпретация культурологической информации;
2. сопоставительный анализ культурно значимых событий стран родного и изучаемого языков;
3. анализ изменений, произошедших в культурах стран родного и изучаемого языков с течением времени;
4. анализ текстов культурологической направленности с целью поиска социокультурной информации с последующим представлением социокультурных комментариев;
5. выполнение проектов на материале культуры стран родного и изучаемого языков.

- социокультурная компетенция студентов ВятГУ развивается эффективно с учетом следующих методических условий:

1. сформированность компетентности у студентов к моменту обучения информационных и коммуникативных технологий;
2. учет особенностей дидактических свойств и функций информационных и коммуникативных технологий;
3. использование проблемных культурологических заданий;
4. наличие пошагового алгоритма обучения.

Исходя из всего вышесказанного необходимо отметить, что благодаря использованию блог-технологии при развитии социокультурных умений у студентов направления подготовки Лингвистика, направленность (профиль) Перевод и переводоведение ВятГУ мы смогли разработать уникальную методику обучения иностранным языкам и в настоящее время используем ее в учебном процессе.

Заключение

Таким образом, за последние 10-20 лет появилось достаточно большое количество научных работ, посвященных изучению и использованию в образовательном процессе Интернет-технологий, а именно, в формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Такие ученые как П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев, Ю. Ю. Маркова, А. Г. Соломатина, Е. Д. Кошелева, Н. С. Петрищева, А. К. Черкасов разработали различные уникальные методики обучения письменной речи посредством электронной почтовой группы, вики-технологии, блог-технологии; обучения говорению и аудированию посредством учебных подкастов; формированию социокультурной компетенции посредством вики-технологии, блог-технологии, учебных Интернет-ресурсов, веб-

форума. Анализ представленных работ показал, что, несмотря на эффективность применения выше перечисленных технологий в образовательном процессе, некоторые из них – электронно-почтовая группа и веб-форум – подвергаются технологическому «старению», в результате чего используются значительно реже, чем такие Интернет-технологии как блог-технологии, вики-технологии и подкасты, которые направлены на развитие разных речевых умений, предполагают разработку разных методик обучения на их основе и могут использоваться в учебном процессе.

Необходимо отметить, что современные информационные и коммуникационные технологии обладают рядом дидактических свойств и функций, которые необходимо учитывать при обучении иностранному языку на основе Интернет-технологий. При помощи данных технологий можно развивать не просто одни и те же языковые навыки, одни и те же речевые умения, а благодаря новым дидактическим свойствам с помощью информационных и коммуникационных технологий можно значительно обогащать эту языковую и социокультурную практику обучающихся.

Рекомендации

Результаты данной работы будут, несомненно, интересны преподавателям высших учебных заведений, так как применениесовременных Интернет-технологий при обучении иностранному языку дает неограниченные возможности для использования новых интересных элементов в учебном процессе. Это направление на данный момент является наиболее актуальным и перспективным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Забродина И. К. Методика развития социокультурных умений студентов посредством современных Интернет-технологий: немецкий язык, специальность "Перевод и переводоведение": дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 215 с.
2. Кошелева Е. Д. Методика развития социокультурных умений студентов посредством социального сервиса «Вики» (английский язык, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 210 с.
3. Маркова Ю. Ю. Методика развития умений письменной речи студентов на основе вики-технологии (английский язык, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2011. 187 с.
4. Петрищева Н.С. Методика формирования социокультурной компетенции студентов специальности «Юриспруденция» посредством учебных Интернет-проектов (английский язык): дис. .канд. пед. наук. Москва, 2011. 202 с.
5. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 3. С. 3-9.
6. Полат Е. С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2001. № 2. С. 14-19.
7. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения: учебно-метод. пособие. М.: Академия, 2004.
8. Роберт И. В., Панюкова С. В., Кузнецов А. А., Кравцова А. Ю. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-метод. пособие. М: Дрофа, 2008.
9. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 17-24.
10. Соломатина А. Г. Методика развития умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов (английский язык, базовый уровень): дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 58 с.
11. Сушкова Н. А. Методика формирования межкультурной компетенции в условиях погружения в культуру страны изучаемого языка (английский язык, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2009. 203 с.
12. Сысоев П. В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Иностранные

языки в школе, 2012а, № 2. С. 2-9.

13. Сысоев П. В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012б. №4 (20), С. 115-127.
14. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2008. № 6, С.1-10.
15. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие. М.: Глосса-Пресс, Ростов н/Д.: Феникс, 2010.182 с.
16. Черкасов А. К. Методика развития социокультурных умений студентов посредством веб-форума (английский язык, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 145 с.
17. Andreev A. A. Use of the Internet in the education process. *Computer Studies and Education*, 2005, no. 9, pp. 2-7.
18. Apal'kov V. G. & Sysoev P. V. Methodical principles of formation of the cross-cultural competence in the process of teaching a foreign language. *Tambov University Reports. Series: Humanities*, 2008, no. 7. pp. 254-260.
19. Durant A. & Shepherd I. 'Culture' and 'Communication' in Intercultural Communication. *European Journal of English Studies*, 200, 13 (2), pp. 147-162.
20. Gernsbacher M.A. Internet-Based Communication. *Discourse Processes*. 2014. 51 (5/6), pp. 359-373.
21. Hanna B. & Nooy J. A. Funny Thing Happened on the Way to the Forum: Electronic Discussion and Foreign Language Learning. *Language Learning and Technology*1, 2003. pp. 71-85.
22. Jaidev R. How pedagogical blogging helps prepare students for intercultural communication in the global workplace. *Language & Intercultural Communication*. 2014. 14 (1), pp. 132-139.
23. Marcoccia M. The internet, intercultural communication and cultural variation. *Language & Intercultural Communication* 12 (4), 2012. pp. 353-368.
24. Matusitz J. Intercultural Perspectives on Cyberspace: An Updated Examination. *Journal of Human Behavior in the Social Environment* 24 (7), 2014. pp. 713-724.

REFERENCES

1. Zabrodina I.K. Methods of development of sociocultural skills of students through modern Internet technologies: German, specialty "Translation and Translation Studies": Diss. PhD Ped. Sci., Moscow, 2012. 215 p. (in Russian)
2. Koshelyaeva E.D. Methodology for the Development of Socio-Cultural Skills of Students through the Social Service "Wiki" (English, language university): Diss. PhD Ped. Sci., Moscow, 2010. 210 p. (in Russian)
3. Markova Yu. Yu. Methods of development of writing skills of students on the basis of a wiki technology (English, language university): Diss. PhD Ped. Sci., Tambov, 2011. 187 p. (in Russian)
4. Petrishcheva N.S. Methods of formation of the socio-cultural competence of students of the specialty "Jurisprudence" through educational Internet projects (English): Diss. PhD Ped. Sci., Moscow, 2011. 202 p. (in Russian)
5. Polat E.S. Method of projects in foreign language lessons. *Foreign Languages at School*. 2000. no. 3. pp. 3-9. (in Russian)
6. Polat E.S. The Internet in Foreign Language Lessons. *Foreign Languages at School*. 2001. no. 2. pp. 14-19. (in Russian)
7. Polat E.S., Bukharkina M.Yu., Moiseeva M.V. The Theory and Practice of Distance Learning: A Teaching Method. allowance. Moscow, Academy Publ., 2004. (in Russian)
8. Robert I.V., Panyukova S.V., Kuznetsov A.A., Kravtsova A.Yu. Information and communication technologies in education: a teaching method. allowance. Moscow, Drofa Publ., 2008. (in Russian)
9. Safonova V. V. Culture studies in the system of modern language education. *Foreign Languages at School*. 2001. no. 3. pp. 17-24. (in Russian)
10. Solomatina A. G. Methods of developing the skills of speaking and listening to students through educational podcasts (English, basic level): Diss. PhD Ped. Sci. M., 2011. 58 p. (in Russian)
11. Sushkova N.A. The methodology for the formation of intercultural competence in the context of immersion in the culture of the country of the studied language (English, language university): Diss. PhD Ped. Sci., Tambov, 2009. 203 p. (in Russian)
12. Sysoev P. Informatization of Language Education: Basic Directions and Prospects. *Foreign Languages at School*, 2012, no. 2. pp. 2-9. (in Russian)
13. P. Sysoev. Blog-technology in teaching foreign language. *Language and culture*. 2012. no. 4 (20), pp. 115-127.
14. Sysoev P., Evstigneev M. Modern Educational Internet Resources in Teaching a Foreign Language. *Foreign Languages at School*. 2008. no. 6, pp.1-10. (in Russian)

15. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. Methodology of Teaching a Foreign Language Using New Information and Communication Internet Technologies: An Educational Tool. Moscow, Glossa-Press Publ., Rostov n / D, Phoenix Publ., 2010.182 p. (in Russian)
16. Cherkasov A.K. Methods of development of sociocultural skills of students through a web forum (English language, language university): Diss. PhD Ped. Sci., Moscow, 2012. 145 p. (in Russian)
17. Andreev A. A. Use of the Internet in the education process. *Computer Studies and Education*, 2005, no. 9, pp. 2-7.
18. Apal'kov V. G. & Sysoev P. V. Methodical principles of formation of the cross-cultural competence in the process of teaching a foreign language. *Tambov University Reports. Series: Humanities*, 2008, no. 7. pp. 254-260. (in Russian)
19. Durant A. & Shepherd I. 'Culture' and 'Communication' in Intercultural Communication. *European Journal of English Studies*, 2000, 13 (2), pp. 147-162.
20. Gernsbacher M.A. Internet-Based Communication. *Discourse Processes*. 2014. 51 (5/6), pp. 359-373.
21. Hanna B. & Nooy J. A. Funny Thing Happened on the Way to the Forum: Electronic Discussion and Foreign Language Learning. *Language Learning and Technology*, 2003, 1, pp. 71-85.
22. Jaidev R. How pedagogical blogging helps prepare students for intercultural communication in the global workplace. *Language & Intercultural Communication*. 2014. 14 (1), pp. 132-139.
23. Marcoccia M. The internet, intercultural communication and cultural variation. *Language & Intercultural Communication*, 2012, 12 (4), pp. 353-368.
24. Matusitz J. Intercultural Perspectives on Cyberspace: An Updated Examination. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 2014, 24 (7), pp. 713-724.

Информация об авторе

Оношко Вячеслав Николаевич

(Россия, Архангельск)

Кандидат филологических наук, профессор
профессор кафедры лингвистики и перевода
Вятский государственный университет
E-mail: usr11263@vyatsu.ru

Information about the authors

Vyatcheslav N. Onoshko

(Russian Federation, Kirov)

PhD in Philology, Professor
Professor of the Department of Linguistic and Translation
Vyatka State University
E-mail: usr11263@vyatsu.ru



М. Г. Коляда, Т. И. Бугаева, Е. Г. Ревякина, С. И. Белых

Реализация идей вычислительной педагогики в выборе форм обучения на основе марковской модели иерархий

Статья посвящена проблеме реализации идей вычислительной педагогики для наилучшего выбора формы обучения. Рассмотрены вопросы зарождения нового направления педагогических знаний – «Вычислительной педагогики»; приведены ее отличительные особенности от традиционной педагогики, а также проанализированы сущностные характеристики этой дефиниции. Обосновано, что многие педагогические процессы и явления имеют стохастический характер, поэтому для их анализа и прогнозирования можно использовать закономерности теории вероятностей, в частности расчетную методологию, так называемых цепей Маркова. Их характерная особенность заключается в том, что цепь, соединяющая вероятностные педагогические события, обладает особым свойством: каждое ее звено в некотором роде определяет, каким будет следующее звено, которое, тем не менее, не зависит от предыдущего. Используя это свойство, была построена Марковская модель иерархий для выбора форм обучения: индивидуальная, коллективная и фронтальная. На основе такой модели были выполнены конкретные расчеты выбора наиболее оптимальной формы обучения, с учетом двух составляющих: эффективности этой формы и трудозатрат преподавателя на ее подготовку и реализацию. В исследовании нашли отражение оценки разнообразных аспектов использования идей вычислительной педагогики, в частности, то, что теоретические умозаключения и многие эмпирические педагогические исследования можно точно проверить на достоверность с помощью вычислительных моделей иерархии.

Ключевые слова: вычислительная педагогика, цепи Маркова, формы обучения, модель иерархий, валидность, трудозатраты подготовки занятия, эффективность занятия

Ссылка для цитирования:

Коляда М. Г., Бугаева Т. И., Ревякина Е. Г., Белых С. И. Реализация идей вычислительной педагогики в выборе форм обучения на основе марковской модели иерархий // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 413-427. doi: 10.32744/pse.2019.2.31



M. G. KOLIADA, T. I. BUGAYOVA, O. G. REVIAKINA, S. I. BELYKH

Implementation of ideas of computational pedagogy in the selection of forms of education based on the Markovian model of hierarchies

Questions of origin of a new field of pedagogical knowledge, "Computational Pedagogy", are reviewed; its features distinguishing it from traditional pedagogy are given; and essential characteristics of this definition are analyzed. It is substantiated that many pedagogical processes and phenomena are of stochastic nature, thus regularities of probability theory may be used for their analysis and forecasting, particularly the calculation methodology of the so-called Markovian chains. Their characteristic is in the fact that the chain connecting the probabilistic pedagogical events has a special feature: each of its links in some way determines what will be the next link, which, however, does not depend on the previous one. Using this feature, the Markovian model of hierarchies for the selection of forms of education was built: individual, collective, and frontal. Based on this model, specific calculations were made to select the most appropriate form of education, taking into account two components: the effectiveness of this form and the teacher's labor cost for its preparation and implementation. The study reflected the evaluation of various aspects of the use of computational pedagogical ideas, particularly, the fact that theoretical speculations and many empirical pedagogical studies may be accurately validated using computational models of hierarchy.

Keywords: computational pedagogy, Markovian chain, model of hierarchies, labor cost for preparation of classes, efficiency of classes

For Reference:

Koliada, M. G., Bugayova, T. I., Reviakina, O. G., & Belykh, S. I. (2019). Implementation of ideas of computational pedagogy in the selection of forms of education based on the Markovian model of hierarchies. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 413-427. doi: 10.32744/pse.2019.2.31

Введение

Словосочетание «Вычислительная педагогика» (Computational Pedagogic) вошло в обращение педагогической общественности сравнительно недавно. В первом десятилетии 21 столетия начали появляться научные статьи [12; 27], в которых исследователи пытались обосновать зарождение нового направления педагогических знаний – компьютерной (вычислительной) педагогики. Хотя сами идеи вычислительных методов в дидактике появились задолго до этого, еще одновременно с возникновением информатики как науки. На первом этапе электронные вычислительные машины (ЭВМ) выступали в качестве помощника педагога для обработки результатов тестирования в рамках, так называемого программированного обучения. Затем сфера применения компьютеров расширилась, и их стали применять уже в роли автоматизированных обучающих систем [2; 3; 5], а также для автоматизации процессов обработки результатов мониторинга образовательной деятельности [19].

Появление вычислительной педагогики в современном ее понимании, было связано с проникновением идей искусственного интеллекта в сферу обучения, воспитания и образования. Одновременно или чуть позже появляется еще одно словосочетание «Цифровая педагогика» (Digital Pedagogic). Это название возникло как дань возникшему сейчас модному названию «Цифровая экономика». Так на Петербургском международном экономическом форуме 2017 г. Владимир Путин актуализировал вопросы цифровой экономики. На пленарном заседании президент выразил уверенность в том, что для того чтобы наращивать кадровые, интеллектуальные, технологические преимущества в сфере цифровой экономики, планируется действовать по всем направлениям, имеющим системное значение, в том числе и в сфере цифровой педагогики. Президент указывал на то, что необходимо сформировать принципиально новую, гибкую нормативную базу для внедрения цифровых технологий во все сферы жизни. А для этого необходимо «кратно увеличить выпуск специалистов в сфере цифровой экономики, добиться всеобщей цифровой грамотности. Для этого следует серьезно усовершенствовать систему образования на всех уровнях: от школы до высших учебных заведений. И конечно, развернуть программы обучения для людей самых разных возрастов» [20].

Многие зарубежные ученые (К. Beecher [26], D. Berry [27], J. Maliekal [30], O. Yasar [29; 30]) вкладывают в понятие «вычислительная педагогика» определенную образовательную среду, в которой все участники деятельности, вне зависимости от того являются ли они человеческими или программными агентами, используют общие правила и общий язык, на котором они говорят. Российские исследователи Е.Д. Патаракин и Б.Б. Ярмахов рассматривают эту дефиницию как «социотехническое проектирование средств и сценариев деятельности, направленное на освоение учащимися умений вычислительного мышления, вычислительного участия и вычислительной рефлексии» [18, с. 502].

Мы придерживаемся более общей точки зрения [4], и считаем, что вычислительная педагогика является новой ветвью педагогических знаний [6], где основные проблемы в своей основе похожи на проблемы традиционной педагогики, их постановка не противоречит, а наоборот основывается на достижениях синергетики, традиционной психолого-педагогической науки и образовательной практики. Средства решения этих

проблем имеют свои особенности, которые отличаются от использования традиционных методов классической педагогики и акцентируют внимание на специфических аспектах строения и особенностях педагогической деятельности в моделирующих системах, в условиях, где все скрупулезно взвешивается, подтверждается теоретическим обоснованием и математическим доказательством (или расчетами), компьютерным моделированием, оптимизационным подкреплением (на основе систем искусственного интеллекта) [10; 11], использованием инновационных идей, которые «обкатаны» и испытаны в других областях знаний.

В педагогике, как и в других науках, вопросы доказательности стоят на первом месте, но особенно остро встает проблема нахождения *педагогического прогноза* [7; 8]. Сложность состоит в субъективно-причинной многогранности педагогической деятельности, и в том, что на объект исследования одновременно действует огромное количество причин и факторов, которые ведут себя по-разному: иногда они работают в одних сочетаниях, порождая одни связи, а порой действуют в других сочетаниях, вызывая, совершенно другие корреляции и производя при этом совсем иное воздействие на объект исследования. Трудность здесь состоит в том, что сочетание компонентов и наличие (отсутствие) между ними связей постоянно меняется, как видоизменяется и сам объект изучения, который постоянно находится в движении и состоянии изменчивости. Дело в том, что выявленные связи не только сами по себе меняются, но они меняют и окружающее образовательное пространство. Следовательно, при их определении в первичном эксперименте они существенным образом изменяются относительно повторных измерений. В сущности, экспериментатор уже имеет дело фактически с другим «материалом», а это происходит из-за того, что никогда не удастся соблюсти те же условия эксперимента, которые были раньше. Иными словами, большинство педагогических процессов и явлений имеют вероятностный характер.

Материалы и методы

В наиболее общем понимании, *форма организации обучения* – это внешнее во времени и в пространстве выражение согласованной деятельности обучающихся и преподавателя. Она определяет, каким способом, в каком порядке или режиме (в том числе и временном) должен быть организован процесс обучения. Поэтому форма обучения, прежде всего, связана с местом обучения, порядком его исполнения, временными рамками, и с количеством участников этого процесса.

Еще советский ученый-педагог М.И. Махмутов при изучении форм организации учебного процесса в образовательном учреждении, указывал, что существует необходимость различать два термина, включающих слово «форма», а именно: «*форма обучения*» и «*форма организации обучения*». Первое словосочетание (форма обучения) означает *индивидуальную, коллективную и фронтальную* работу обучающихся на занятии (уроке), второе (форма организации обучения) – обозначает какой-либо вид занятия, например *урок, консультация, предметный кружок* и т. п. [15, с. 49]. В контексте данной темы исследования, мы будем использовать только первую дефиницию.

Индивидуальная форма обучения не требует наличия общей цели деятельности; каждый ее участник работает независимо от других членов образовательного процесса, в соответствии со своими индивидуальными наклонностями, стремлениями, воз-

возможностями и способностями; при этом он выбирает собственный для себя образовательный маршрут (траекторию), темп и скорость работы.

Коллективная форма обучения, наоборот предусматривает наличие общей цели и объединения усилий обучающихся для ее достижения. Чаще всего она достигается на основе распределения функций и обязательств между участниками деятельности, в виде сотрудничества в процессе ее достижения, ответственности каждого участника образовательного процесса за результат своей работы перед коллективом. Поэтому, ее по-другому еще называют *кооперативной формой обучения* [28].

Фронтальная форма обучения подразумевает такой вид деятельности преподавателя и обучающихся, когда все они одновременно выполняют одинаковую, общую для всех работу, все вместе обсуждают, сравнивают и обобщают ее результаты. Педагог ведет работу со всеми обучающимися одновременно, общается с ними непосредственно в ходе своего объяснения или показа, и вовлекает всех в обсуждение рассматриваемых вопросов.

Выбор правильной формы обучения является важной дидактической проблемой, которая постоянно обсуждается исследователями и педагогами-практиками. Среди новых идей, ученые Н.К. Нуриев, С.Д. Старыгина и Э.А. Гибадуллина предлагают дидактическую инженерию рассматривать в качестве новой методологии, в рамках которой решаются задачи, в том числе и выбора оптимальных форм обучения. По сути, они предлагают спроектировать систему обучения нового поколения, нацеленную на развитие профессионально значимых способностей обучаемых с учетом их психологических особенностей, что позволит обеспечить обучение на грани допустимой трудности (развивающее обучение) и тем самым добиться быстрого развития ключевых способностей через его зоны «ближайшего развития» [17]. Исследователь А.И. Митин, изучая коллективную форму обучения для группового принятия решения, предлагает сценарный подход при организации учебной деятельности, который в частности содержит характеристики и описание принципов работы соответствующих автоматизированных рабочих мест обучаемых, а также методы их работы на занятии [16].

Исследование проблемы отбора форм обучения отражено в работах многих исследователей, но вопросы их комплексного выбора в контексте компетентностной парадигмы образования изучены слабо. Так, например, И.В. Глушко и Т.М. Зуева, рассматривая вопросы мониторинга качества образовательной деятельности считают, что именно кооперативные формы обучения дают способность будущим специалистам работать эффективно в коллективе [1], а В. Стриелковски, Л.С. Киселева и Е.Н. Попова, изучая детерминанты качества университетского образования, пришли к мнению, что реализация индивидуальных форм обучения приносит основные преимущества выпускникам образовательных учреждений [23].

На основе проведенного анализа был сделан вывод, что все эти работы способствуют накоплению и систематизации знаний по теме исследования, но в целом проблема оптимального выбора форм обучения остается нерешенной. Слабоизученными являются аспекты реализации идей компьютеризированной педагогики в выборе форм обучения на основе вычислительных подходов. Поэтому нами сделана попытка восполнения этой брешы на основе, так называемой *Марковской модели иерархий*.

Как известно, характерной особенностью педагогических процессов является неоднозначность их протекания. Как было сказано выше, результаты обучения, воспитания и развития зависят одновременно от влияния многих факторов. Иногда ход и следствия педагогического процесса существенным образом меняются даже тогда, когда изменя-

ется влияние лишь одной-двух несущественных причин. Поэтому этот процесс имеет вероятностный характер своего функционирования. А поскольку стохастическая (т. е. неоднозначная, неопределенная) основа накладывает серьезные ограничения на применение известных в педагогике приемов, то это заставляет исследователей применять для получения объективных выводов совершенно новые, нетривиальные подходы и методы. Одним из таких подходов и является Марковская модель иерархий [26].

Очень часто во множестве социальных процессов, в том числе, и в педагогике наблюдаются случайные события, связанные между собой подобно звеньям одной цепи. Цепь, соединяющая эти события, обладает особым свойством: *каждое ее звено в некотором роде определяет, каким будет следующее звено, которое, тем не менее, не зависит от предыдущего*. Эти цепи изучал русский математик Андрей Андреевич Марков [14], и теперь они названы в его честь.

Для того чтобы понять, что такое *цепь Маркова*, сначала рассмотрим простой пример. Представим себе, что у нас есть ручка управления (джойстик), которая может перемещать (адресовать) указатель в одно из пяти направлений движения (русло), обозначенные буквами *A, B, C, D и E* (см. рис. 1). Все они вместе образуют единый поток (шину) под названием «валидность», которую определяют как *качественную характеристику педагогического измерения*. Именно она устанавливает: действительно ли, в самом деле, мы измеряем то, что нам надо, или мы определяем что-то иное, второстепенное. Качество результатов любого измерения принято оценивать по следующим общепринятым критериям: 1) объективность; 2) надежность; 3) валидность. Валидность, это:

- A) вероятность появления определенного результата;
- B) достоверность, с которой исполняются намерения исследователя;
- C) вероятность достижения заданного уровня;
- D) достоверность достижения запроецированного уровня;
- E) вероятность тестирования проблемной области.

Отсюда вытекает, что валидность можно толковать как вероятностную достоверность, с которой исполняются наши ожидания относительно содержания исследуемого педагогического объекта, явления или процесса, а также полученных результатов и прогнозов на будущее.

Как известно, глубинная сущность педагогических явлений часто скрыта и замаскирована. На поверхности находятся разнообразные процессы, некоторые из них мы можем принять за главные признаки сущности. Чтобы установить, в самом ли деле мы определили главное, для этого и необходимо определить валидность.

Пусть наш указатель будет выбирать то русло, которое подчиняется чисто случайным законам. Для этого воспользуемся броском монеты: будем бросать ее шесть раз согласно следующему правилу: *если выпадает решка, мы перемещаем указатель на одно русло влево, если выпадает орел – на одно русло вправо*. Когда указатель попадает в одно из крайних русел, *A* или *E*, он остается на месте вне зависимости от результата следующего броска монеты.

Предположим, что изначально указатель находится в русле *B*, а результат бросков монеты выглядит так: ООРООР (где, буква Р – решка, О – орел).

Таким образом, в ходе эксперимента указатель будет занимать следующие положения русел (см. рис. 1):

В результате указатель оказался в русле *E*. Последовательность перемещений указателя можно записать и на основе обозначений названий (букв) русел: BCDCDEE.

Как известно, для представления вероятностей тех или иных событий можно использовать математические методы, в частности, основанные на операциях с матрицами. Специалистами по теории вероятности уже давно изучены и разработаны такие операции над матрицами, с помощью которых можно спрогнозировать будущие события, что очень важно для такой трудно формализованной науки, как педагогика.

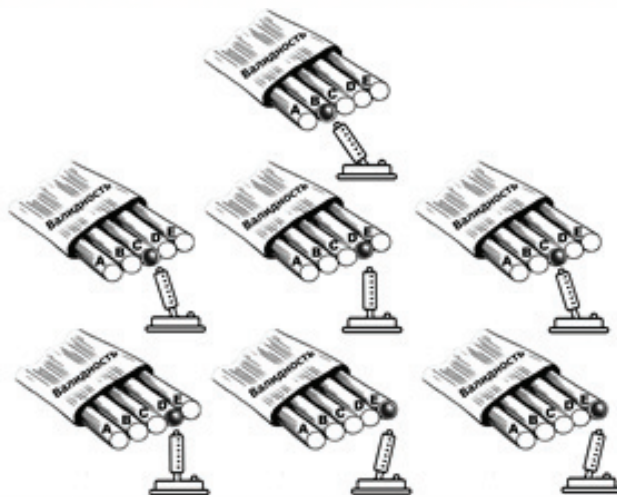


Рисунок 1 Последовательность перемещения указателя в зависимости от случайного падения монеты (точнее – стороны падения «орел» или «решка»)

Пусть в ходе нашего эксперимента указатель чисто случайным образом выбрал ряд перемещений в виде последовательностей выбора обозначений русел:

CDCDCBC

DCDEEEE

EEEEEEE

.....

Эти ряды можно проанализировать разными способами. Например, можно найти минимальное число бросков монеты, после которого указатель будет зафиксирован в одном из крайних русел или попытаться определить вероятность, с которой указатель будет все время перемещаться между соседними руслами.

Такие ряды, полученные в результате подобного эксперимента, и называются *цепями Маркова*. Это означает, что элементы цепи определяются произвольным (стохастическим) образом, то есть зависят исключительно от случая. Слово «стохастический» как раз и означает «случайный, возможный, вероятностный».

В нашем эксперименте *множество возможных состояний* включает пять русел, в которых может находиться указатель: {A, B, C, D, E}. В стохастическом процессе множество всех возможных состояний называется *пространством состояний*. Элементы пространства состояний обычно обозначаются t_1, t_2, \dots, t_n . Переход из состояния t_i в состояние t_j обозначается как $t_i \rightarrow t_j$.

В нашем случае имеется пространство с конечным числом состояний (их пять, хотя теоретически, их может быть и бесконечное количество).

Вероятностный процесс всегда начинается с какого-то конкретного состояния (у нас, это русло B), которое может задаваться в явном виде или определяться случайным образом. В общем случае вектор начальных вероятностей определяется как вектор P, составляющие которого P_i указывают, с какой вероятностью стохастический процесс начнется с состояния t_i .

Предположим, что изначально указатель находится в русле *E*, тогда вектор начальных вероятностей будет иметь вид: $P = (0, 0, 0, 0, 1)$. Напомним, что вероятность – это число, заключенное между 0 и 1. Так, запись $P = 0,7$ означает вероятность в 70 %, то есть благоприятный исход в 70 случаях из 100 возможных. Таким образом, 1 обозначает достоверное событие, 0 – невозможное событие. Именно поэтому последняя составляющая вектора равна единице (1), остальные – нулю (0). Если бы указатель находился в русле *C*, вектор начальных вероятностей записывался бы как: $P = (0, 0, 1, 0, 0)$.

Указатель можно переместить в русло *B* разными способами. Рассчитаем вероятность перехода из русла *C* в русло *B* за один ход. По нашему правилу, чтобы это произошло, при броске монеты должна выпасть решка. Как всем известно, вероятность этого события равна 0,5 (50 % x 50 %). Обозначим эту вероятность как $P_{CB} = 0,5$. В соответствии с этим критерием можно вычислить вероятности всех смен состояний за один ход и записать их в виде таблицы (см. рис. 2):

	A	B	C	D	E
A	1	0	0	0	0
B	0,5	0	0,5	0	0
C	0	0,5	0	0,5	0
D	0	0	0,5	0	0,5
E	0	0	0	0	1

Рисунок 2 Таблица вероятностей смены всех состояний указателя за один ход

Если убрать обозначения названий русел, то, по сути, мы имеем матрицу.

Когда указатель находится в русле *E* (см. нижнюю строку), вероятность того, что он останется в этом русле, равна 1, а вероятность того, что он переместится в любое другое русло, равна 0. Аналогично записывается строка, соответствующая другому крайнему руслу *A* (см. верхнюю строку). В любой другой (внутренней) строке, к примеру, той, что соответствует руслу *C*, вероятность того, что указатель переместится за один ход в несмежное русло, равна 0, вероятность перехода в смежное русло – 0,5.

В этой матрице представлены все 25 вероятностей, соответствующие возможным состояниям нашего эксперимента.

Все элементы этой матрицы обозначают вероятности, следовательно, заключены на интервале от 0 до 1, поэтому сумма элементов в любой строке этой матрицы всегда будет равна 1.

Предположим, что мы хотим вычислить вероятность, с которой произойдет последовательность переходов $t_D \rightarrow t_C \rightarrow t_B \rightarrow t_A$. Очевидно, что искомая вероятность будет равна произведению следующих вероятностей, указанных в таблице:

$$P_D \cdot P_{DC} \cdot P_{CB} \cdot P_{BA} = 0,5 \cdot 0,5 \cdot 0,5 \cdot 0,5 = 0,0625.$$

Все педагогические процессы, к которым можно применить подобное правило, называются марковскими. Их характерная особенность заключается в том, что *вероятность перехода в определенном направлении на следующем шаге определяется только текущим состоянием процесса, а не предыдущими его состояниями*. Это и есть пример цепей Маркова.

Результаты исследования

А теперь, на основе теории цепей Маркова рассмотрим задачу о выборе преподавателем одной из форм обучения F_1 (индивидуальная), F_2 (коллективная) и F_3 (фронтальная) по критериям *трудозатрат* на ее реализацию и эффективности от ее применения. Пусть веса критериев (вероятности) равны: трудозатраты – 0,6, а эффективность – 0,4. Сравнение альтернатив дает следующие относительные приоритеты: по трудозатратам: $F_1 - 0,1$, $F_2 - 0,2$, $F_3 - 0,7$ (эти оценки получены из величин, обратных коэффициентам трудовой напряженности по каждой форме обучения), а по эффективности каждой формы обучения: $F_1 - 0,6$, $F_2 - 0,3$, $F_3 - 0,1$ (эти оценки были получены из предварительного эксперимента) [19, с. 57].

Наибольшим коэффициентом обладает форма обучения F_1 (поэтому она имеет наименьший приоритет – чем выше трудозатраты, тем хуже для педагога), наименьшей – F_3 , а по эффективности формы обучения наоборот – наибольшая продуктивность у варианта F_1 , а наименьшая – у F_3 (чем выше эффективность, тем лучше для педагога), то есть такая ситуация встречается довольно часто. Логическая схема решения представляет собой обычную доминантную иерархию, которая изображена на рис. 3.

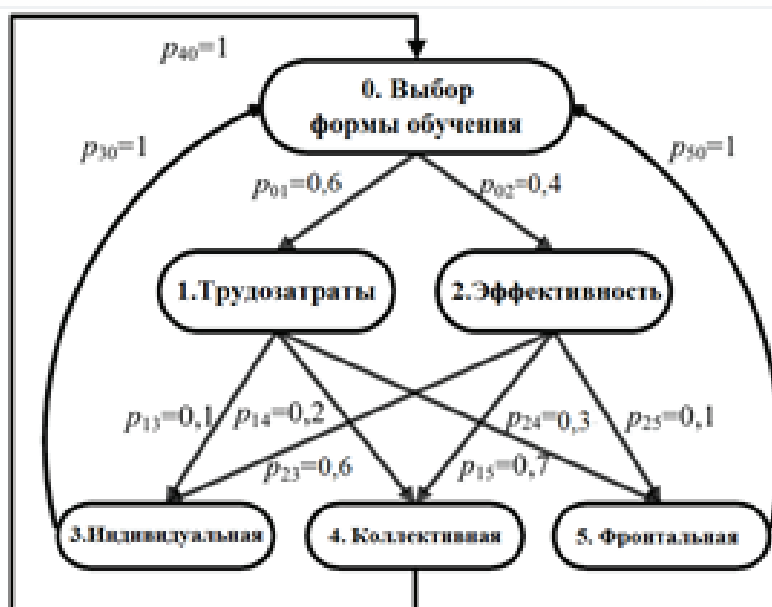


Рисунок 3 Шестиуровневая иерархия для выбора самой продуктивной формы обучения

Марковское свойство означает, что *вероятность попасть в состояние на следующем шаге зависит только от состояния в данный момент и не зависит от предыстории процесса, то есть от того как он попал в это состояние.*

Для решения этой задачи можно использовать так называемый *метод анализа иерархий* (МАИ), который, как доказывают математики [13; 21], является частным случаем *однородной цепи Маркова* (ОЦМ). Под однородной цепью Маркова понимают такую цепь, в которой сохраняется выше рассмотренное марковское свойство независимости распределения вероятностей переходов P из данной вершины графа в смежные вершины независимо от того, по какой траектории процесс попал в эту вершину [24; 25].

Для нашего случая множество состояний цепи является объединение элементов всех уровней иерархии, т. е. $S = \{0, 1, 2, 3, 4, 5\}$, где цифры обозначают состояния шести-уровневой иерархии: 0 – выбор формы обучения, 1 – трудозатраты, 2 – эффективность, 3 – индивидуальная, 4 – коллективная, 5 – фронтальная форма обучения. Вероятность перехода P_j равна относительному приоритету элемента иерархии j относительно элемента i предыдущего уровня, а вероятности перехода P_{30} , P_{40} и P_{50} равны единице и являются весовыми значениями фиктивных дуг, соединяющих вершины-варианты (альтернативы) с вершиной-целью. Индексы, стоящие внизу показывают с какого уровня иерархии происходит переход; например P_{40} – с 4-го на нулевой. Все остальные вероятности перехода равны нулю. Таким образом, сумма весов всех дуг, исходящих из любой вершины графа равна единице, а сам граф является сильно связным.

Вероятность переходов рассчитывается по следующей формуле:

$$P = \begin{vmatrix} 0 & A_1 & 0 \\ 0 & 0 & A_2 \\ & I_3 & \end{vmatrix} = \begin{vmatrix} 0 & p_{01} & p_{02} & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & p_{13} & p_{14} & p_{15} \\ 0 & 0 & 0 & p_{23} & p_{24} & p_{25} \\ 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \end{vmatrix} = \begin{vmatrix} 0 & 0,6 & 0,4 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0,1 & 0,2 & 0,7 \\ 0 & 0 & 0 & 0,6 & 0,3 & 0,1 \\ 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \end{vmatrix},$$

где начальная матрица состоит как бы из трех уровневых шагов: шаг от выбора формы до выбора альтернативы трудозатрат и эффективности (A_1); шаг от трудозатрат и эффективности до выбора самих форм обучения (A_2); и, наконец обратный шаг от выбранных конкретных форм (индивидуальная, коллективная и фронтальная) к начальному шагу (обозначается как тройная единичная матрица I_3).

Как было объяснено выше в примере, вероятности состояний после t шагов вычисляются через матрицу вероятностей переходов (МВП) и начальное распределение состояний по следующей формуле:

$$\chi(t+1) = \chi(t)P = \chi(0)P^t,$$

где $\chi(0) = (1, 0, 0, 0, 0, 0)$. Проследим поведение МВП при возведении ее в степени $t = 2, 3, \dots$

$$P^2 = \begin{vmatrix} 0 & 0 & 0 & p_{01}p_{13} + p_{02}p_{23} & p_{01}p_{14} + p_{02}p_{24} & p_{01}p_{15} + p_{02}p_{25} \\ 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & p_{01} & p_{02} & 0 & 0 & 0 \\ 0 & p_{01} & p_{02} & 0 & 0 & 0 \\ 0 & p_{01} & p_{02} & 0 & 0 & 0 \end{vmatrix} = \begin{vmatrix} 0 & 0 & 0 & 0,3 & 0,24 & 0,46 \\ 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0,6 & 0,4 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0,6 & 0,4 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0,6 & 0,4 & 0 & 0 & 0 \end{vmatrix}.$$

Матрица P^3 имеет следующий вид:

$$P^3 = \begin{vmatrix} 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0,6 & 0,4 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0,6 & 0,4 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0,3 & 0,24 & 0,46 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0,3 & 0,24 & 0,46 & 0 \\ 0 & 0,6 & 0,4 & 0 & 0 & 0 & 0 \end{vmatrix}.$$

После t шагов получим следующие распределения вероятностей (при $t \geq 0$):

- 1) $\chi(3t+0) = \chi(0)P^{3t} = (1, 0, 0, 0, 0, 0)$;
- 2) $\chi(3t+1) = \chi(0)P^{3t+1} = (0, 0,6, 0,4, 0, 0, 0)$;
- 3) $\chi(3t+2) = \chi(0)P^{3t+2} = (0, 0, 0, 0,3, 0,24, 0,46)$.

Если в начальный момент 0 процесс стартует из состояния 0, то в момент после 3 шагов (т. к. вся иерархия имеет 3-х уровневую систему) он снова находится в состоянии

0. В момент времени + 1 – либо в 1, либо во 2 состоянии с вероятностями 0,6 и 0,4, а в момент времени + 2 – либо в 3, либо в 4, либо в 5 с вероятностями 0,3; 0,24 и 0,46.

Более простой способ определения вероятностей состояний находят перемножением матрицы второго шага (A_2) на матрицу первого шага (A_1), по формуле:

$$P = A_1 A_2 = \begin{pmatrix} p_{13} & p_{23} \\ p_{14} & p_{24} \\ p_{15} & p_{25} \end{pmatrix} \begin{pmatrix} p_{01} \\ p_{02} \end{pmatrix}^t = \begin{pmatrix} 0,1 & 0,6 \\ 0,2 & 0,3 \\ 0,7 & 0,1 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 0,6 \\ 0,4 \end{pmatrix}^t = \begin{pmatrix} 0,3 \\ 0,24 \\ 0,46 \end{pmatrix}.$$

Расчет можно выполнить, используя доступную всем программу электронных таблиц Excel офисного пакета Microsoft Office (операция перемножения матриц: =МУМНОЖ()) (см. рис. 4).

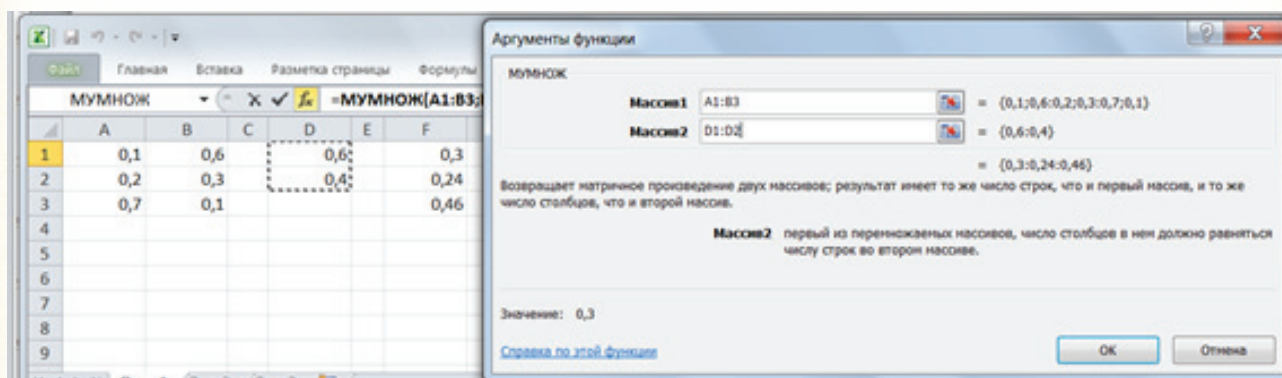


Рисунок 4 Операция перемножения матриц в программе Excel

Результат можно трактовать следующим образом: первая альтернатива (индивидуальная) получает 30 %, вторая (коллективная) – 24 % и третья (фронтальная) – 46%. Иными словами, преподавателю необходимо при такой раскладке трудовых затрат и степени эффективности, лучше всего выбрать фронтальную форму обучения.

Обсуждение результатов

Рассмотренное выше решение о выборе конкретных форм обучения было получено в соответствии с приоритетом преподавателя к трудовым затратам по подготовке и проведению занятия (60 %, против 40 % к эффективности). Поскольку он во главу угла ставит именно свои трудовые затраты, а не эффективность проведения занятия, то ему лучше использовать фронтальную форму обучения (46 % больше чем 30 % для индивидуальной, и тем более чем 24 % для групповой формы обучения). К сожалению, такой подход наблюдается у большей части преподавательского корпуса. Но, как известно, фронтальная работа ориентирована на среднего обучающегося, поэтому «отдельные обучающиеся отстают от заданного темпа работы, а другие – изнывают от скуки» [22, с. 257]. Современная педагогика требует иного подхода к выбору форм обучения, поэтому возникает вопрос: «А как добиться максимальной продуктивности занятия, затрачивая на его подготовку и проведение минимум энергии (труда)?».

Для этого нам на помощь и приходят вычислительные методы. Используя механизм выбора форм обучения на основе Марковской модели иерархий, можно варьировать исходные данные, при этом точно получать желаемый результат прогноза. Так,

например, изменив цифру вероятности отношения педагога к трудозатратам до 46%, а эффективности – до 54% (при тех же вероятностных значениях между другими иерархиями), выбор альтернатив между индивидуальной и фронтальной формами обучения станет почти равнозначным (см. первое и последнее значение: 0,37, 0,254, 0,376). А если, наоборот, приоритеты преподавателя по отношению к эффективности и трудозатратам изменятся на противоположное (60%, против 40%), то такому преподавателю система прогноза порекомендует выбрать *индивидуальную форму обучения* (см. первое значение: 0,4, 0,26, 0,34), к которой гораздо сложнее подготовиться, т. к. коэффициент трудовой напряженности резко возрастет. Ведь увеличиваются трудозатраты преподавателя на разработку индивидуализированных карточек-заданий, учитывающих личностные особенности обучающегося: его уровень обученности (подготовленности), уровень интеллектуального развития, темп восприятия учебной информации, физиологические особенности и т. п., при этом, на занятии каждому в отдельности обучающемуся, преподавателю придется больше уделять времени. Все это позволит педагогу следить за каждым действием и операцией при решении обучающимся конкретных задач; позволит наблюдать за его продвижением от незнания к знанию; даст возможность вовремя вносить необходимые коррективы в его деятельность (и в собственную тоже).

Предложенная система выбора форм обучения также позволяет точно определить вероятностные характеристики для выбора других форм обучения. Так, например, в исходном примере веса критериев (вероятности) трудозатрат пусть остаются прежними, а вот оценки эффективности каждой формы обучения пусть поменяются в пользу коллективной формы обучения: $F_1 - 0,3$, $F_2 - 0,6$, $F_3 - 0,1$; также поменяем местами вероятности изначальной приверженности преподавателя к повышению эффективности занятия ($P = 0,6$), а не к трудозатратам ($P = 0,4$). Тогда, после расчета с этими коэффициентами, модель анализа иерархий предложит преподавателю выбрать уже *коллективную форму обучения*. Это необходимо тогда, когда требуется усилить процесс социализации обучаемых, приспособить их для работы в группе. Ведь групповое обучение, это такое обучение, при котором коллектив обучает и воспитывает каждого своего члена, и каждый член активно участвует в обучении и воспитании своих товарищей по совместной учебной работе. Такое общение обучающихся и обучаемых, как правило, осуществляется в динамических парах или парах сменного состава. Необходимо отметить, что коллективная форма обучения также достаточно трудозатратная, т. к. связана уже с другим аспектом – со сложностями организационно-методического характера [22, с. 259].

Заключение

Педагогические процессы и явления, очень часто связаны с недосказанностью, с нечетким и расплывчатым выражением своей сути, а самое главное – с неопределенностью условий и причин, которые наиболее влияют на правильность их толкования. Также необходимо учитывать и то, что в построении психолого-педагогических моделей этих процессов и явлений участвует живой человек, которому присуща уникальность, с неповторимыми чертами личности, с индивидуальными способностями, темпераментом, характером, физиологическими и психическими особенностями. Большинство перечисленных составляющих имеют стохастический характер, а следо-

вательно, к ним можно применить законы теории вероятности, в частности расчетную методологию цепей Маркова. Поскольку она достаточно хорошо изучена математиками, то ее с успехом можно использовать для получения результатов прогноза в принятии конкретных педагогических решений.

С помощью идей вычислительной педагогики могут решаться самые насущные и трудные проблемы обучения, воспитания и развития, в частности на научно-доказательном уровне можно обоснованно и правильно выбирать формы обучения. Теперь теоретические умозаключения и многие эмпирические исследования можно точно проверить на достоверность с помощью Марковской модели иерархий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глушко И.В., Зуева Т.М. Мониторинг качества образовательной деятельности в вузе : теоретико-правовой и практический аспекты // Перспективы Науки и Образования. 2018. № 4 (34). С. 26–32. DOI: 10.32744/pse
2. Коляда М.Г. Виды моделей, обучаемых в автоматизированных обучающих системах // Искусственный интеллект. 2008. № 2. С. 28–33.
3. Коляда М.Г. Дидактическая составляющая моделей обучаемых в автоматизированных обучающих системах // Искусственный интеллект. 2008. № 4. С. 451–457.
4. Коляда М.Г. Компьютационная педагогика : учебное пособие. Донецк : Ноулидж, Донец. отделение, 2013. 321 с. (http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe)
5. Коляда М.Г. О психологической классификации моделей обучаемых // Бионика интеллекта. 2008. № 2. С. 101–105.
6. Коляда М.Г., Бугаева Т.И. Вычислительная педагогика : монография. Ростов-на Дону : Издательство Южного федерального университета, 2018. 271 с.
7. Коляда М.Г., Бугаева Т.И. Педагогическое прогнозирование в компьютерных интеллектуальных системах : Уч. пособие. М. : Изд-во «Русайнс», 2015. 380 с. DOI: 10.15216/978-5-4365-0435-3
8. Коляда М.Г., Бугаева Т.И. Педагогическое прогнозирование : теоретико-методологический аспект : монография. Нац. акад. пед. наук Украины, ДВНЗ «Ун-т менеджмента образования». Киев ; Донецк : Ноулидж, Донец. отд.-е, 2014. 267 с. (http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe)
9. Коляда М.Г., Бугаева Т.И. Принятие педагогических решений на основе анализа иерархий по методу Саати // Образовательные технологии и общество. 2015. № 2 (18). URL: http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_182_2015EE.html. (дата обращения: 11.01.2019)
10. Коляда М.Г., Бугаева Т.И. Проблемы применения искусственного интеллекта в педагогике // Педагогическая информатика. 2018. № 4. С. 77–86. URL: http://pedinf.ru/content_4.18.htm (дата обращения: 11.01.2019)
11. Коляда М.Г., Бугаева Т.И. Реализация идей искусственного интеллекта для нахождения иерархии мотивов обучения // Информатика и образование. 2018, № 10. С. 12–19. DOI: 10.32517/0234-0453-2018-33-10-12-19
12. Компьютационная педагогика: психолого-педагогические проблемы, поиски, решения : материалы Региональной научно-практической конференции (14-15 мая 2013 г.) / Под общ. ред. М.Г. Коляды // Ин-т последипломного образования инж.-пед. работников (г. Донецк) Ун-та менеджмента образования. Донецк : ИПО ИПР УМО, 2013. 144 с.
13. Майн Х. Марковские процессы принятия решений / Х. Майн, С. Осаки. М. : Наука, 1977. 176 с.
14. Марков А.А. Распространение закона больших чисел на величины, зависящие друг от друга // Известия физико-математического общества при Казанском университете. 1906. С. 135–156.
15. Махмутов М.И. Современный урок / М.И. Махмутов. М. : Педагогика, 1985. 184 с.
16. Митин А.И. Обучение групповому принятию решений в учебных ситуационных центрах / [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 84–98. DOI: 10.17759/psyedu.2018100308
17. Нуриев Н.К., Старыгина С.Д., Гибадуллина Э.А. Дидактическая инженерия : проектирование систем обучения нового поколения // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 3. С. 393–406. DOI : 10.15507/1991-9468.084.020.201603.393-406
18. Патаракин Е.Д. Вычислительная педагогика : мышление, участие и рефлексия / Е.Д. Патаракин и Б.Б. Ярмахов // Образовательные технологии и общество. 2018. № 4 (21). С. 502–523. URL : https://elibrary.ru/download/elibrary_36407270_51874062.pdf. (дата обращения: 11.01.2019)
19. Подласый И.П. Диагностика и экспертиза педагогических проектов. К. : Изд-во «Украина», 1998. 343 с.
20. Путин В.В. Речь Президента на Петербургском международном экономическом форуме 2017 г. // [Электронный ресурс]. URL: <https://ok.ru/video/293129225575> (дата обращения: 11.01.2019)
21. Рыков В.В. Теория случайных процессов : конспект лекций. М. : РУДН, 2008. 143 с.

22. Слостёнин В.А. Педагогика : учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостёнина. 9-е изд., стер. М. : Издательский центр «Академия», 2008. 576 с.
23. Стриелковски В., Киселева Л.С., Попова Е.Н. Детерминанты качества университетского образования : мнение студентов // Интеграция образования. 2018. Т. 22, № 2. С. 220–236. DOI: 10.15507/1991-9468.091.022.201802.220-236
24. Сухарев М.Г. Марковские процессы (прикладные аспекты). М. : МИНГ, 1994. 99 с.
25. Ховард Р.А. Динамическое программирование и марковские процессы / Р.А. Ховард. М. : МИР, 1967. 192 с.
26. Beecher K. Computational Thinking. BCS, The Chartered Institute for IT, 2017. 306 p.
27. Berry D. The computational turn: Thinking about the digital humanities // Culture Machine. 2011. Vol. 12.
28. Kolyada M.G. Energizing Students in Class on the Basis of Positional Training Model / Mikhail Kolyada, Tatyana Bugayeva, Grigoriy Kapranov // The New Educational Review 2016. Vol. 43, pp. 78–91. Available at : <https://yandex.ua/search/?lr=142&msid=1494676285.38098.22908.26004&text=Energizing%20students%20in%20class%20on%20the%20basis%20of%20positional%20training%20model>. DOI: 10.15804/tner.2016.43.1.06
29. Yasar O. Computational Pedagogical Content Knowledge (CPACK) : Integrating Modeling and Simulation Technology into STEM Teacher Education / Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2015. P. 3514–3521.
30. Yasar O., Maliekal J. Computational Pedagogy: A Modeling and Simulation Approach // Computing in Science Engineering. 2014. Vol. 16, no 3. P. 78–88.

REFERENCES

1. Glushko I.V., Zueva T.M. Monitoring the Quality of Educational Activities in Higher Educational Establishment : Theoretically-Legal and Practical Aspects. *Perspectives of Science and Education*. 2018. no 4 (34). (in Russian). DOI: 10.32744/pse
2. Koliada M.G. Types of Models Trained in Automated Training Systems. *Artificial Intelligence*. 2008. no. 2. pp. 28–33. (in Russian)
3. Koliada M.G. Didactic Component of Models of Students in Automated Training Systems. *Artificial Intelligence*. 2008. no. 4. pp. 451–457. (in Russian)
4. Koliada M.G. Computational Pedagogic : Manual. Donetsk, Noulidzh, Donetsk branch, 2013. 321 p. (http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe) (in Russian)
5. Koliada M.G. On Psychological Classification of Trainee Models. *Bionics of Intelligence*. 2008. no. 2. pp. 101–105. (in Russian)
6. Koliada M.G., Bugayova T.I. Computational Pedagogic : Monograph. Rostov-on-Don, Publishing House of Southern Federal University, 2018. 271 p. (in Russian)
7. Koliada M.G., Bugayova T.I. Pedagogical Forecasting in Computer Intellectual Systems : Manual. Moscow, Publishing House "Rusyns", 2015. 380 p. DOI : 10.15216/978-5-4365-0435-3 (in Russian)
8. Koliada M.G., Bugayova T.I. Pedagogical Forecasting : Theoretical and Methodological Aspect : Monograph; NAT. Akad. PED. of Sciences of Ukraine, SU "University of Management Education". Kiev ; Donetsk : Noulidzh, Donetsk branch, 2014. 267 p. (http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe) (in Russian)
9. Koliada M.G., Bugayova T.I. Pedagogical Decision-making Based on the Analysis of Hierarchies by the Method of Saati. *Educational Technologies and Society*. 2015. no. 2 (18). Available at : http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_182_2015EE.html (accessed 11 January 2019). (in Russian)
10. Koliada M.G., Bugayova T.I. Problems Artificial Intelligence Application in Pedagogics. *Pedagogical Informatics*. 2018. no. 4. pp. 77–86. Available at : http://pedinf.ru/content_4.18.htm. (accessed 11 January 2019). (in Russian)
11. Koliada M.G., Bugayova T.I. Realization of Ideas of Artificial Intelligence for the Finding of Hierarchy of Motives of Training. *Informatics and Education*, 2018, no. 10, pp. 12–19. (in Russian) DOI: 10.32517/0234-0453-2018-33-10-12-19
12. Computational Pedagogy : Psychological and Pedagogical Problems, Searches, Decisions : *Materials of Regional Scientifically-practical Conference (14-15 may, 2013) / Under the General ed. of M.G. Koliada / Institute of Postgraduate Education, Engineering-pedagogical Employees (Donetsk) of the Educational Management Unit*. Donetsk : IPE IPE UMO, 2013. 144 p. (in Russian)
13. Main H. Markov Decision Processes / H. Mine, S Osaki. Moscow, Science Publ., 1977. 176 p. (in Russian)
14. Markov A.A. The Extension of the Law of Large Numbers to the Quantities that Depend on Each Other / *Proceedings of the Physical-mathematical Society at the University of Kazan*. 1906. pp. 135–156. (in Russian)
15. Makhmutov M.I. Modern Lesson. Moscow, Pedagogy Publ., 1985. 184 p. (in Russian)
16. Mitin A.I. Training in Group Decision Making in Situational Training Centers. *Psychological-Educational Studies*, 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 84–98. (in Russian). DOI: 10.17759/psyedu.2018100308. (In Russ., abstr. in Engl.)
17. Nuriyev N.K., Starygina S.D., Gibadullina E.A. Didactic Engineering : Designing New Generation Learning Systems. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2016; no. 3 (20). pp 393–406. (in Russian). DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.393-406
18. Patarakin E.D. Computational pedagogy : Thinking, Participation and Reflection / E.D. Patarakin and B.B. Ermakov.

Educational Technologies and Society. 2018. no 4 (21). pp. 502–523. Available at : https://elibrary.ru/download/elibrary_36407270_51874062.pdf. (in Russian)

19. Podlasie I.P. Diagnosis and Examination of Pedagogical Designs. Kiev, Publishing House "Ukraine", 1998. 343 p. (in Russian)
20. Putin V.V. Speech of the President at the St. Petersburg International Economic Forum 2017. Available at: <https://ok.ru/video/293129225575> (accessed 11 January 2019) (in Russian)
21. Rykov V.V. Theory of Stochastic Processes : Lectures. Moscow, RUDN Publ., 2008. 143 p. (in Russian)
22. Slastenin V.A. Pedagogy : Textbook for stud. higher. studies'. institutions / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyarov; ed. by V.A. Slastenin. 9 edition, erased. Moscow, Publishing center "Academy", 2008. 576 p. (in Russian)
23. Strielkowski W., Kiseleva L.S., Popova E.N. Factors Determining the Quality of University Education : Students' Views. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2018; no. 22 (2). pp 220–236. (in Russian) DOI: 10.15507/1991-9468.091.022.201802.220-236
24. Sukharev M.G. Markov Processes (applied aspects). Moscow, MING Publ., 1994. 99 p. (in Russian)
25. Howard R.A. Dynamic Programming and Markov Processes. Moscow, MIR Publ., 1967. 192 p. (in Russian)
26. Beecher K. Computational Thinking. BCS, The Chartered Institute for IT, 2017. 306 p.
27. Berry D. The Computational Turn : Thinking About the Digital Humanities. *Culture Machine*. 2011. Vol. 12.
28. Kolyada M.G. Energizing Students in Class on the Basis of Positional Training Model / Mikhail Kolyada, Tatyana Bugayeva, Grigoriy Kapranov. *The New Educational Review*, 2016. Vol. 43, pp. 78–91. Available at: <https://yandex.ua/search/?lr=142&msid=1494676285.38098.22908.26004&text=Energizing%20students%20in%20class%20on%20the%20basis%20of%20positional%20training%20model>. (accessed 11 January 2019). DOI: 10.15804/tner.2016.43.1.06
29. Yasar O. Computational Pedagogical Content Knowledge (CPACK) : Integrating Modeling and Simulation Technology into STEM Teacher Education / Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2015. pp. 3514–3521.
30. Yasar O., Maliekal J. Computational pedagogy States : A Modeling and Simulation Approach. *Computing in Science Engineering*. 2014. Vol. 16, no. pp. 78–88.

Информация об авторах
Коляда Михаил Георгиевич

(Украина, Донецк)

Доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой инженерной и
компьютерной педагогики
Донецкий национальный университет
E-mail: kolyada_mihail@mail.ru
ORCID ID 0000-0001-6206-4526

Бугаева Татьяна Ивановна
(Украина, Донецк)

Кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры инженерной и компьютерной
педагогики
Донецкий национальный университет
E-mail: bugaeva_tatyana@mail.ru
ORCID ID 0000-0003-1926-1633

Ревякина Елена Геннадиевна
(Украина, Донецк)

Кандидат биологических наук,
доцент кафедры инженерной и компьютерной
педагогики
Донецкий национальный университет
E-mail: revelina@ya.ru
ORCID ID 0000-0002-0401-6355

Белых Сергей Иванович
(Украина, Донецк)

Кандидат педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой физического воспитания
Донецкий национальный университет
E-mail: kf.physical_education@donnu.ru
ORCID: 0000-0002-1770-1116

Information about the authors
Mykhailo G. Koliada

(Ukraine, Donetsk)

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Engineering and Computational Pedagogic
Department
Donetsk National University
E-mail: kolyada_mihail@mail.ru
ORCID ID 0000-0001-6206-4526

Tatyana I. Bugayova
(Ukraine, Donetsk)

PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of the Engineering and Computational Pedagogic
Donetsk National University
E-mail: bugaeva_tatyana@mail.ru
ORCID ID 0000-0003-1926-1633

Olena G. Reviakina
(Ukraine, Donetsk)

PhD of Biological Sciences,
Associate Professor of the Department
of the Engineering and Computational Pedagogic
Donetsk National University
E-mail: revelina@ya.ru
ORCID ID 0000-0002-0401-6355

Sergey I. Belykh
(Ukraine, Donetsk)

PhD of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Physical Education Department
Donetsk National University
E-mail: kf.physical_education@donnu.ru
ORCID: 0000-0002-1770-1116



А. Л. Анисимов, Т. А. Бондаренко, Г. А. Каменева

Разработка современных тестовых материалов для организации самостоятельной работы студентов при изучении высшей математики с применением пакета LaTeX

В статье представлено исследование по проблеме создания и использования современных интерактивных тестовых материалов, отвечающих требованиям современной образовательной парадигмы, призванных активизировать самостоятельную учебно-познавательную деятельность студентов.

Цель статьи – обосновать необходимость применения интерактивных тестовых материалов в учебном процессе, продемонстрировать образцы созданных и апробированных при изучении математики интерактивных тестов.

В результате анализа литературы, обобщения многолетнего опыта преподавания математики в техническом вузе авторы демонстрируют актуальность разработки и совершенствования электронных образовательных ресурсов по математике для студентов технического вуза, включающих в себя интерактивные тесты. В статье приведены образцы разработанных авторами интерактивных тестов по математике, описаны типы используемых заданий и представлен способ придания электронным тестовым материалам свойства интерактивности путём использования библиотеки acrotex, которая является частью пакета LaTeX. Описаны способы использования тестовых материалов для организации самостоятельной работы студентов.

Авторы занимаются созданием оригинальных электронных учебно-методических средств, составляющими которых являются формирующие тесты. Их использование помогает студенту изучить тему и достичь нужного образовательного уровня, поскольку стимулирует регулярную учебную работу студента. У преподавателя появляется возможность реализовать индивидуальный подход в обучении, отслеживать процесс обучения, а также быстро и объективно осуществлять мониторинг.

Ключевые слова: обучающие тесты, контролирующие тесты, интерактивное обучение, тестирование, электронные средства обучения, информатизация образования, тестовые технологии

Ссылка для цитирования:

Анисимов А. Л., Бондаренко Т. А., Каменева Г. А. Разработка современных тестовых материалов для организации самостоятельной работы студентов при изучении высшей математики с применением пакета LaTeX // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 428-441. doi: 10.32744/pse.2019.2.32



A. L. ANISIMOV, T. A. BONDARENKO, G. A. KAMENEVA

Development of modern test materials using the LaTeX package for the organization of students' independent work in the study of higher mathematics

The article presents a study on the problem of creating and using modern interactive tests that meet the requirements of the modern educational paradigm and are designed to activate students' independent learning and cognitive activity.

The purpose of this article is to justify the need to use interactive test materials, to show examples of interactive tests developed and tested in the process of studying mathematics. The article provides examples of interactive math tests created by the authors, describes the types of tasks used in them, and presents a way to make online tests interactive by using the acrotex library, part of the LaTeX package. The article also describes how to use test materials to organize independent work of students.

The authors are engaged in the creation of original electronic educational-methodical tools, which consist of formative tests. Students study the topic with their help, achieving the necessary level of education due to regular stimulation of their academic work. And the teacher can apply an individual approach in the educational process, to observe the students training and carry out monitoring quickly and objectively.

Keywords: training tests, control tests, interactive training, testing, electronic means of education, informatization of education, test technologies

For Reference:

Anisimov, A. L., Bondarenko, T. A., & Kameneva, G. A. (2019). Development of modern test materials using the LaTeX package for the organization of students' independent work in the study of higher mathematics. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 428-441. doi: 10.32744/pse.2019.2.32

Введение

Развитие современной системы высшего образования требует изучения и внедрения новых форм и методов обучения и воспитания, разработки новых образовательных технологий. В последние десятилетия активное развитие получили дистанционные формы обучения, онлайн-образование, информационно-коммуникационные технологии, сетевые и мультимедийные технологии. Немало усилий было вложено в производство необходимых технологий, наращивание академических мощностей, в изучение тех, кто пользуется услугами онлайн-образования, и складывающихся рынков этих услуг [5]. Исследователи Donald M. Norris и Paul Lefrere, разрабатывая модель эволюции технологий обучения и повышения компетентности, отмечают, что информационно-коммуникационные технологии в образовании на современном этапе стали необходимым инструментом профессионального и научного общения, самообучения и самосовершенствования, что повлекло за собой, в частности, изменение роли преподавателя и роли учащихся [13].

Условия электронных образовательных взаимодействий, с разнесенными в пространстве и времени действиями педагогов и обучающихся, создают предпосылки для реализации новых образовательных практик, которые должны отвечать на динамично изменяющийся запрос рынка труда и на информационное поведение «цифровых» поколений. Как утверждают авторы Т.Н. Носкова, Т.Б. Павлова, О.В. Яковлева [4], образовательные практики в электронной среде должны быть субъектно-центрированными, с высокой долей взаимодействия, сотрудничества и коллективной работы. И здесь открывается поле для исследовательской экспериментальной деятельности педагогов высшей школы.

Заявленный курс на информатизацию образования привел в настоящее время к необходимости совершенствования компетенций педагогов в области владения ИКТ-инструментами [7], их интеграции в образовательном процессе [8].

В условиях сокращения часов на аудиторную работу преподаватель высшей школы должен так строить педагогическую деятельность, чтобы мотивировать студентов на качественное изучение такой дисциплины как математика, и на формирование профессиональных компетенций. Актуальной становится проблема поиска оптимальных дидактических возможностей современных информационных технологий.

Анализ источников

Многие исследователи, например, Н.Г. Малошонок [3], J.S. Sahlin, A. Tsertsidis и M. S. Islam [16], занимающиеся вопросами, связанными с онлайн-образованием, отмечают положительную взаимосвязь между вовлеченностью студентов в достижение учебных целей и взаимодействием с преподавателями и однокурсниками и использованием преподавателями Интернета и мультимедийных технологий. Онлайн-образование – новый вид деятельности на данном этапе развития, в связи с чем вызывает интерес как у преподавателей, так и у студентов, стимулируя тем самым изменение и расширение практики его использования [18].

Среди недостатков электронного обучения называют прежде всего проблему самоорганизации студентов и ригидность преподаваемого материала. К недостаткам

также относят игнорирование индивидуальных особенностей обучающегося, ограничение в получении практических навыков, зависимость от технических средств, низкое качество преподаваемого материала и контроля уровня полученных знаний [6].

Ряд исследователей выступает против чрезмерно широкого, без содержания, единообразного продвижения информационно-коммуникационных технологий в преподавании. Так, по мнению Borovik A., высшая математика, сама использующая информационные технологии, плохо совместима с электронным обучением [11], однако автор не отрицает, что при определённых условиях электронное обучение может способствовать лучшему пониманию материала.

На начальном этапе возникновения электронные дидактические средства несли те же функции, что и бумажные, но обладали свойством большей доступности и наглядности. Педагоги Е.В. Береснева, М.А. Зайцев, Р.В. Селезнев, Л.В. Даровских, М.М. Соломонович [2], а также И.А. Шаршов и Е.А. Белова [10] отмечают, что в современных условиях дидактические свойства электронных образовательных ресурсов претерпевают значительные изменения. На современном этапе им можно придать свойства интерактивности, что существенно расширяет их дидактические возможности.

Для повышения академической успеваемости студентов необходимо перенести центр тяжести в образовательном процессе в сторону большей самостоятельности обучаемых, развития эффективных технологий обучения студентов рациональным приемам самостоятельной деятельности. О влиянии обучения через современные информационно-коммуникационные технологии на развитие навыков самостоятельной работы студентов и более высокие результаты обучения говорят в своём исследовании авторы Heather Richelle Weltman, Victoria Timchenko, Haritos Emanuel Sofios, Paul Ayres & Nadine Marcus [19]. Исследователи M. Chen, S. Q. Yu и F. K. Chiang утверждают, что дидактические средства, дополненные инструментами, основанными на ИКТ, способствуют получению лучших учебных результатов [12]. Авторы считают, что эффективным дидактическим средством организации самостоятельной работы студентов в вузе могут быть содержащие элементы интерактивности специально разработанные обучающие тесты.

Контроль знаний также является одним из важных элементов организации самостоятельной работы студентов. В условиях электронной образовательной среды вопросы эффективности использования тестирования как контроля знаний становятся чрезвычайно актуальными [1], вопросами построения контрольных тестов и их достоверности занимаются многие исследователи. Актуальными также являются вопросы организации автоматической оценки работы учащихся [14].

Тестирование как вид контроля учебно-познавательной деятельности студентов рассматривается во многих дидактических работах. В современной дидактике тест выступает в роли удобного и надежного инструмента, с помощью которого осуществляется диагностика и мониторинг учебного процесса. Некоторые авторы, например Чупрова Л.В., Ершова О.В. и др. [9], отмечают недостаточную разработанность практических и технологических материалов по применению педагогического тестирования. Поэтому вопросы тестовых технологий, связанные с содержательным и методическим наполнением, остаются актуальными.

Авторы полагают, что разработка интерактивных тестовых материалов решает несколько важных задач:

- способствует активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов, обеспечивая при этом их мобильность,

- обеспечивает систематический контроль за самостоятельной работой студентов,
- расширяет компетенции преподавателя в области ИКТ-технологий,
- повышает уровень разрабатываемых электронных учебно-методических комплексов,
- при этом высвобождает время преподавателя, что немаловажно в условиях интенсификации труда педагога высшей школы.

Целью исследования является повышение эффективности организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения дисциплин математического цикла, включенных в программы подготовки, реализуемые в техническом вузе, посредством использования в учебном процессе электронных тестовых материалов обучающего и контролирующего характера, содержащих элементы интерактивности.

Материалы и методы исследования

Основными методами исследования являются:

1. анализ научной литературы, посвященной проблеме развития тестовых технологий в образовании, проблемам организации самостоятельной работы студентов и вопросам использования возможностей современных информационно-коммуникационных технологий в образовании;
2. анализ и обобщение нормативной документации, связанной с учебным процессом в вузе;
3. анализ практики и опыта работы в области преподавания математики в техническом вузе;
4. анализ выбора среды для реализации разработанных тестовых материалов.

Обсуждение и результаты

Авторы занимаются вопросами эффективной организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов. Одним из эффективных средств организации этой деятельности являются формирующие тестовые материалы.

Для создания тестов авторы выбрали библиотеку acrotex, которая является частью пакета LaTeX. Перечислим причины, по которым мы выбрали acrotex.

- пакет LaTeX – свободный;
- LaTeX де факто является стандартом для ввода математических выражений не только в печатных работах, но и при web-публикациях, как, например, в LMS Moodle;
- LaTeX позволяет легко вводить сложные математические выражения (дроби, матрицы, тензоры и т.д.);
- при использовании acrotex ввод ответа (даже числового) для пользователя предоставляет больше возможностей. Например, можно в поле ввода помещать не только числа с десятичной точкой, такие как 0.333, но и обыкновенные дроби, такие как $11/13$, и даже специальные выражения, как $\pi/2$, $\sqrt{2}$ и т.д.
- в ответе можно использовать математические функции, например, $\sin(\pi/4)$, $\ln(3/2)$, 7^2+12^4 и т.д.
- ответ может быть символьным, как-то, $5*x^3-15*x+12$, $\ln(\sin(2x)+\cos(3x))$ и т.д.. Пример такого задания представлен на рис. 1-4;

- сам ввод заданий удобнее, чем конструирование тестового окна в визуальных средах. Гораздо быстрее набирать простой текст, каковым является файл LaTeX, чем вручную размещать на экране отдельные графические примитивы, а LaTeX сам все аккуратно расположит на странице.

В статье представлен один из возможных путей создания интерактивных обучающих тестовых материалов как дидактических средств, способствующих лучшему усвоению и запоминанию учебного материала. Составленные тесты обладают свойством вариативности за счет включения заданий различного уровня сложности, что обеспечивает дифференциацию процесса обучения и позволяет построить индивидуальную траекторию обучения каждого студента.

Общая структура тестовых материалов содержит:

1. Теоретический материал, представленный в виде интерактивной электронной лекции.
2. Примеры ключевых задач с полным обоснованным решением.
3. Вопросы для самопроверки.
4. Обучающие интерактивные тесты
5. Обучающе-контрольные тесты для самостоятельного выполнения студентом.

Опишем технологию создания тестовых материалов на примере темы «Интегральное исчисление функции одной переменной». В рамках темы рассматриваются вопросы: первообразная; неопределенный интеграл; метод замены переменной и метод интегрирования по частям; определенный интеграл; приложения определенного интегралов к геометрии и механике.

Экспериментальной платформой исследования явилось ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», на базе которого данные материалы апробировались авторами в практике обучения студентов дневной и заочной форм обучения.

Рассмотрение темы начинается с изучения теоретического материала – лекций. В лекциях изложены определения, основные теоретические положения, доказательства основных фактов. Затем вниманию обучающегося предлагаются примеры подробного решения типовых задач и контрольные вопросы для самопроверки. После изучения теории по теме и контрольных вопросов студенту предлагается решить тест.

Тесты, которые авторы составили и использовали в работе, условно делятся на обучающие и контрольные. Обучающие тесты направлены на отработку основных понятий, первичных навыков действий, алгоритмов решения ключевых задач по рассмотренной теме. Задачи, включенные в обучающий тест, имеют различный уровень сложности. В тесте имеются задачи теоретического характера, задачи, направленные на запоминание формул или основных признаков понятия, ключевые задачи по теме, задачи, в которых требуется восстановить пропущенные действия или установить верную последовательность действий.

Решение обучающего теста направлено на выявление пробелов в усвоении учебного материала. Решив задачу и выполнив ввод ответа в требуемой форме, студент сразу видит результат своих действий в баллах. Если был введен неверный ответ, в тесте предусмотрена возможность просмотреть ошибки и познакомиться с развернутым правильным решением. Еще одной целью обучающего тестирования является знакомство студента с процессом и системой оценивания. Обучающий тест представлен в трех вариантах разного уровня сложности.

Следующим этапом в изучении темы является решение контрольного теста. Такой тест тоже выполняет обучающую функцию, поэтому может называться обучающе-

контрольным. Контрольный тест не предусматривает просмотра ошибок и просмотра правильного решения. Выполнив контрольные задания, обучающийся сразу видит результат своего тестирования в баллах, но не может увидеть, где именно он совершил ошибку. Авторы предполагают два варианта использования контрольного тестирования в учебном процессе. Первый – контрольное тестирование как средство и способ организации самостоятельной домашней работы; второй – как контрольная работа непосредственно на занятии в аудитории.

Контрольные тесты составлены во многих вариантах по каждой теме, каждый из которых представлен в трех уровнях сложности. Студент имеет возможность выбрать уровень сложности теста, предварительно самостоятельно оценив уровень своей готовности.

Укажем виды заданий, которые использовались нами при создании тестов и приведем примеры этих заданий.

1. **Закрытая форма тестовых заданий.** Такие тестовые задания не предполагают ввода собственного ответа. Тестируемый должен выбрать верный ответ или несколько ответов из предложенных. К этому же типу заданий относят и задания на установление соответствия или верной последовательности действий.

Авторы использовали при конструировании теста следующие задания:

- с выбором единственного верного (или неверного) ответа из предложенных,
- с альтернативным выбором,
- с выбором нескольких правильных (или неправильных) ответов,
- на установление соответствия,
- с выбором наиболее правильного ответа,
- задания, требующие восстановить верную последовательность действий (ответом в таких задачах служит правильный набор цифр или букв, обозначающих очередной ответ или действие) или задания, в процессе решения которых требуется восстановить пропущенные элементы.

2. **Открытая форма тестовых заданий.** Этот вид заданий подразумевает ввод тестируемым своего ответа в символьном варианте.

Использовались:

- задания, в которых требуется дать числовой ответ,
- задания, требующие ответа в виде символьного выражения,
- задания, требующие дополнения ответа в свободной форме с ограничениями на ответ (числовой, символьный)

В целях создания многовариантности и разноуровневости задач мы использовали технологию фасетных заданий.

Тестовые материалы и непосредственно тесты оформлены в виде файла формата .pdf. Интерактивность достигнута при помощи встроенной в .pdf файл поддержки языка JavaScript, обращение к функциям которого и достигается применением в системе LaTeX (Leslie Lamport [15]) пакета acrotex, автор которого - профессор математики из университета Акрона (University of Akron) Д.П. Стори (D.P. Story) [17]. В свою очередь поддержка встроенного JavaScript требует для просмотра .pdf файла использования Adobe Acrobat Distiller версии 5.0 или новее.

Замечание.

Для того, чтобы встроенный JavaScript можно было использовать, нужно запускать Adobe Acrobat локально. А для этого необходимо вначале .pdf файл сохранить на диске, а затем запускать Adobe Acrobat. Пытаться запускать Adobe Acrobat на

сервере бесполезно, т.к. из соображений безопасности в браузерах запрещено выполнение сторонних макросов.

Пакет acrotex подключается командой:

```
\usepackage[xetex,unicode=true]{exerquiz}
```

Следующим шагом мы подключаем пакет dljslib, чтобы использовать JavaScript.

```
\usepackage[setSupport,ImplMulti,limitArith,undefIntegral]{dljslib}
```

Чтобы активировать задание, нужно нажать кнопку «старт»; чтобы увидеть результат – нажать кнопку «стоп». (см. рис. 1-4). После этого в поле «Ответ» высветится результат в форме «Верно: X из Y» (см. рис. 2).

Отдельные задания могут быть представлены в двух формах: тренировочные, в которых есть возможность после ввода ответа и нажатия кнопки «Стоп» нажать кнопку «Коррекция», появится кнопка «Ответ» (см. рис. 3).

Старт (Нажмите «Старт» ответьте на вопрос, затем нажмите «Стоп».)

3. (баллы: 9) Вычислите неопределенный интеграл $\int \frac{x dx}{\cos^2 x}$, используя метод интегрирования по частям. В пустые клетки помещайте пропущенные выражения. В окончательном ответе положите константу $C = 0$.

$$\int \frac{x dx}{\cos^2 x} = \left| \begin{array}{l} u = \boxed{}; \quad du = \boxed{}; \\ dv = \boxed{}; \quad v = \boxed{} \end{array} \right| =$$

$$= \boxed{} - \int \boxed{} \boxed{} = \boxed{} + \boxed{}$$

Стоп **Коррекция**

Ответ: [Посмотреть решение.](#)

Рисунок 1 Пример тренировочного задания с символьным вводом и возможностью просмотра решения до ввода ответа

Старт (Нажмите «Старт» ответьте на вопрос, затем нажмите «Стоп».)

3. (баллы: 9) Вычислите неопределенный интеграл $\int \frac{x dx}{\cos^2 x}$, используя метод интегрирования по частям. В пустые клетки помещайте пропущенные выражения. В окончательном ответе положите константу $C = 0$.

$$\int \frac{x dx}{\cos^2 x} = \left| \begin{array}{l} u = \boxed{x}; \quad du = \boxed{dx}; \\ dv = \boxed{dx/\cos(x)^2}; \quad v = \boxed{\tan(x)} \end{array} \right| =$$

$$= \boxed{\tan(x)} - \int \boxed{\tan(x)} \boxed{dx} = \boxed{\tan(x)} + \boxed{\ln(\cos(x))}$$

Стоп **Верно: 7 из 9** **Коррекция**

Ответ: [Посмотреть решение.](#)

Рисунок 2 Пример тренировочного задания с символьным вводом и возможностью просмотра решения после ввода ответа и нажатия кнопки «Стоп»

Поля, в которые введены верные ответы, отображаются зеленым цветом, а неправильные – красным. Если теперь несколько раз понажимать на кнопку «Ответ», то курсор будет «прыгать» по полям ввода, а в поле «Ответ» будут показываться правильные ответы, соответствующие данной клетке (см. рис. 4).

Старт (Нажмите «Старт» ответьте на вопрос, затем нажмите «Стоп».)

3. (баллы: 9) Вычислите неопределенный интеграл $\int \frac{x dx}{\cos^2 x}$, используя метод интегрирования по частям. В пустые клетки помещайте пропущенные выражения. В окончательном ответе положите константу $C = 0$.

$$\int \frac{x dx}{\cos^2 x} = \left| \begin{array}{l} u = \boxed{x}; \quad du = \boxed{dx}; \\ dv = \boxed{dx/\cos(x)^2}; \quad v = \boxed{\tan(x)} \end{array} \right| =$$

$$= \boxed{\tan(x)} - \int \boxed{\tan(x)} \boxed{dx} = \boxed{\tan(x)} + \boxed{\ln(\cos(x))}$$

Стоп Верно: 7 из 9 **Коррекция**

Ответ:

[Посмотреть решение.](#)

Рисунок 3 Пример тренировочного задания с символьным вводом после нажатия кнопки «Коррекция»

Старт (Нажмите «Старт» ответьте на вопрос, затем нажмите «Стоп».)

3. (баллы: 9) Вычислите неопределенный интеграл $\int \frac{x dx}{\cos^2 x}$, используя метод интегрирования по частям. В пустые клетки помещайте пропущенные выражения. В окончательном ответе положите константу $C = 0$.

$$\int \frac{x dx}{\cos^2 x} = \left| \begin{array}{l} u = \boxed{x}; \quad du = \boxed{dx}; \\ dv = \boxed{dx/\cos(x)^2}; \quad v = \boxed{\tan(x)} \end{array} \right| =$$

$$= \boxed{\tan(x)} - \int \boxed{\tan(x)} \boxed{dx} = \boxed{\tan(x)} + \boxed{\ln(\cos(x))}$$

Стоп Верно: 7 из 9 **Коррекция**

Ответ:

[Посмотреть решение.](#)

Рисунок 4 Пример тренировочного задания с символьным вводом после нескольких нажатий на кнопку «Ответ»

Чтобы увидеть решение, необходимо перейти по ссылке «посмотреть решение» (см. рис. 5).

3) Вычислите неопределенный интеграл $\int \frac{x dx}{\cos^2 x}$, используя метод интегрирования по частям. В пустые клетки помещайте пропущенные выражения. В окончательном ответе положите константу $C = 0$.

Решение.

Будем вычислять интеграл, обводя рамочками те выражения, которые попадают в клетки ввода.

$$\int \frac{x dx}{\cos^2 x} = \left| \begin{array}{l} u = \boxed{x} \\ dv = \boxed{dx/\cos(x) \wedge 2} \end{array} \right. \left. \begin{array}{l} du = \boxed{dx} \\ v = \boxed{\tan(x)} \end{array} \right| =$$

$$= \boxed{x * \tan(x)} - \int \boxed{\tan(x)} dx = \boxed{x * \tan(x)} + \boxed{\log(\cos(x))} + C.$$

Ответ: $x, dx, dx/\cos(x) \wedge 2, \tan(x), dx, x * \tan(x), \log(\cos(x))..$

[Вернуться к тестам](#) ■

Рисунок 5 Пример тренировочного задания с символьным вводом после перехода по ссылке «посмотреть решение»

Имеется возможность вернуться по ссылке к исходному тесту.

Опишем создание упражнения, представленного на рис. 1-4.

В коде, представленном на рис. 6, между операторных скобок «\begin{questions}» и «\end{questions}» содержится описание самого задания и поле «\RespBoxMath» для ввода и проверки ответа. Команда «\CorrAnsButton» создает кнопку для просмотра ответа. Цепочка команд «\PointsField\currQuiz» создает окно для вывода результата теста, а «\eqButton\currQuiz» — для создания кнопки «Коррекция».

```
\begin{quiz}{NotDefinInteg03}\label{test:notdefininteg03}
(Нажмите <<Старт>> ответьте на вопрос, затем нажмите <<Стоп>>.)
\begin{questions}
\item[3.]\PTS{9} Вычислите неопределенный интеграл  $\int \frac{x:dx}{\cos^2\{x\}}$ , используя метод
интегрирования по частям. В пустые клетки помещайте пропущенные выражения. В окончательном
ответе положите константу  $SC=0S$ .
\begin{equation*}
\def\pij#1{\setlength{\fboxrule}{0pt}\setlength{\fboxsep}{1bp}
\fbbox{\RespBoxMath[rectW{50bp}Q{1}\textSize{0}]{#1}(xd){4}{.001}{{[0,1]x[0,1]}}}
%
\begin{mathGrp}\PTS*{1}
\begin{array}{l}
\int \frac{x:dx}{\cos^2\{x\}} = \left| \begin{array}{l} u = \pij\{x\}; \& du = \pij\{dx\}; \\
dv = \pij\{dx/\cos(x)^2\}; \& v = \pij\{\tan(x)\} \end{array} \right| = \\
= \pij\{x*\tan(x)\} - \int \pij\{\tan(x)\} \pij\{dx\} = \pij\{x*\tan(x)\} + \pij\{\ln(\cos(x))\}
\end{array}
\end{mathGrp}\CorrAnsButtonGrp{x,dx,dx/\cos(x)^2,\tan(x),x*\tan(x),\tan(x),dx,x*\tan(x),\ln(\cos(x))}
%
\end{equation*}
\end{questions}
\end{quiz}\quad\PointsField\currQuiz\eqButton\currQuiz

\noindent Omsem: \AnswerField\currQuiz\hfill \hyperref[solv:notdefininteg03]{решение}.
```

Рисунок 6 Фрагмент кода, в котором описывается упражнение, представленное на рис. 1-4.

Второй вид упражнений – итоговые или контрольные упражнения. Пример подобного задания, аналогичного предыдущему, представлен на рис. 7. Видно, что отсутствует кнопка «Коррекция» и ссылка «посмотреть решение».

Старт (Нажмите «Старт» ответьте на вопрос, затем нажмите «Стоп».)

3. (баллы: 9) Вычислите неопределенный интеграл $\int \frac{x dx}{\cos^2 x}$, используя метод интегрирования по частям. В пустые клетки помешайте пропущенные выражения. В окончательном ответе положите константу $C = 0$.

$$\int \arctg \sqrt{2x - 1} dx = \left| \begin{array}{l} u = \boxed{}; \quad du = \boxed{}; \\ dv = \boxed{}; \quad v = \boxed{} \end{array} \right| =$$

$$= \boxed{} - \frac{1}{2} \int \frac{\boxed{}}{\boxed{}} = \boxed{} - \frac{1}{2} \boxed{}$$

Стоп

Рисунок 7 Пример контрольного задания с символьным вводом

Заключение

Авторами была предпринята попытка создать материалы, формирующие целостную систему знаний, умений и навыков по заданной теме. Апробация материалов проходила в ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова». Была проведена большая подготовительная работа по отбору теоретического и задачного материала. Тестовые материалы призваны частично восполнить дефицит аудиторного общения преподавателя и студента, и потому особый акцент авторы делают на задачном материале. Задачи в тестах подобраны так, что без серьезной проработки материала студент не может выполнить задание. Создаваемый электронный ресурс содержит элементы интерактивности. Непосредственно сразу после выполнения теста студент видит результат своей работы и может узнать, где он допустил ошибки и какого характера, а также получить ссылку на соответствующий теоретический материал и верное решение задачи, что иллюстрируется в статье серией рисунков 1-6. Электронный ресурс отличается от существующих online-сервисов прежде всего тем, что его цель – не только контроль, но прежде всего обучение, предполагающее глубокую и осознанную проработку материала в мельчайших деталях. Его особенность в том, что с помощью имеющихся тестов не только проверяются, но и отрабатываются различные учебные навыки и алгоритмы.

Курс математики в техническом вузе достаточно объемный. Обеспечение студентов разнообразными учебными многовариантными материалами по каждой теме хотя бы в пределах одного семестра требует больших временных и трудовых затрат. В настоящий момент авторы имеют разработки лишь по отдельным темам (с зарегистрированным пособием можно ознакомиться по указанной ниже ссылке)¹. Поэтому авторы считают, что на данный момент основными методами исследования и диагностики эффективности внедряемых материалов являются анкетирование, опрос и беседы как со студентами, так и с преподавателями математики.

Как показал проведенный среди студентов и преподавателей опрос, около 85 % утверждают, что использование таких тестовых материалов помогает студенту изучить предмет и достичь нужного образовательного уровня.

Более 90% опрошенных отметили, что использование предложенных материалов стимулирует регулярную учебную работу студента, поскольку выполнение учебных тестовых заданий было организовано в режиме дедлайн.

Преподаватели среди достоинств этого ресурса отметили возможность реализовать индивидуальный подход в обучении, вести наблюдение за ходом процесса обучения, а также быстро и объективно осуществлять мониторинг этого процесса. Кроме того, как достоинство, был отмечен тот факт, что ресурс не зависит от наличия и скорости Интернет-подключения.

Опираясь на положительный опыт апробации представленных в статье разработок, авторы намерены продолжить работу по созданию электронных образовательных ресурсов, включающих в себя тематические интерактивные тестовые материалы.

¹ Анисимов А.Л., Бондаренко Т.А., Каменева Г.А. Матрицы, определители, системы линейных алгебраических уравнений. Учебное пособие (Электронный ресурс). Магнитогорск: ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова», 2017. (4,74 Мб). ISBN 978-5-9967-1000-3.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акматбекова А.Ж. Тестирование как форма организации самостоятельной работы студентов по физике // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 4. С. 9-13. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29345632>
2. Береснева Е.В., Зайцев М.А., Селезнев Р.В., Даровских Л.В., Соломонович М.М. Дидактические возможности современных информационных технологий в подготовке специалиста-химика // Интеграция образования. 2018. Т. 22. № 1 (90). С. 177-192. DOI: 10.15507/1991-9468.090.022.201801.177-192
3. Малошонок Н.Г. Взаимосвязь использования интернета и мультимедийных технологий в образовательном процессе со студенческой вовлеченностью // Вопросы образования. 2016. № 4. С. 59-83. DOI:10.17323/1814-9545-2016-4-59-83
4. Носкова Т.Н., Павлова Т.Б., Яковлева О.В. Анализ отечественных и зарубежных подходов к построению передовых образовательных практик в электронной сетевой среде // Интеграция образования. 2016. Т. 20. № 4 (85). С. 456-467. DOI: 10.15507/1991-9468.085.020.201604.456-467
5. Келли П., Коутс Х., Нейлор Р. Онлайн-образование: путь от участия к успеху (пер. с англ. Е. Шадринной) // Вопросы образования. 2016. № 3. С. 34-58. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-3-34-58.
6. Особенности восприятия дистанционного обучения студентами и преподавателями вуза [Электронный ресурс] / М.В. Клименских, Н.А. Корепина, А.С. Шека, О.С. Виндекер // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 1. С. 41. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27421> (дата обращения: 21.06.2018)
7. Попов Н.И., Никифорова Е.Н. Методические подходы при экспериментальном обучении математике студентов вуза // Интеграция образования. 2018. Т. 22. № 1 (90). С. 193-206. DOI: 10.15507/1991-9468.090.022.201801.193-206
8. Семенова Д.А. Сетевые и мультимедиа технологии в современном образовательном процессе вуза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 10. С. 67-72. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32274390>
9. Чупрова Л.В. Проектирование самостоятельной работы студентов заочной формы обучения с использованием современных образовательных технологий // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 2-1. С. 116-119. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25591192>
10. Шаршов И.А., Белова Е.А. Анализ педагогических возможностей электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики // Интеграция образования. 2018. Т. 22. № 1 (90). С. 166-176. DOI: 10.15507/1991-9468.090.022.201801.166-176
11. Borovik A. Information technology in university-level mathematics teaching and learning: a mathematician's point of view // Research in Learning Technology. 2010. Vol. 19, no. 1. P. 73-85. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687769.2010.548504>
12. Chen M., Yu S. Q. & Chiang F. K. A dynamic ubiquitous learning resource model with context and its effects on ubiquitous learning // Interactive Learning Environments. 2017. Vol. 25. No.1. P. 127-141. DOI: 10.1080/10494820.2016.1143846
13. Donald M. Norris & Paul Lefrere (2011) Transformation through expeditionary change using online learning and competence-building technologies // Research in Learning Technology. 2011. Vol 19. No. 1. P. 61-72. DOI: 10.1080/09687769.2010.549205
14. Gonzalo Farias, David Muñoz de la Peña, Fabio Gómez-Estern, Luis De la Torre, Carlos Sánchez & Sebastián Dormido (2016) Adding automatic evaluation to interactive virtual labs // Interactive Learning Environments. 2016. Vol. 24. No. 7. P. 1456-1476. DOI: 10.1080/10494820.2015.1022559
15. Leslie Lamport, LATEX: A Document Preparation System (2nd ed.), Addison-Wesley Publishing Company, 1994, ISBN 0-201-52983-1.
16. Sahlin J. S., Tsertsidis A. & Islam M. S. Usages and impacts of the integration of information and communication technologies (ICTs) in elementary classrooms: case study of Swedish municipality schools// Interactive Learning Environments. 2017. Vol. 25. No. 5. P. 561-579. DOI: 10.1080/10494820.2016.1170045
17. Story D.P., AcroTeX Web Site, 2017. <http://www.acrotex.net/>
18. Tang Y.M. & Yu K.M. (2018) Development and evaluation of a mobile platform for teaching mathematics of CAD subjects// Computer-Aided Design and Applications. 2018. Vol. 15. No.2. P. 164-169, DOI: 10.1080/16864360.2017.1375665
19. Weltman H. R., Timchenko V., Sofios H. E., Ayres P. & Marcus N. Evaluation of an adaptive tutorial supporting the teaching of mathematics// European Journal of Engineering Education. 2018. DOI: 10.1080/03043797.2018.1513993

REFERENCES

1. Akmatbekova A.Zh. Testing as a form of organizing independent work of students on physics. *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2017, no. 4, pp. 9-13. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29345632> (accessed 12 January 2019) (in Russian)
2. Beresneva E.V., Zaitsev M.A., Selezenev R.V., Darovskikh L.V., Solomonovich M.M. Didactic Potential of Modern Information Technologies in Training a Chemistry Graduate. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 2018, vol. 22, no. 1(90), pp. 177-192. DOI: 10.15507/1991-9468.090.022.201801.177-192 (in Russian)
3. Maloshonok N. How Using the Internet and Multimedia Technology in the Learning Process Correlates with Student Engagement. *Educational Studies*, 2017, no. 6, pp. 79-84. DOI:10.17323/1814-9545-2016-4-59-83 (in Russian)
4. Noskova T.N., Pavlova T.B., Yakovleva O.V. Analysis of Domestic and International Approaches to the Advanced Educational Practices in the Electronic Network Environment. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 2016, vol. 20, no. 4(85), pp. 456-467. DOI: 10.15507/1991-9468.085.020.201604.456-467 (in Russian)
5. Kelly P., Coates H., Naylor R. Leading Online Education from Participation to Success. *Educational Studies*, 2016, no. 3, pp. 34-58. (In Russ., abstr. In Engl.)DOI: 10.17323/1814-9545-2016-3-34-58. (in Russian)
6. Klimenskikh M.V., Korepina N.A., Sheka A.S., Vindeker O.S. Students' and teachers' perception of the specifics and possibilities of distance learning. *Modern problems of science and education [Internet resurs]*, 2018, no. 1, p. 41. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32473032> (Accessed 21.06.2018). (In Russ., Abstr. In Engl.)
7. Popov N.I., Nikiforova E.N. Methodological Approaches to Experimental Teaching of Mathematics to University Students. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 2018, vol. 22, no. 1(90), pp. 193-206. DOI: 10.15507/1991-9468.090.022.201801.193-206 (in Russian)
8. Semenova D.A. Network and multimedia technologies in contemporary higher education. *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2017, no. 10, pp. 67-72. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32274390> (accessed 12 January 2019) (in Russian)
9. Chuprova L.V. Design of independent work of students of tuition by correspondence with use of modern educational technologies. *International journal of experimental education*, 2016, no. 2-1, pp. 116-119. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25591192> (accessed 12 January 2019) (in Russian)
10. Sharshov I.A., Belova E.A. Analysis of Pedagogic Potential of Electronic Educational Resources with Elements of Autodidactics. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 2018, vol. 22, no. 1(90), pp. 166-176. DOI: 10.15507/1991-9468.090.022.201801.166-176
11. Borovik A. Information technology in university-level mathematics teaching and learning: a mathematician's point of view. *Research in Learning Technology*, 2010, vol. 19, no. 1, pp. 73-85. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687769.2010.548504>
12. Chen Min, Yu Sheng Quan & Chiang Feng Kuang A dynamic ubiquitous learning resource model with context and its effects on ubiquitous learning. *Interactive Learning Environments*, 2017, vol. 25:1, pp. 127-141, DOI: 10.1080/10494820.2016.1143846
13. Donald M. Norris & Paul Lefrere Transformation through expeditionary change using online learning and competence-building technologies. *Research in Learning Technology*, 2011, vol. 19:1, pp. 61-72, DOI: 10.1080/09687769.2010.549205
14. Gonzalo Farias, David Muñoz de la Peña, Fabio Gómez-Estern, Luis De la Torre, Carlos Sánchez & Sebastián Dormido (2016) Adding automatic evaluation to interactive virtual labs. *Interactive Learning Environments*, 2016, vol. 24:7, pp. 1456-1476, DOI: 10.1080/10494820.2015.1022559
15. Leslie Lamport, LATEX: A Document Preparation System (2nd ed.), Addison-Wesley Publishing Company, 1994, ISBN 0-201-52983-1.
16. Sahlin Johannes S., Tsertsidis Antony & Islam M. Sirajul Usages and impacts of the integration of information and communication technologies (ICTs) in elementary classrooms: case study of Swedish municipality schools. *Interactive Learning Environments*, 2017, vol. 25:5, pp. 561-579, DOI: 10.1080/10494820.2016.1170045
17. Story D.P., AcroTeX Web Site, 2017. Available at: <http://www.acrotex.net/> (accessed 12 January 2019)
18. Tang Y.M. & Yu K.M. Development and evaluation of a mobile platform for teaching mathematics of CAD subjects. *Computer-Aided Design and Applications*, 2018, vol. 15:2, pp. 164-169, DOI: 10.1080/16864360.2017.1375665
19. Weltman Heather R., Timchenko Victoria, Sofios Haritos E., Ayres Paul & Marcus Nadine Evaluation of an adaptive tutorial supporting the teaching of mathematics. *European Journal of Engineering Education*, 2018, [Internet resource] DOI: 10.1080/03043797.2018.1513993

Информация об авторах

Анисимов Александр Леонидович

(Россия, Магнитогорск)

Кандидат физико-математических наук, доцент
кафедры высшей математики

Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова

E-mail: aanisimov@yandex.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7247-9194>

Бондаренко Татьяна Алексеевна

(Россия, Магнитогорск)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры
высшей математики

Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова

E-mail: bondarenko_ta@mail.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6760-3250>

Каменева Галина Анатольевна

(Россия, Магнитогорск)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры
высшей математики

Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова

E-mail: kameneva_galina@mail.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7753-5925>

Information about the authors

Alexandr L. Anisimov

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Physical and Mathematical Sciences,
Associate Professor

of the Department of Higher Mathematics
Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: aanisimov@yandex.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7247-9194>

Tatyana A. Bondarenko

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Higher

Mathematics
Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: bondarenko_ta@mail.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6760-3250>

Galina A. Kameneva

(Russia, Magnitogorsk)

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Higher

Mathematics
Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: kameneva_galina@mail.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7753-5925>



П. Ю. РОМАНОВ, Л. В. СМИРНОВА, О. А. ТОРШИНА

Обучение способам составления задач как основа развития профессиональной компетентности будущих учителей математики

На основе анализа педагогического опыта авторами показано, что для эффективного усвоения метода решения задачи, необходимо овладение учащимися способами создания задач, решаемых этим методом. Помимо этого система математического образования в школе требует от будущих учителей владения способами составления задач, что дает возможность формулировки большого и разнообразного круга задач, позволяющих учителю реализовывать различные образовательные цели.

В исследовании проведен анализ способов составления задач, выделены наиболее эффективные, по мнению авторов, для подготовки будущих учителей математики. Подробно рассмотрены три из выделенных способа: введение параметра при решении задачи и дальнейшая его конкретизация при составлении класса задач с прогнозируемыми свойствами решений; составление задач с заданным методом решения в общем виде; формулировка вопросов к так называемой открытой задаче и способы составления открытых задач.

Нами представлена методика обучения студентов выделенным способам составления математических задач при изучении различных дисциплин. Овладение будущими учителями математики данными умениями позволяет осуществлять необходимую многовариантную тестовую проверку знаний учащихся по изучаемой теме, с использованием электронных средств и интернет-ресурсов, лишая учащихся возможности найти ответ в интернете.

Проведенное экспериментальное исследование позволило сделать вывод: обучение будущих учителей математики выделенным способам составления математических задач формирует у них комплекс универсальных и профессиональных компетенций, создавая основу формирования и развития профессиональной компетентности.

Ключевые слова: методика высшей школы, содержание образования студентов педагогических специальностей, компетенции, задачи по математике, методы решения задач

Ссылка для цитирования:

Романов П. Ю., Смирнова Л. В., Торшина О. А. Обучение способам составления задач как основа развития профессиональной компетентности будущих учителей математики // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 442-452. doi: 10.32744/pse.2019.2.33



P. Y. ROMANOV, L. V. SMIRNOVA, O. A. TORSHINA

Teaching ways of compiling tasks as the fundamentals of the development of professional competence of future mathematics teachers

Based on the analysis of pedagogical experience, the authors showed that in order to master the method of solving a problem effectively, students need to master the methods of creating problems solved by this method. In addition, the system of mathematics education at school requires future teachers to master the methods of compiling tasks, which makes it possible to formulate a large and diverse range of tasks that enable the teacher to realize various educational goals.

The research analyzed the ways of compiling the problems; according to the authors, the most effective ones for the training future mathematics teachers are sorted out. Three of the selected ways are discussed in detail: the bringing in a parameter when solving a problem and its further specification when creating a set of problems with predictable properties of solutions; compiling tasks with a given solution method in general terms; the formulation of questions to the so-called open problem and the ways of composing open problems.

We have presents the methods of teaching students the selected ways of compiling mathematical problems in the study of various disciplines. Future teachers of mathematics mastering these skills allows one to perform the necessary multivariate test examination of students' knowledge on the topic being studied, using electronic means and Internet resources, preventing students from finding the answer on the Internet.

The experimental research made it possible to conclude that the training future mathematics teachers to apply these methods of compiling mathematical problems practically forms a complex of universal and professional competences, creating the basis for the formation and development of their professional competence.

Keywords: higher school methodology, education of students of pedagogical specialties, competences, math problems, methods of solving problems

For Reference:

Romanov, P. Y., Smirnova, L. V., Torshina, O. A. (2019). Teaching ways of compiling tasks as the fundamentals of the development of professional competence of future mathematics teachers. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 442-452. doi: 10.32744/pse.2019.2.33

Introduction

The school teacher is the main figure involved in the educational process. Conducting a survey among teachers of the city of Magnitogorsk, we made the following conclusions:

1. Even using the resources of the Internet, it is difficult to make multiple verification work of the same level of complexity. Taking the task from the electronic resources presented there, we have no guarantee that the student will not use the answer obtained in the same way.

2. Many teachers have difficulty in doing project research work with students. There appear difficulties in formulating applied mathematical problems, in selecting necessary and sufficient conditions for their solution.

3. There are serious difficulties in solving academic or research mathematical problems requiring the synthesis of various approaches in their implementation.

The opportunities to overcome these problems based on the use of cloud computing were investigated in this research [1]. However, the experience exchange between teachers, unfortunately, does not increase the number of mathematical problems, the open solution of which is not available to the student when using the Internet. And for the development of electronic learning means they need a large number of tasks of the same type or one level of complexity [2-4].

In the study, we wanted to pay special attention to the fact that whatever opportunities Internet technologies provide us, the most important of the future teacher's competencies are competencies that allow them to develop the skills of independent task writing. We corroborated the need to train students, future mathematics teachers, methods of compiling problems. Obviously, it is difficult to evaluate the effectiveness of this approach experimentally if during the training of mathematics teachers at university, attention was paid not only to methods for solving mathematical problems, but also to methods for compiling them. It is no less difficult to estimate the time and effort savings of a teacher in selecting tasks, in compiling multivariate tests. It is clear that by teaching the future teacher to formulate tasks, we will greatly facilitate their life. Therefore, in this article, the aim was to analyze the ways of compiling tasks, select the most suitable of them for teaching mathematics, describe some of them used in the course of the experiment. Based on the analysis of the experiment, we affirm that for the most effective assimilation of the method of solving a problem, it is necessary to master the ways of creating problems solved by this method. This conclusion is valid not only for future mathematics teachers, but also for students from other areas, which confirms our hypothesis once again.

Methods

One of the spheres of preparing students for the Unified State Exam is to develop the skills of passing the test examination of students' knowledge, which requires the teacher to create extensive array of the same type of tasks, allowing to form different versions of tests of equal complexity [18]. The power of each created set of tasks correlates with the number of variants of one level of complexity that can be offered to students. Testing students' knowledge allows to fulfil the diagnostic analysis of the level of material learning. And also it

can be carried out for educational and training purposes. But how can one make up at least the necessary minimum of tasks without burdening the teacher with multiple checks on the work of the students? How can one help the teacher to implement these ideas? To do this, it is necessary to equip the teacher with the knowledge of task-writing methods. To support our thesis, there is also an insufficient number of systematized collections of problems, and the availability for a student of solving a non-authoring task on the Internet [5; 6; 19].

The second, no less important, argument in favor of the importance of mastering the skills of creating tasks is reduced to a deeper understanding of the method for solving problems of a given type. Practicing the skill of solving problems of this set will not be complete if the student does not understand the specifics of the formulation of the problems solved by this method. The ability to make out a problem with a predictable method of solution indicates a deep understanding and insight into the method of solving problems of this type.

Corroborating the need for students of pedagogical specialties to learn how to compile tasks, you can use the complementarity principle proposed by G.G. Granatov. Of all the tenets of this principle, we will use the fact that in any pedagogical phenomenon there must exist a pair of complementary elements. For the most effective assimilation of the method of solving a problem, it is necessary to form the skills of creating problems solved by this method. The third argument of the necessity of teaching methods of compiling problems is the development of mathematical creativity and understanding the possibilities of mathematics when solving applied problems compiled by students [7].

Such wise, to achieve this goal, it is suggested using a methodology for teaching students to compile mathematical problems.

We emphasize the following methods of forming new tasks that teachers must master:

1. Making tasks with a given solution method in general terms.
2. Finding subtasks of the direct problem, their formulation and solution.
3. Compilation of applied problems using the selection of the necessary and sufficient conditions of the analyzed situation, elimination of unnecessary requirements, the addition of data on the incomplete situation [8; 9].
4. Creating tasks of the same type with variable numerical data.
5. Introducing a parameter when solving a problem and further specifying it when creating a set of problems with predictable properties of solutions.
6. Making a task according to the general scheme of a brief record of the condition [10].
7. Compilation of inverse problems.
8. The formulation of questions for the so-called open problem, methods for composing open problems [9].

This method has been experimentally tested in the process of teaching students of different specialties at Nosov Magnitogorsk State Technical University.

The hypothesis of our research is the proposition that training future mathematics teachers to use the described ways of compiling mathematical problems forms in them a set of universal and professional competences, and at the same time creates the basis for the formation and development of their professional competence.

Results

Let us dwell on teaching students some ways to make new tasks. Let us consider the method of introducing a parameter when solving a problem and further specifying it to

obtain a set of problems with a predictable property of solutions.

Great opportunities in the compilation of tasks provide us with tasks with a parameter. For example, let us consider the following problem: Solve the equation $F(x,a)=0$, where a is a parameter. It is clear that for each value of the parameter, we obtain the formula of solutions or prove that the equations have no solutions. Having solved this equation, we will have great opportunities in compiling new problems. For this, it is enough to substitute a specific number instead of the parameter. And depending on which range this number falls into, we get the solution formula or we will have an equation that has no solutions. Thus, having taught students to solve problems with parameters, we give them an effective method of making tasks that do not contain a parameter and satisfy the properties necessary at this stage of training. Let us note that the compilation of tasks at this level can also be entrusted to electronic means [2; 3; 11].

Let us consider this approach in the simplest example. When working out with students the method of teaching students how to solve quadratic equations, one or several parameters can be entered into a quadratic equation to obtain multivariate answers. Solving it, and then, using the specification of the parameters, we get many of the same type of tasks with given restrictions on the solutions.

For example, it is suggested solving a quadratic equation with the parameter $(x+a)+b*b=0$. After solving the equation above we get the following answer:

if $|a| < 2|b|$, then the equation has no solution;

if $|a| = 2|b|$, then the equation has one $x = -a/2$;

if $|a| > 2|b|$, then the equation has two solutions

$$x = \frac{-a \pm \sqrt{a^2 - 4b^2}}{2}.$$

The answer allows us to make a range of quadratic equations of the given form, with two solutions, a unique solution and no solutions. To do this, it is necessary to take specific values of the parameters that satisfy the corresponding limitations in the answer. In addition, we have a general solution formula that allows us to verify the correctness of student responses quickly.

Geometry gives a lot of opportunities for the formation of skills to create tasks. Due to the diversity of the geometric material, the logic of the structure and the solution of geometric problems, we are constantly faced with the need to find the subtasks of the direct problem, their formulation and solution, with the formulation of applied problems with the analysis of the selection of necessary and sufficient conditions of the situation under consideration [12-14]. Great opportunities for the formulation of new problems are provided by geometrical tasks for construction with a pair of compasses and a ruler, especially at the stage of analyzing a solved problem. So, based on the analysis of the construction problem, we can formulate problems with given properties of solutions.

For example, when solving a classical problem of building a triangle on three sides a , b and $c(a \geq b \geq c)$, according to the results of the study, we obtain the inequality $a < b+c$, for which the problem has a solution. After that, students should formulate this task so that it:

1. would have no solution,
2. would have the only solution,
3. would have two solutions,
4. would have four solutions.

As a result, we received such variants of the problem.

Build a triangle:

1. on three sides a , b and c ($a \geq b+c$);
2. on three sides a , b and c ($a < b+c$);
3. a) with apexes at points A and B and sides a and b ($a = b$); b) with apexes at points B and C and sides 1 and b ($c = b$ and $BC < c + b$);
4. with apexes at points A and 1 and sides a and b ($a > b$).

In brackets there are the restrictions guided by which the teacher sets the segments for obtaining the required number of solutions.

A great source for composing new tasks is open problems. Most school tasks have a well-defined condition and the only answer. These are tasks like “find, if you know ...” and “prove that ...”. Such tasks are called closed. An open task does not have a clear unambiguous condition, it may lack data or, on the contrary, it may be redundant. Such a task, in contrast to the closed one, has at least two mutually exclusive answers.

Any open problem can be reformulated by making it closed. Discussing with students how to transform open problems into closed ones, we identified several ways. Depending on which part of the task, the condition or task, makes it open, you can move in the following directions:

1. If there is not enough data in the task, then it can be defined by various conditions.
2. If there is not enough data in the task, then you can change the task.
3. If the task is redefined, then some data can be discarded.
4. If the task is redefined, then the task can be changed.

Students were offered the following condition: “Three segments are given, the lengths of which are referred to as 3: 4: 5. Build a triangle so that... .Consider all possible cases. How many solutions does the problem have for each set of elements? ”

The result of the work was the set of following tasks compiled by students:

- a) These segments were his sides and median, emerging from the same apex.
- b) Two of these segments were the median and the side coming out of one apex, and the third - the side to which the median was drawn.
- c) These segments were its sides and height, emerging from the same apex.
- d) Two of these segments were the height and the side coming out of one apex, and the third – the side to which the height was drawn.

A special place from the standpoint of didactics is occupied by the method of composing problems with a given solution method in a general form [15], which was also tested in our methodology.

The solution of the research tasks put forward the necessity of conducting an experiment that allows analyzing the conditionality of the depth of learning of the material under study, the mastery of the methods and the generated skills of task preparation. The purpose of this study is to analyze the level of the formed competencies of future mathematics teachers when teaching them how to compose tasks. To achieve this aim, the following research tasks were solved:

1. A base for the experiment was created. Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU).
2. The group of the experiment participants was chosen. The participants included 44 second-year students who study at the “Pedagogical Education” department of the “Mathematics” and “Applied Mathematics and Informatics” profiles. All students are trained in full-time education.

Students were divided into three groups. One group (group A) are students of pedagogical specialty, two groups (groups B and C) are students of the specialty "Applied Mathematics

and Computer Science". When studying the topic "Application of the function properties when solving equations and inequalities" in the course "Elementary Mathematics" in groups A and B, in addition to studying methods of solving problems, attention was paid to learning composing them. When conducting classes, the ideas from the work were used [16]. Groups A and B were offered tasks that were later used to conduct a test on this topic in the three study groups. The tasks of group B were used in group A, and vice versa.

So, for instance, after updating the method of using the monotonicity of functions when solving equations and inequalities and studying the proper theorem [16], the students were asked to formulate an algorithm for solving equations and inequalities based on the applying of this theorem.

Only after practicing the solution method do students think up an algorithm that allows them to compile tasks solved by this method:

1. Set a monotonic function on the set X $y=f(u)$.
2. Find the functions $y = \alpha(x)$ and $y = \beta(x)$.
3. Present the equation (inequality) in the form $f(\alpha(x))=f(\beta(x))$.
4. Formulate the condition of the problem, complicating the necessary equation (inequality): $f(\alpha(x))=f(\beta(x))$ ($f(\alpha(x))>f(\beta(x))$), distributing some of the terms in different parts and thereby hiding the general form of the origin function $y=f(u)$.
5. Solve the problem for verification by applying the previously formulated algorithm.

Then we offer students to implement the presented algorithm with given functions $\alpha(x)$, $\beta(x)$, $f(x)$.

The question how to choose a monotonous function arises. To do this, you can use elementary monotone functions, or based on the properties of the sum, difference, and the product of monotonic functions, you can build new ones.

When studying this topic, students compiled multi-level tasks to be solved by this method:

For all the groups:

1st level.

$$1. \cos^5 2x + 6 \cos^3 2x = \cos^5 x + 6 \cos^3 x,$$

$$2. \sqrt{2x-1} - \sqrt[5]{4x+1} \leq \sqrt{4x+1} - \sqrt[5]{2x-1},$$

$$3. \sin(2tgx) - 3tgx = \sin(2ctgx) - 3ctgx.$$

The proper functions are easily determined in these equations and inequalities. The monotonicity of the main function follows from the characteristics of monotone and elementary functions.

Groups A and B.

$$1. \sin(x^2 + 1) + (x^2 + 1)^3 + x^2 + 1 + \sin 2x + 8x^3 + 2x = 0,$$

$$2. \operatorname{arctg}(\sin 2x) - \arcsin(\sin 2x) = \operatorname{arctg}(\cos x) - \arcsin(\cos x),$$

$$3. -2(5 - \sqrt{x^2 - 1})^5 - 7(5 - \sqrt{x^2 - 1})^3 + \sqrt{x^2 - 1} - 5 \geq 2x^5 + 7x^3 - x.$$

Group C.

$$1. 7tgx - \cos(2tgx) \geq 14\sqrt{3}tg^2x - \cos(2\sqrt{3}tg^2x),$$

$$2. \sin\left(9x^2 + \frac{4}{x^2} - 7\right) + \sin\left(3x - \frac{2}{x} - 7\right) = 18x^2 + \frac{8}{x^2} - \frac{4}{x} + 6x - 28,$$

$$3. \sqrt{1-x^2} + \arccos(x^2-1) \geq \sqrt{1-2x} + \arccos(2x-1).$$

These tasks are distinguished by complexity in the selection of the function and essential constraints on the domain of the function, and therefore on the values of the functions.

The formation of competencies that contribute to the development of skills for the preparation of tasks should be given constant attention. Thus, the roundedness of functions of different kinds was emphasized while studying the topic "Range of Function". After studying methods of solving problems related to the values of functions [16], special attention was paid to the algorithm for solving such problems. Having formulated it, having worked on practical tasks, the students asked the question: how can one create tasks for solving which you can use a similar algorithm? That is, having solved the "direct" problem - the direct solution of an equation or inequality, we move on to the "inverse" problem: how to make up a task. The algorithm for solving the "direct" problem helps us to create an algorithm for solving the "inverse" ones. In addition, it is necessary to find answers to the questions: how can one create a function with a given range of values, which functions should be combined in the condition, how can one "hide" the original functions? Having answered these questions, students were able to formulate theorems presented in [16], for the case if the left-hand side is the sum of non-negative functions.

Having learned how to compile problems solved by the suggested method, students were able to formulate theorems, the use of which does not cause difficulties even in the secondary school. Answering these questions arising while composing the problem, students have a deep insight into the essence of the method of its direct solution.

When studying the topic "Applying the properties of functions when solving equations and inequalities", each direct solution of a series of problems using the theorems under study was supported by an appropriate algorithm for composing problems solved by this method. The feedback allowed students to increase their creative approach in performing tasks, increased their motivation, and a genuine interest appeared: "But who can solve my problem?", "How can I create tasks of different complexity levels?". Students had their own collections of tasks, some of which were used to write final qualifying works. The students were so fascinated by this way of making up tasks and the forming new statements that they actually came to the formulating of the new statements themselves. Thus, the students formulated the principle which in mathematics is called the "mini-max principle" themselves, and the algorithms for solving problems by this method were made. After sorting out their main components, the algorithms for the formulation of problems solved using this principle were made.

During the experiment, the students made up a lot of non-trivial tasks that were simultaneously tested and adopted by teachers who attended advanced training courses, and were also used by students in teaching practice.

Let us imagine some of the tasks created by students. These tasks were later used in the final work.

Solve equations and inequalities (see below).

Despite the fact that in the process of studying this topic in groups A and B, it was necessary to pay great attention to the study of methods of compiling tasks, the learning process proceeded more intensively than in Group C, where these methods were not considered. The students had a genuine interest in studying the material, there was some excitement: Who will compile more tasks? Who can solve my problem? The question: Where do the tasks come from? gradually disappeared.

The experience of compiling tasks turned out to be very useful, especially for students who are future teachers. It allowed them to learn how to set and solve problems related

to their future professional activity. Taking into account the importance of the competence approach in the training of future teachers [17], during the experiment we were repeatedly convinced of the conclusion: teaching students different ways of writing mathematical tasks forms a set of universal and professional competences that will contribute to the formation and development of their professional competence later on.

$$\begin{aligned}
 &x^4 + 5 \cdot 4^x + 4x^2 \cdot 2^x - 2 \cdot 2^x + 1 = 0, \quad 1 - \sqrt{1 - x^2 - x^4} + \log_2(1 + x^2) = 0, \\
 &|x - 3| + |\log_{0,7}(x^2 - 4x + 4)| = 0, \quad \sqrt{x^2 - 7x + 12} + \lg^2(x^2 - 4x + 1) \leq 0, \\
 &(x^2 - 5x + 6)^2 + \lg(x^2 - 4x + 5) \leq 0, \quad \sqrt[8]{x^4 + 5x^3 + 64} + \arcsin^2(x^2 + 4x) \leq 0, \\
 &|\lg(x^2 + 2x + 2) + 5| - 4 + 2x + x^2 \leq 0, \quad 4x^2 + 4x + 17 = \frac{12}{x^2 - x + 1}, \\
 &\cos^2(x \sin x) = 1 + |\log_5(x^2 - x + 1)|, \quad |\lg(x^2 + 2x + 2) + 5| \leq 4 - 2x - x^2, \\
 &|\lg(x - 2)| + 1 \leq -\cos \pi x, \quad \frac{\cos^2 x}{\sin^8 x} + \frac{\sin^8 x}{\cos^2 x} = 2 \cos^2 \sqrt{\frac{\pi^2}{4} - x^2}.
 \end{aligned}$$

Discussion

The final stage of the experiment was a final test on the topic "Application of the function properties when solving equations and inequalities". The test included tasks of two levels. Level 1: these are tasks created by the teacher for all three groups. Level 2: these are separate tasks proposed for solving groups A and B, and tasks for group B. The tasks of the second level were formulated during the experiment by the students themselves after studying the ways of composing them. A more detailed description of the division of tasks and tasks themselves are presented above.

The results of test are contained in Table 1.

Table 1

The test results in experimental groups

Group	Total students in the group	the number of students who, in general, coped with the tasks of level 1	the number of students who, in general, coped with the tasks of the level 2	% of students who received an excellent and a good marks	% of students who received a bad mark	% of students who passed a test on the topic
Group A	15	15	11	73%	27%	100%
Group B	14	14	12	86%	14%	100%
Group C	15	12	2	13%	67%	80%

As can be seen from the data in Table 1, the percentage of students in groups where methods of compiling tasks that qualitatively solved a test were studied is several times higher than the percentage of the same students, group B, where it was not paid enough attention to methods and skills in composing tasks. Further observation of the learning outcomes of the selected groups of students showed that knowledge of the methods and

formed skills of creating task allowed them later to write coursework and final qualifying works successfully. The students, future teachers of mathematics (group A), successfully coped with the selection and formulation of new problems, using the methods of their composing studied earlier.

As a result of the experiment, the following points were formulated:

1. In order to practice the skill of solving problems of this type fully, it is necessary to show students the specifics of how the tasks are solved by this method. The ability to create a problem with a predictable method of solution indicates a deep insight into the method of solving problems of this type.

2. Teaching compiling problems contributes to the development of mathematical creativity, understanding the possibilities of mathematics in solving applied, production problems composed by students.

3. Formation of skills for compiling tasks, knowledge of ways of their compilation allows successfully to conduct research aimed at improving methods for solving standard professional tasks based on information and bibliographic culture using information and communication technologies and taking into account the basic requirements of information security.

4. The ability to formulate tasks allows one to master and apply those methodological technologies that future teachers need for individual work with a different contingent of students, both with gifted children and with children with disabilities.

Conclusion

The system of modern mathematics education at school requires teachers to master the methods of drawing up tasks, which makes it possible to formulate a large and diverse range of tasks that enable the teacher to realize various educational goals.

The results of the experiment fully confirm the hypothesis of our study: the training of future mathematics teachers to selected methods of compiling mathematical problems forms in them a complex of universal and professional competences, creating the basis for the formation and development of professional competence.

REFERENCES

1. Romanov P.Y., Utemisova A.A. The implementation of the competence approach in preparing teachers to work in the field of cloud computing / *In the collection: Bajtursynovski readings - 2018 materials of the international scientific-practical conference*. 2018. p. 55-59. (in Russian)
2. Anisimov A.L., Bondarenko T.A., Kameneva G.A. About the development of e-learning tools. *Mathematical and software systems in the industrial and social spheres*. 2018. Vol. 6. No.1. P. 25-32. (in Russian)
3. Puzankova E.A. About the experience of using Internet testing technologies in the process of studying the "mathematics" course by students of a technical college. *Actual problems of modern science, technology and education*. 2011. Vol. 1. No. 69. P. 61-63. (in Russian)
4. Kameneva G.A., Bondarenko T.A. Pedagogical conditions of activation of educational and cognitive activity of students in the modern conditions of informatization of education. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*. 2018. No. 4. P.172-186. (in Russian)
5. Bochkareva T.N., Akhmetshin E.M., Osadchy E.A., Romanov P.Yu., Konovalova E. Preparation of the future teacher for work with gifted children. *Journal of Social Studies Education Research*. 2018. Vol. 9. No. 2. P. 251-265. (in Russian)
6. Zykova T. V. Designing, development and methods of using e-learning courses in mathematics: manual / T. V. Zykova, T. V. Sidorova, V. A. Shershneva. Krasnoyarsk, Sib. Feder. Univ. Publ., 2014. 116 p. (in Russian)

7. Granatov G.G. The method of complementarity in pedagogical thinking (Self-knowledge, dialectics and life). Chelyabinsk, ChSPI Publ., 1991. 129 p. (in Russian)
8. Romanov P.Y., Smirnova L.V., Akhmetshin E.M. The potential of the formation of research skills of students in the three-tier education system. *Problems of modern pedagogical education*. 2018. No. 61-3. P. 233-236. (in Russian)
9. Belikov V.A., Romanov P.Y., Askerko Y.I., Kirichenko I.I. The foundations of modern practice-oriented education in higher education / *In the collection: Professional education: methodology, technology, practice collection of scientific articles*. Chelyabinsk, 2018. p. 19-29. (in Russian)
10. Kovalenko A.V. Designing tasks for motion on a mathematical circle. *Scientific-methodical electronic journal "Concept"*. 2016. Vol. 9. P. 41–45. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/46148.htm> (in Russian)
11. Belikov V.A. Didactics of educational and cognitive activity. Moscow, 2017. (in Russian)
12. Velikikh A.S., Smirnova L.V., Torshina O.A. The organization of project and research activities when solving some planimetric problems inflecting a sheet of paper. *Modern problems of science and education*. 2018. No. 6. P. 200. (in Russian)
13. Belikov V.A., Romanov P.Y., Valeev A.S. Didactics of practice-oriented education: monograph. Moscow, INFRA – M Publ., 2018. 267 p. (in Russian)
14. Voistinova G.Kh., Soloschenko M.Yu. Compilation and solution of practical problems for the construction. *Modern problems of science and education*. 2013. No. 6, P. 227. (in Russian)
15. Kameneva G.A. Features of thinking of students studying the disciplines of the physical and mathematical cycle / *In the collection: Fundamental sciences and education materials of the All-Russian scientific-practical conference: dedicated to the memory of one of the founders of cosmonautics Yu. V. Kondratyuk (1897 - 1942)*. Biysk, 2006. P. 157-160.
16. Kinzina I.I., Smirnova L.V. Features of teaching methods of using the properties of functions in solving equations and inequalities / *In the book: Actual problems of modern science, technology and education Abstracts of the 76th International Scientific and Technical Conference*. 2018. p. 117.
17. Gnatyshina E.A. Competence-based approach in training future teachers: monograph / E.A. Gnatyshina, S.N. Babina, M.D. Dammer. Chelyabinsk, LLC "Kray Ra" Publ., 2013. 183 p.
18. Beryl Louise Lamphere. Pedagogical Tools: In Class Activities. Teaching Tools. Cultural Anthropology website. 2013. Available at: <https://culanth.org/fieldsights/46-pedagogical-tools-in-class-activities>. (accessed 15 September 2018)
19. Zulaikha Mohamed, Martin Valcke & Bram De Wever (2017) Are they ready to teach? Student teachers' readiness for the job with reference to teacher competence frameworks. *Journal of Education for Teaching*, vol. 43:2, pp. 151-170, DOI: 10.1080/02607476.2016.1257509

Информация об авторах**Романов Петр Юрьевич**

(Россия, г. Магнитогорск)

Профессор, доктор педагогических наук
Доцент кафедры Прикладная математика и информатика

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова

E-mail: romanov-magu@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-4645-5441

Смирнова Лариса Викторовна

(Россия, г. Магнитогорск)

Кандидат физико-математических наук
Доцент кафедры Прикладная математика и информатика

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова

E-mail: Smirnova20@bk.ru

ORCID ID: 0000-0001-6850-6882

Торшина Ольга Анатольевна

(Россия, г. Магнитогорск)

Доцент, кандидат физико-математических наук,
доцент кафедры Прикладная математика и информатика

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова

E-mail: olganica@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-3999-0622

Information about the authors**Peter Y. Romanov**

(Russia, Magnitogorsk)

Professor,

Doctor of Education

Associate Professor of Applied Mathematics and Computer Science

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: romanov-magu@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-4645-5441

Larisa V. Smirnova

(Russia, Magnitogorsk)

PhD

in Physical and Mathematical Sciences

Associate Professor of Applied Mathematics and Computer Science

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: Smirnova20@bk.ru

ORCID ID: 0000-0001-6850-6882

Olga A. Torshina

(Russia, Magnitogorsk)

Associate Professor,

PhD in Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of Applied Mathematics and Computer Science

Nosov Magnitogorsk State Technical University

E-mail: olganica@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-3999-0622



Т. В. ШУШАРА, Ю. Д. УСТИНОВА, А. П. АЛЕКСАНДРОВ

Изучение факторов выбора родителями вуза как важный элемент стратегического маркетинга в образовании

Если рассматривать современное высшее образование как услугу предоставляемую государством, то важно знать к нему требования потенциального потребителя. Молодые люди не в состоянии самостоятельно оплачивать расходы, связанные с получением образования, эти расходы, как правило, ложатся на родителей. Следовательно, при разработке рекламно-маркетинговой кампании коммерческого вуза следует ориентироваться в том числе и на запросы родителей, ожидания и ценности, определяющие их выбор. Цель статьи – изучить факторы выбора родителями вуза, как важный элемент стратегического маркетинга. Выделить группы факторов, влияющих на такой выбор со стороны родителей. Дать практические рекомендации по построению рекламно-маркетинговой кампании вуза.

В ходе проведенного исследования было выделено три группы факторов, влияющих на выбор вуза, а также составлен социально-психологический портрет родителей выпускников, изучены представления выпускников школы о влиянии различных факторов на качество образования в вузе, данные представления определяют направленность активности и поиска информации об учебном заведении и во многом влияют на окончательный выбор абитуриента.

Образование как сфера услуг должна реагировать на сложный характер ценностей, определяемых тройственной природой современного общества, сочетающей в себе традиционные ценности, модернизм и постмодернизм. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования предложенных рекомендаций при построении политики учебного заведения в соответствии потребностям потенциальных покупателей данной образовательной услуги. Предложенный материал будет способствовать улучшению качества образовательных услуг, с целью привлечения абитуриентов на обучение в вузы. Результаты проведенного исследования могут быть полезны как специалистам в области образования, управленцам, так и широкой общественности.

Ключевые слова: образование, потребители образовательных услуг, родители выпускников, выпускники, вуз, высшее образование

Ссылка для цитирования:

Шушара Т. В., Устинова Ю. Д., Александров А. П. Изучение факторов выбора родителями вуза как важный элемент стратегического маркетинга в образовании // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 453-464. doi: 10.32744/pse.2019.2.34



T. V. SHUSHARA, YU. D. USTINOVA, A. P. ALEXANDROV

Study of the factors of choosing the university by parents of as an important element of strategic marketing in education

If we consider modern higher education as a service provided by the state, then it is important to know the requirements of a potential consumer. The young people are unable to pay for their education themselves, therefore, it is mostly covered by the parents. Thus, while working out the University advertising marketing campaign one should focus on the requirements of the parents, the expectations and values that determine their choice. The objective of the article is to research the factors that determine the parents' choice of the University as a significant element of strategic marketing. It's necessary to identify the groups of factors that have an effect on such a choice from the parents' side as well as to give practical recommendations on making up the advertising and marketing University campaign.

While the research there were determined 3 groups of factors that have an effect on the choice of the University, the socio-psychological outline of the graduates' parents has also been made up. There have been studied the ideas of the school graduates about different factors influencing the quality of higher education which determine the direction of activeness and information search concerning the educational establishment itself that have much effect on the final applicant's choice.

Education as a sphere of service should be flexible to complex values criteria, that is determined by the triple nature of the contemporary society containing the traditional values, modernism and post-modernism. The research practical significance is contained in the opportunity of using the suggested recommendations while defining the educational establishment policy corresponding with the potential customers' educational service requirements. The material suggested will increase the quality of the educational service under the objective of drawing the applicants to study in the University. The results of the research conducted may be useful both for the specialists of educational sphere, educational management and the wide audience as well.

Keywords: education, consumers of educational services, parents of school leavers, school leavers, University, higher education

For Reference:

Shushara, T. V., Ustinova, Yu. D., & Alexandrov, A. P. (2019). Study of the factors of choosing the university by parents of as an important element of strategic marketing in education. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 453-464. doi: 10.32744/pse.2019.2.34

Introduction to the research problem

As you know, human behavior is determined by the characteristics of his consciousness. Since we live at the junction of times, in the period of global transformations, the consciousness of the modern consumer is complex. Education as a service sector should respond to the complex nature of the values defined by the triple nature of modern society, combining traditional, modern and postmodern values. Moreover, different aspects of the behavior of the same person are determined by the values and attitudes corresponding to different cultures: traditional, cultures of industrial and post-industrial society. It is important to take constantly into account this fact, both in the organization of the educational process, and in building a dialogue with the consumer of educational services. Different cultures meet different objectives of education. For example, raising social status is a traditional value, getting a profession is an industrial value and self – realization is a post – industrial value [1].

Regarding this, it is important to consider what tasks of higher education are considered having priority for parents of school leavers, future entrants. This explains the relevance of our study. The purpose of the article is to study the factors of the University choice of parents as an important element of strategic marketing. To identify groups of factors that have an effect on such a choice of parents. There are three groups of such factors revealed in the study:

1. Sources of information about higher educational establishments of the city.
2. Factors affecting the quality of education.
3. Attitude to the contract (paid) form of getting an education.

Taking into account these factors will allow universities to build the correct advertising and marketing campaign, to conduct career-oriented activities [2].

Theoretical framework

The theoretical basis of the research constitute the works of famous scholars marketers (I. M. Sanaeva, A. N. Romanov, G. A. Vasilyev, M. M. Maximtsov, N. A. Nagapetyants), the theory and practice of marketing in the sphere of educational services is presented in the works of (A. P. Pankrukhin, S. A. Mamontov, A. V. Netesov, U. G. Zinnurov). The application issues of the marketing provisions in the higher education sector was developed by such scientists as N. Bryukhanova V. V. I. Beliaye, R. B. Freeman, V. R. Chanklin, K. A. Saginov, A. P. Pankrukhin, A. A., Salamatova, D. N. Korneeva, S. S. Demtsura, E. B., Plokhotniuc, L. A. Kostryukova, R. I. Simonyan, V. M. Rogozhina, A. S. Apukhtina, T. G. Khurimova. In the works of these scientists the theoretical and practical aspects of marketing educational services are considered [3].

However, despite the presented developments, the issues related to effective technologies for promoting educational services, regarding the use of marketing research in the management of higher education, are still insufficiently developed.

Methods

The research methodology is based on the General scientific principles of historicism, consistency, neutrality and scientific nature of researches as a means of studying the formation and development of pedagogical systems; ideas of modern philosophy of education.

Developing a specific methodology of research, we were guided by the basic provisions of anthropological, humanistic, multicultural, cultural approach in the comprehension of social, pedagogical factors, phenomena, processes [4].

The following methods were used in the research: mathematical statistics: quantitative and qualitative analysis – for processing and interpretation of data on the factors of choice by parents of higher educational establishment; prognostic – for generalization of conclusions, recommendations and proposals for the advertising and marketing campaign, the method of modeling; empirical – surveys of parents to assess the current state of this issue and to determine the group of factors affecting the process of choosing a University.

To conduct the study, a social survey of parents of students of universities located in the South of Russia, as well as the results of testing and questionnaires was conducted. More than 1000 of parents of students took part in the survey, on the basis of which the presented tables and figures were compiled. As a result of the study, three groups of factors affecting the choice of University were identified, a psychological portrait of parents of students was made [5].

Discussion

The study of the factors of choice by parents of the University is an important element of strategic marketing. To know the selection criteria, the factors that influence the choice mean to create the policy of the educational institution in accordance with the needs of potential customers. At the initial stage of the study, a survey was conducted among the parents of students, the main purpose of which was to identify the parents' idea of the tasks of higher education, the results of the study are presented in figure 1.

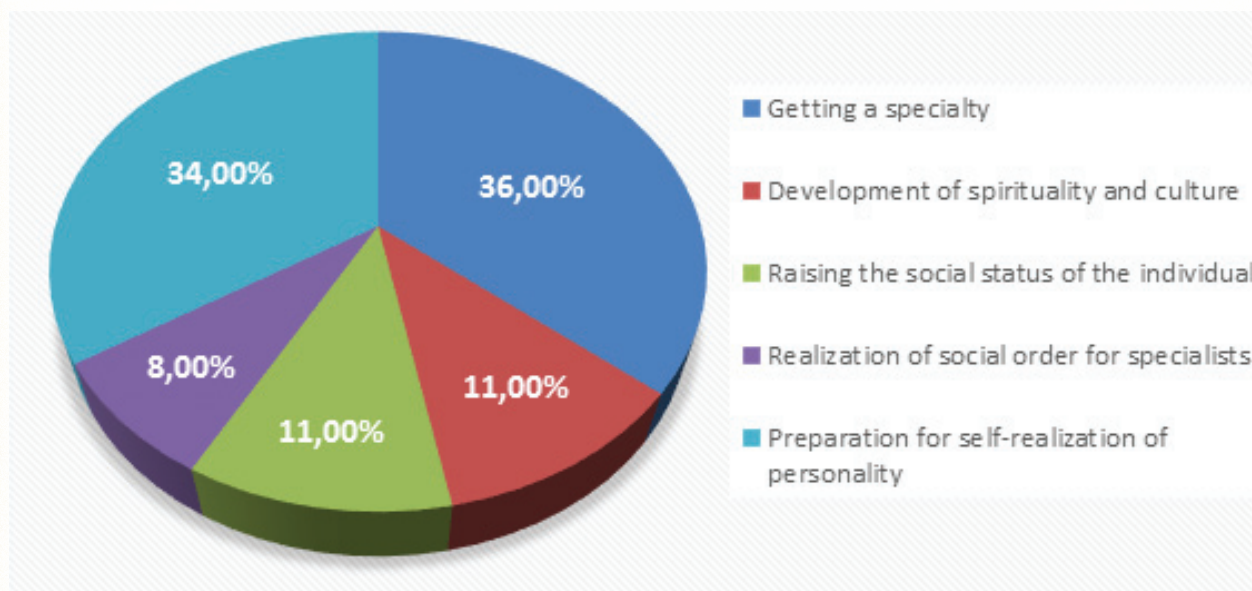


Fig.1. Parents' ideas about the tasks of higher education

As you can see, the parents are dominated by the values of modernity and postmodernity. Getting a specialty is the main task of higher education for 36% of parents. We can relate to the group of industrial values also the task of realization the social order for training a specialist – 8%. The second most important are post-industrial values: preparation for self-realization of the individual – 34%. Traditional values are on the third place and have a

relatively small share. In other words, the University should give specialty and prepare for self-realization. These two areas, from the point of view of parents, should be a priority for the educational process. When carrying out an advertising campaign, universities should take into account this focus of parents' expectations [6].

There is a correlation between the level of education of parents and the prevailing values. For men and women with higher education, the preparation of their children for self-realization in future life is more important than just mastering the specialty. Parents with secondary education have opposite views. Thus, people with higher education are more focused on the development of personal rather than social potential. Self-realization as a psychological phenomenon has a deeper personal character than mastering the specialty as a social function.

The results presented in table 1 indicate that the perception of higher education objectives is similar for men with higher education and women with secondary education. These socio-demographic groups in the process of reorganization of society suffered more than others from reforms, hence they pay more attention to the improvement of social status, and the situation with the social order for the professions. It is important for them to acquire by their children a specialty that society needs.

Since industrial values dominate in the minds of potential customers, it is desirable to demonstrate and advertise the practical skills of teachers, students and graduates. Information about the creative achievements, personal qualities of graduates would be useful for parents of students with post-industrial values [7].

Table 1

Dependence of parents' expectations on their educational level, (%)

Tasks of the higher education	Men		Women	
	Higher education	Secondary education	Higher education	Secondary education
Preparation for self-realization of an individual	60	47	62	46
Getting a specialty	50	65	58	53
Development of spirituality and culture	19	12	14	21
Improvement the social status of the individual	25	14	20	18
Realization of social order for specialists	16	12	9	15

Higher education is designed to realize the social order for the training of highly qualified specialists. At the same time, according to the results of the study, this problem of higher education is considered as the least significant for the respondents (Fig. 1). Most likely, this state of affairs is associated with a noticeable increase in the share of individual values in the ordinary consciousness. Hence the need for individualization of education, focusing on the values of personal achievement, personal success.

The attitude of parents to the education system as a whole is reflected in their assessments of higher and secondary education (Fig. 2). Higher education is rated slightly better than secondary education. This indirectly indicates:

- first, the optimism of parents;
- secondly, the attribution of the success of their own children and themselves (not all students are taught up to grade 11) education system [8].

In General, the quality of school and higher education on average in the sample is not

fundamentally different. Women, however, have lower rates of education than men. Women are responsible for the upbringing and education of children in families, their views are more realistic. On the other hand, they tend to attribute greater responsibility for education to the institution. Women are largely focused on the promise that the University will "teach their children well" [9].

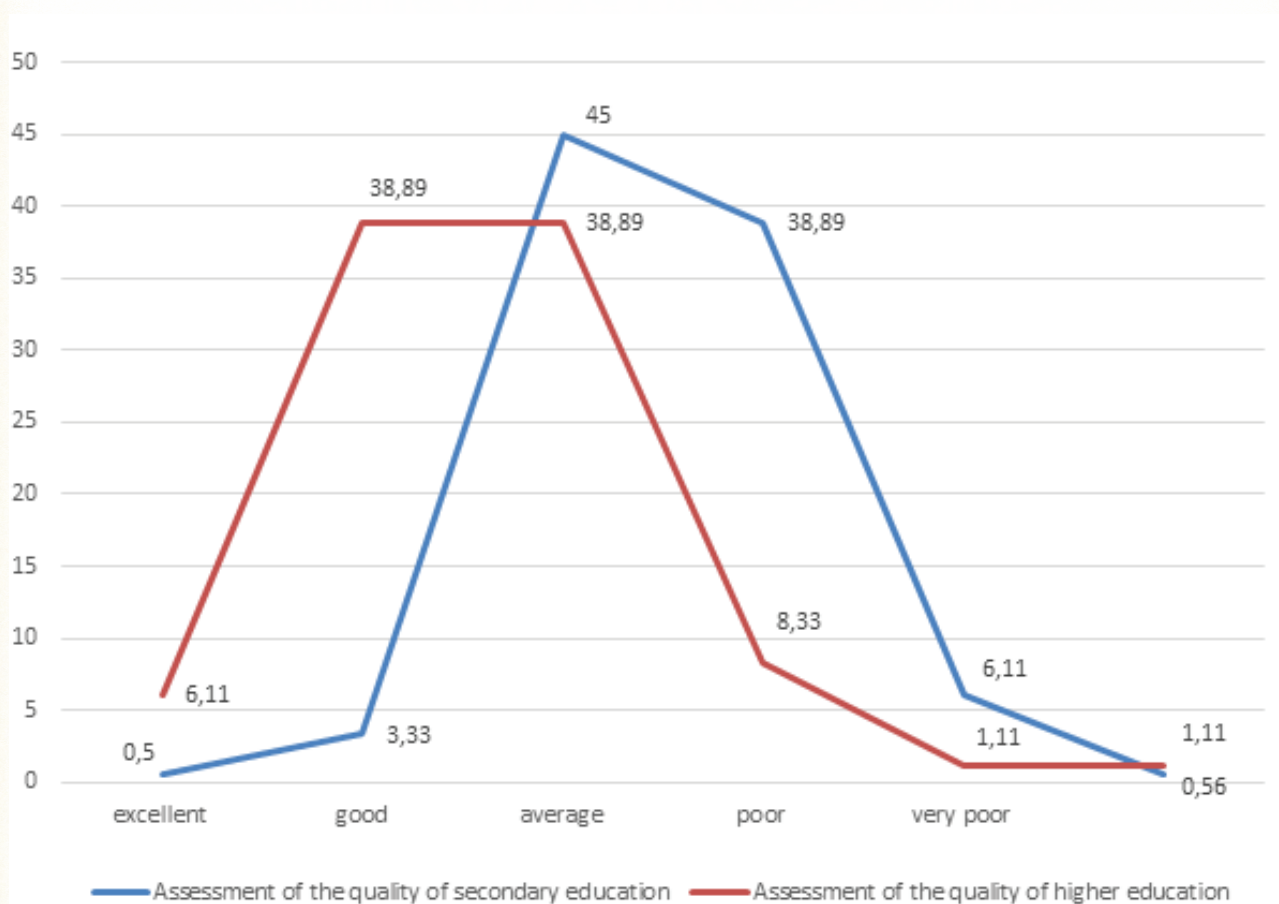


Fig. 2. Assessment of the quality of secondary and higher education

It is interesting, parents with one child rate the quality of school and higher education higher than parents of 2 or more children (table.2). If the child is alone, the parents have more opportunities to pay attention to him, to help in learning and the results of the child's success, therefore, higher. Parents of 2 or more children spend more effort and money on the education of children and less on each of the children separately, so they have a more negative view of the quality of education (especially school).

Table 2

Parents' answers to the question "How do you assess the quality of education?" depending on the number of children in the family (%)

	Excellent		Good		Average		Poor		Very poor	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Number of children in the family	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
School education assessment	7	6	47	36	36	46	7	8	2	1
Higher education assessment	2	5	44	46	40	41	7	5	2	0

Evaluation of the demand for certain specialties is a key component of the successful marketing policy of the University. One of the reliable indicators of what specialties will be in great demand among the applicants are the views of parents about the demand for certain professions. As you can see from figure 3, the most popular are economic (47%), legal (41%) and medical (35%) specialties. The popularity of economic specialties is explained, in our opinion, by the lack of economic knowledge in society. Almost every working person needs this knowledge. Regarding this, the University could offer additional services (courses, lectures, etc.) in the field of economic education to the general population. The same is applicable to legal specialties.

Some popular specialties are included in the service sector. Specialists of these professions in a market economy can realize themselves in private practice. The development of the service sector is a characteristic trend in the development of the world economy, which is connected with the value structure of postmodern society (self-realization, free time, high technology, information openness, individual freedom, social responsibility). Each of the professional spheres attracts representatives of different cultures. Therefore, for those wishing to enter different specialties, it is necessary to make specific advertising messages [10].

The lowest rating have physical and mathematical specialties. There is an obvious need for special advertising and promotional activities aimed at promoting these specialties in the modern market. People who are focused on modern physics and mathematics are representatives of postmodern culture. Dialogue with them is easier to conduct using modern information technology, i.e. through the computer. This may be advertising placed in a variety of computer networks, Internet cafes, game libraries, etc. If the University offers its software products in the market of information services, it is important that there should also be information about the faculties associated with modern information technology. The difficulty is that parents have a traditionally oriented economic consciousness, reasonably believing that physics and mathematics are difficult to feed the family in modern Ukrainian conditions. A possible way of popularization is the conclusion of targeted employment contracts with various organizations, institutions and enterprises. The topic of participation of students in this area in international projects is not sufficiently developed [11].

Information about the high technical equipment of the educational process, modern equipment of laboratories and classes, scientific developments of employees, delivered directly to parents and teachers, can positively affect the choice of the faculty.

Education is not only education, but also upbringing. This idea is well known to parents and they share it. Hence, the need for a more detailed study of parents' ideas about the importance of upbringing of certain qualities and properties of the individual is obvious.

As can be seen from figure 3, parents want to see their children confident, hardworking, responsible, able to respect others, having good manners people. It is interesting that the qualities that are traditionally considered important and necessary to achieve success in such an area as business, are evaluated by the parents of graduates as less important. This applies to such qualities as entrepreneurship, perseverance, independence, determination and thrift [12].

At first glance, this result seems contradictory. However, the resolution of this contradiction is determined by the fact that the respondents answer the questions differently depending on whether they are addressed to the sphere of knowledge or meaning. It is known that if the questions clearly react to them from the perspective of their rational beliefs. If the questions relate to the sphere of their own experience, human

life, the answers are of psychological emotional character. The question of what needs to be nurtured in children concerns the immediate experience of the parent, so the answers are rather emotional. For us, this means that the characteristics of the services offered by the University should be consistent with the parents' opinions about the higher education system, and the characteristics of the graduate with emotional attitudes/

Dependence of educational priorities of parents on such demographic factors as "full – single-parent family", "number of children in the family" is revealed (Fig. 3). So parents from single-parent families consider a priority for the education of such qualities as good manners, sense of responsibility, respect for others. As for full families, they value more thrift, determination and perseverance.

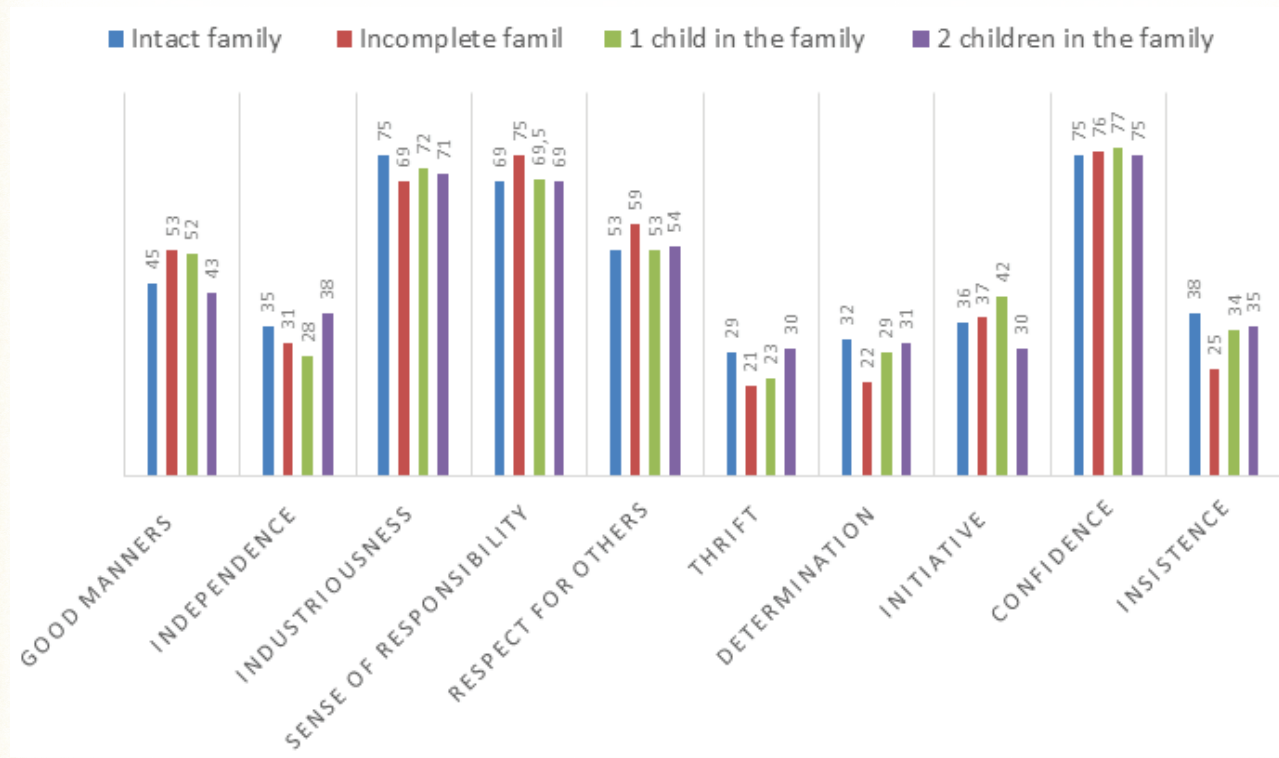


Fig. 3. Parent’s priorities in family upbringing

Families with two children tend to bring up such qualities as good manners, independence and thrift, families with one children tend to bring up initiative. Thus, intact families and families with two children are more traditional than incomplete families and families with one child.

That most parents consider it necessary to provide assistance and support to their children in the early years of adult life, even at the expense of their own well-being. Moreover, parents with secondary education and having one child are more willing to sacrifice their well-being, which indicates their strong protective position and the presence of compensatory aspirations. This is nothing but a concern of parents about the future of children. In this regard, the question of what kind of assistance and support parents are willing to provide to children in the first years after graduation and what is the place of higher education in the system of parents' ideas about their own contribution to the socialization of the child [13].

That parents consider assistance in higher education to be important. They are also ready to provide material and financial assistance, which indicates taking by parents' responsibility for supporting children in the process of education.

One of the targets of the research was the study of parents' motivation for the future education of children, as well as ideas about the difficulties connected with it [14].

The transformation of society from a totalitarian system to a democratic one, from the full dependence of human destiny on the state to independent choice, is caused by radical changes in the mass consciousness, the restructuring of the system of values and ideas. In a market economy, a person acts as a builder of his own life, independently making decisions and realizing his/her potential. The expectations of financial assistance from the state, developed over decades, have now led to feelings of social and economic helplessness and a reluctance to take responsibility for their material well-being. Such features are expressed in a pessimistic position to the achievements and implementation of plans – almost a third of respondents believe that to implement their plans for higher education of children will be "very difficult, almost impossible" (see figure 6). However, most parents believe that they, despite the difficulties, are able to provide their children with education. This fact indicates the predominance among parents of students such people with an active life position, ready and able to overcome difficulties. In addressing these people, the importance of their own contribution to children's education should be recognized and stressed [15].

Regarding this, it is necessary to analyze the reasons which, in the opinion of parents, can prevent realization of their plans about the future education of their children.

Table 3

Reasons preventing the realization of the parent's plans concerning education of their children

Reasons	Number of respondents
Lack of material resources	70
Economic and financial crisis in the country	14
State of health	7
Job loss	6
Insufficient preparedness	3
Lack of children's desire for knowledge	3
Incidents	2

Parents tend to describe education as a process that requires large financial and material resources, not taking into account the possibility of budget-funded education. A significant subjective factor was the state of health as an economic category and vital characteristic. For our industrial region, this is a relevant and significant factor. The need for prevention of pernicious habits and promotion of healthy lifestyles among students becomes evident. For parents it is important to know what the University does for the health of students.

An important feature of our society is such a traditional feature as "clan" - ie reliance on family and relatives in the realization of life plans.

A high percentage of respondents (33%) expect some assistance from relatives. In psychology, this position is directly related to the external locus of control, or externality of the individual. More than half of the respondents do not wait for help, i.e. count on their own, which indicates their internal locus of control or internality. Locus of control is determined by who and what a person places the primary responsibility for the events, if the primary responsibility for the events people for the most part take on him- or herself,

explaining them by his or her behavior, character, abilities, then it shows the presence of internal (internal) control [16].

If a person has a tendency to shift the responsibility for all external factors, finding the reasons for his external control. The externality- internality of the locus of control is a rather stable property of the personality. In numerous socio-psychological studies on the locus of control, the relationship of this property with other psychological characteristics of the individual is revealed. For example, it is found that the internals, unlike the externals have higher scores according to the degree of self-confidence, determination, dominance (leadership), tolerance, and intellectual preparedness, their ability to resolve by consent, etc. External people are more characterized by suspiciousness, anxiety, depression, aggression, conformism, dogmatism, authoritarianism, lack of principle, a tendency to cynicism. Experimental studies have established a connection between the level of internality-externality and different forms of behavior: internals, unlike externals are less likely to obey the pressure of other people, more responsive to the loss of personal freedom, actively looking for information, more confident, etc. [17].

Conclusions

Thus, in the course of the study it was found that the main task of higher education as parents consider is to prepare for personal self - realization (68%), then to obtain a specialty (53%), and at last is the task of "social order for specialists" (it is chosen twice less than the average sample).

There are also differences in the definition of ways to improve the quality of education: in the first place the professional development of the teaching staff, in the second - the material and technical base.

This group of respondents tends to give a higher assessment of the quality of school and Institute education than others.

The choice of University, more than other, was influenced by the high professional level of teaching, the prestige of the University and the variety of faculties.

Representatives of the described group are more willing to sacrifice their well-being for the sake of children, to help them financially and financially.

At the same time, among this group there are more people who consider unacceptable the payment for education and estimate low their opportunities in realization of plans concerning higher education of the children. There is also a forecast of the popularity of specialties in favor of such humanitarian areas as: psychological, medical, social and humanitarian, pedagogical. Although economic specialties occupy a leading position, the second place goes to psychology, not law, as the average sample.

So, the psychological portrait of parents choosing higher education for their children looks like this: these are modern people focused on the humanization of education. Higher education of children is a major task for them. Dialogue with them should be built either in direct contact or through the press, telling about the variety of specializations, high scientific qualification of the teaching staff, modern equipment, creative progress of students and graduates, foreign relations, international authority of the Institute, organization of leisure, student clubs, competitions, travel of students.

While speaking to parents it is important to dwell on the fact that in the process of studying at the University students develop such qualities as diligence, ability to set goals and

achieve them, high general culture. During the basic education, everyone can get additional education assisting in the future to get more complete self-realization of the individual.

It is important to point to the possibility of free education, list all possible exemptions for payment and ways to reduce the price of training.

In the study of social expectations of graduates, the following conclusions can be made.

13.11% of school leavers have complete information on professions, specializations and learning environments of the universities, and 11.48% of school leavers do not know anything of it at all. Therefore, it is necessary to increase the volume and expand the range of information services provided to applicants, in particular, advertising is needed in youth TV programs, social networks.

Graduates are not interested in the details of Institute education (only 13% of respondents have full information about the University). Approximately, the same part of the students tend to diligent study, active development of the future profession. So the University needs to pay more attention to direct contacts with senior pupils in the field of career guidance. It is possible to develop and implement a system of career guidance activities carried out directly on the territory of the University. It can be lectures, conversations with professionals, business games, testing, etc.

By the view of students, the price of education is directly related to its quality: the higher the price, the higher the quality of education.

It is necessary to promote additionally the prestige of higher education. It is important to pay attention to the following aspects of University life:

- the amount of tuition fees;
- the level of the teaching staff;
- General level and quality of education;
- about research work;
- the level of material and technical base.

The popularity of distance learning will continue to grow.

The most popular faculties were Law, Russian and Foreign Philology, Psychology, Management, Economics, Physical education and History.

The next issue requires of further research: what boys and girls put into the concept of "quality of education" and specifically how the material well-being of a student can affect the quality of his or her education.

REFERENCES

1. Belenov O. N. International activity as a priority direction of the higher educational establishment. *Higher education in Russia*, 2016, no. 5, pp. 132-137. (in Russian)
2. Vyushkova, L. N., Kochetova, L. M. Marketing of educational services for students (based on the websites of universities). *Philosophy of education*, 2013, no. 3 (48), pp. 88-97. (in Russian)
3. Geoffrey M. Data-based marketing. 15 key indicators, 2013, Mann, Ivanov and Ferber Publ, 384 p. (in Russian)
4. Efremova O. A., Barakhtenova L. A., Pimenov A. A. Kirinyuk A. A. Marketing research of the education market as an element of the system of evolution, the imperatives of profiling and management. *Philosophy of Education*. 2012, no. 11, pp. 31-33. (in Russian)
5. Research of the best practices of work with talented schoolchildren and students. *Russian Union of rectors*. Moscow, February-March 2013. Available at: <http://www.rectors.stu.lipetsk.ru/best-practice.pdf> (accessed 12 January 2019) (in Russian)
6. Kennedy D. The Secret weapon of marketing. Find your unique advantage, turn it into a powerful advertising message and bring it to the right customers [Translated from English by A. Yakovenko]. Moscow, 2012, Publishing House Hippo, 208 p. (in Russian)
7. Klimova G. V. Experimental methods: construction of semantic space. *Vestnik MGLU*, 2013, no. 21, pp. 115-119. (in Russian)

8. Mendivil. The new providers of higher education. *Higher Education Policy*, 2002, no. 15, pp. 353–364.
9. Marr B. Key performance indicators. 75 indicators that every manager should know. Moscow, 2014, BINOM Publ., 340 p. (in Russian)
10. Pavlov O. Yu. Brand Management: Deep Semantic Brand Differential. *Creative Economy*, 2012, no. 9 (69), pp. 96-106. Available at: <http://bgscience.ru/lib/4824/> (accessed 12 January 2019) (in Russian)
11. The Strategy of Innovative Development of the Russian Federation until 2020, approved by Decree of the Government of the Russian Federation from December 8, 2011 No. 2227-p. Legislation Collection of the Russian Federation, 1, 216 p. (in Russian)
12. Shevchenko D. A. Marketing in the field of education. Comprehension of the basic approaches and tools. *Practical marketing*, 2016, no. 11, pp. 3-10. (in Russian)
13. Slavin R. Educational research in the 21-st century: Lessons From the 20th. *Issues in education*, 199, 5, Is. 22: 261–266. (in Russian)
14. Danchenok L., Netesova A. Differentiated approach to organization of marketing research of university educational services consumers. *International Marketing Trends Conference*, 2014, Venice. Available at: www.marketingtrends-congress.com/papers (accessed 12 January 2019)
15. Netyosova A.V. Development of information society: social problems of students. *Modern innovative technologies and problems of a sustainable development of society: materials IV international scientific and practical conference*. Eurasian center of development of intellectual resources. Minsk. 2013.
16. Tultayev T.A. Marketing advantages of the global computer Internet // *Management Model for the economy based on knowledge. Materials V of the International scientific and practical conference*. Moscow, 2013. MESI.
17. Danchenok L.A., Nevostruyev P. Yu. SMART-training: basic principles of the organization of educational process. *Open education*, 2014, 1 (102), 70-74.

Информация об авторах
Шушара Татьяна Викторовна

(Россия, Республика Крым, Ялта)

Доктор педагогических наук, доцент, профессор
кафедры педагогики и управления учебными
заведениями

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского»

ORCID ID: 0000-0003-2300-3995

Scopus ID: 57195343887

E-mail: tanya.yalos@mail.ru

Information about the authors
Tatyana V. Shushara

(Russia, Republic of Crimea, Yalta)

Doctor of pedagogic sciences, associate professor,
professor of the department of pedagogy and
educational establishments management
Humanities and Pedagogical Academy (branch)
of “Crimean Federal University named after V. I.
Vernadsky”

ORCID ID: 0000-0003-2300-3995

Scopus ID: 57195343887

E-mail: tanya.yalos@mail.ru

Устинова Юлия Дмитриевна

(Россия, Республика Крым, Симферополь)

Старший преподаватель кафедры психологии и
педагогике

ГБОУ РК «Крымский республиканский институт
постдипломного педагогического образования»

E-mail: yuliya.ustinova@list.ru

Yuliya D. Ustinova

(Russia, Republic of Crimea, Simferopol)

Senior lecturer of Department of psychology and
pedagogics

Crimean Republican Institute of postgraduate
pedagogical education

E-mail: yuliya.ustinova@list.ru

Александров Александр Петрович

(Россия, Республика Крым, Симферополь)

Аспирант

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского»

E-mail: vnil@inbox.ru

Alexander P. Alexandrov

(Russia, Republic of Crimea, Simferopol)

Postgraduate student

Humanities and Pedagogical Academy (branch)
of “Crimean Federal University named after V. I.
Vernadsky”

E-mail: vnil@inbox.ru



И. Е. Бельских, Т. Б. Борискина, О. С. Пескова

Особенности отражения проектов российских региональных университетов в интернет-пространстве

Реформы в высшем образовании России привели к необходимости поиска новых и универсальных направлений совершенствования процессов управления. Для роста результативности и эффективности работы в университетах активно используется проектная деятельность. При этом используются линейные методы организации проектов, основанные на календарном планировании в границах учебного года. Проведенный контент-анализ интернет-данных некоторых региональных университетов России за 2018 год дает возможность определить специфику, аудиторию и формы отражения их проектной деятельности с целью выработки индикативных рекомендаций.

Важными особенностями интернет-материалов по проектной деятельности университетов стали: 1) преимущественно формат печатных информационных онлайн-материалов с иллюстративными элементами (фотографии, графики, рисунки); 2) отсутствие понимания целевых аудиторий для университетов (ориентация на общее информирование; не указывают форматов обратной связи по проектам; формируют параллельные сайты для разных целевых групп (например, проекты для абитуриентов от приемной комиссии); используют субкультурные символы, типа молодежного сленга, лайки; и т.д.); 3) ориентация проектов на официальный мониторинг служб министерства высшего образования и науки, территориальные органы контроля (ссылки на официальные данные и документы); 4) обязательное размещение в описании мероприятий начальников от университетов и реализация их вербальных образов с элементами общих фраз, направленных на коммуникацию поколений («отцы для детей»); 5) отдельные элементы интернет-публикаций опираются на аудио-видео материалы региональных СМИ о результатах проектной деятельности университетов.

Ключевые слова: управление в высшем образовании, проектная деятельность, Россия, интернет, календарный подход, университет, паблик рилейшнз в высшем образовании

Ссылка для цитирования:

Бельских И. Е., Борискина Т. Б., Пескова О. С. Особенности отражения проектов российских региональных университетов в интернет-пространстве // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 465-477. doi: 10.32744/pse.2019.2.35



I. E. BELSKIKH, T. B. BORISKINA, O. S. PESKOVA

Features of reflection of projects of Russian regional universities in the Internet space

Reforms in higher education in Russia have led to the need to find new and universal ways to improve management processes. To increase the effectiveness and efficiency of work in universities, project activities are actively used. At the same time, linear methods of project organization based on calendar planning within the boundaries of the academic year are used. The content analysis of the Internet data of some regional universities of Russia for 2018 makes it possible to determine the specifics, audience, and forms of reflection of their project activities in order to develop indicative recommendations.

Important features of the Internet materials on the project activities of universities are: 1) the preferred format of printed information online material with illustrative elements (pictures, graphs, drawings); 2) the lack of understanding of target audiences for universities (focus on general information distribution; do not specify formats of feedback on projects; set up parallel sites for various target groups (e.g. projects for applicants from the admission committee); use subcultural symbols, for example, youth slang, likes, etc.); 3) the orientation of projects on the official monitoring of services of the Ministry of Higher Education and Science, territorial controlling authorities (links to official data and documents); 4) the mandatory placement of the heads of universities in the description of the activities and the implementation of their verbal images with elements of common phrases aimed at the communication of generations ("fathers for children"); and 5) individual elements of online publications rely upon audio-video materials of regional mass media on the results of project activities of universities.

Keywords: management in higher education, project activities, calendar-based approach, public relations in higher education

For Reference:

Belskikh, I. E., Boriskina, T. B., & Peskova, O. S. (2019). Features of reflection of projects of Russian regional universities in the Internet space. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 465-477. doi: 10.32744/pse.2019.2.35

Введение

Постоянно идущие реформы в высшем образовании России привели к необходимости поиска универсальных и новых направлений для совершенствования процессов управления, развития коммуникаций и повышения качества учебного процесса. Для роста результативности и эффективности работы в региональных университетах страны активно используется проектная деятельность. При этом используются линейные методы организации проектов, основанные на календарном подходе в границах учебного года. Период с сентября по июнь в России является основным для формирования потока онлайн-новостей о реализации проектной деятельности.

Проведенный контент-анализ данных, размещенных на интернет-сайтах российских университетов г. Волгограда за 2018 год, дает возможность определить специфику, аудиторию и организационные формы их проектной деятельности с целью выработки индикативных рекомендаций.

Актуальность, постановка проблемы

Количественное развитие данных о деятельности учебных организаций и формирование их современного виртуального мира приводит к необходимости доступа к ним участников образовательного процесса, растет потребность наработок и универсальных рекомендаций по данному виду работы. Студенты, преподаватели, администраторы, контролирующие органы должны иметь равный доступ к информационным ресурсам университета, раскрывающим содержание его организационной и проектной деятельности.

В настоящее время студенты (как главная целевая аудитория), и закрытые опросы приемных кампаний вузов это показывают, впервые узнают об университете посредством сайта, либо через группы соцсетей (ВК, Фейсбук, Одноклассники), которые часто курируются соответствующими молодыми сотрудниками образовательных организаций. На протяжении всего обучения в университете сайт служит ресурсом актуальной информации для студента, аспиранта и всех интересующихся его деятельностью.

Важность работы в интернет-пространстве определена также общеизвестными рейтингами университетов, например Webometrics, которые берут информацию о вузе непосредственно из его сайта, а также рассчитывают индексы влияния и видимости организации в сети.

Оригинальность темы обоснована необходимостью нахождения наиболее оптимальных вариантов информирования о результатах проектной деятельности. В отличие от результатов процессной деятельности, типовой для всех университетов, проектная деятельность позволяет получить конкурентные преимущества на рынке высшего образования.

Научно-практическая проблема, на решение которой направлена статья, связана с нахождением особенностей информирования о проектах российских региональных университетов в сети интернет. Соответственно целью исследования является изучение специфики отражения проектов региональных университетов России в интернет-пространстве и выработкой индикативных (пожелательных) рекомендаций для менеджмента региональных университетов, которые гарантируют положительный эффект для целевых аудиторий независимо от уровня компетентности или ошибок исполнителей.

Эмпирические материалы исследования

Источниковой базой для эмпирического материала послужили сайты трёх российских вузов г. Волгограда за 2018 календарный год. Возможность изучения календарных событий из жизни вуза, их вербальное описание, подготовленный и размещенный контент-материал позволили сделать на этой основе рекомендации с использованием прикладных аспектов. В качестве источников эмпирического материала были выбраны три университета разной направленности из типичного региона страны, Волгоградской области: классический, технический (опорный региональный университет) и педагогический с целью универсализации потенциальных рекомендаций. Все эти вузы представляют собой традиционный набор региональных особенностей рынка высшего образования страны. Они обладают многолетней способностью сопротивляться к их объединению друг с другом (в отличие от университетов из многих регионов страны, которые перестали существовать как самостоятельные образовательные организации), у них жесткая конкурентная позиция, умение работать на региональном рынке образования, эти университеты активно используют свое интернет-пространство для достижения целей и сохранения своих позиций в системе высшего образования.

Немаловажное аналитическое и прикладное значение, для анализа эмпирического материала, дало использование работ предшественников.

Предшественники и подходы к анализу материала были определены на основе трех исследовательских этапов в обзоре и изучении материала.

Первый этап представлен в статье группой авторов и исследователей, которые определили специфику высшего образования России на современном этапе развития, с теоретических позиций, связанной с внедрением компетентностной парадигмы [20; 25]; с использованием институционального подхода в сфере образования [15; 16], что позволяет определить параметры особенностей реформирования высшего образования России. Контуры его открытого будущего определены в работах Я. Кузьмина и Д. Пескова [21], В. Третьякова и В. Ларионовой [29]. Реализацию организационных и экономических стратегий университетов России на интересном для темы исследования эмпирическом материале рассматривалась М. Соколовым [27]. Важными аспектами стали вопросы анализа финансирования образования [24], например, процедуры внедрения бизнес образования [23] на российском рынке. Поиску форм маркетинговой работы на рынках с использованием онлайн коммуникаций [4; 17] и использованию технологий работы с общественным мнением целевых аудиторий (паблик рилейшнз) [10; 12], в том числе посредством интернета, посвящен также ряд статей [2; 9].

На втором этапе анализа литературы были выявлены границы проектного подхода в образовании [18; 19; 28]. Определена его роль и значение для учебных процессов [30], организационных работ по управлению персоналом [14]. Обозначены важные отличительные характеристики проектов от процессного подхода [26], социальных задач [22] и т.д.

Третий этап помог определить логику линейного подхода при календарном планировании формирования бренда в высшем образовании [3], [6] и его адаптационные возможности для онлайн-информирования [13], использования в коммуникационных аспектах деятельности университетов [1], [5] и других образовательных учреждений [8].

Методы и методология

Методика написания статьи опиралась на использовании стандартных методов количественного и качественного контент-анализа принятого в современной науке для анализа текстовых данных и информационных продуктов, представленных в режиме онлайн. Данные методы позволяют систематизировать исследовательский материал инвариантный по структуре, представленный как беспорядочно организованный информационный поток о событиях года в сети интернет. Интерпретация полученных данных шла методами сравнительного и описательного анализа, с элементами статистического оформления. Полученные результаты прошли экспертную авторскую оценку.

Результаты

Многообразие эмпирического материала позволило получить количественные особенности отражения проектной деятельности трех университетов г. Волгограда (Волгоградский государственный университет (ВолГУ), Волгоградский государственный технический университет (ВолГТУ), Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ВГСПУ)).

Таблица 1

Данные по направлениям проектной деятельности волгоградских университетов за 2018 г. (количество оригинальных сообщений, без повторов по данным сайтов университетов, методами экспертного подсчета)

Сообщения и тематика по проектной деятельности университета	ВолГУ ¹	ВолГТУ ²	ВГСПУ ³
Проведение региональных олимпиад	23	17	8
Самостоятельная организация конференций	11	13	4
Реализация волонтерских проектов (преимущественно, поддержка чемпионата по футболу 2018 прошедшего в Волгограде или работа по патриотическому направлению)	7	3	2
Другие (новые форматы проектов: форсайты, вебинары о событиях, событийные квесты, «круглые столы» и иное)	34	54	32
Итого:	75	87	46

Большое значение в проектной деятельности университетов приобретают новые форматы работы, направленные на молодежные целевые аудитории и отражающие желание менеджмента университетов быть современными модераторами событий, мероприятий направленных на достижение учебных, научных, организационных целей. Для этого современные исследователи рекомендуют использовать социальные медиа, использовать игровые технологии [1; 5; 7].

1 Архив новостей ВолГУ [Интернет-ресурс] // https://volsu.ru/news_archive.php (дата обращения: 06.01.2019).

2 Новости ВолГТУ [Интернет-ресурс] // <http://www.vstu.ru/university/press-center/news/?year=2018> (дата обращения: 09.01.2019).

3 Архив новостей ВГСПУ [Интернет-ресурс] // <http://vgpu.org/news/> (дата обращения: 05.01.2019).

Таблица 2

Периодичность обновления сайта университета и количество единиц размещаемой информации (сообщения, релизы, репортажи)

Характеристика	ВолГУ	ВолГТУ	ВГСПУ
Периодичность обновления максимальных единиц информации на сайте университета (сутки/единиц)	Часто (1/2-1/5)	Очень часто (1/4-1/8)	Редко (1/0-1/4)
Количество максимальных единиц информации в неделю за годовой период 2018	19	31	15
Количество единиц информации в неделю о проектах (включая повторы, расширенные релизы, дополнительные сообщения о проекте) за годовой период 2018	2	5	1

Кстати, под единицей информации, авторами, понимается информационный материал, обладающий признаками самостоятельного и законченного произведения.

Руководители университетов стремятся увеличивать количество информации о проектах и мероприятиях реализуемых в университете. Это достигается за счет повторов, аннотаций и итоговых релизов о реализованных проектах. Подобные идеи содержаться и в рекомендациях работ по маркетингу в высшем образовании [3; 6].

Таблица 3

Характеристика видов и объемов единиц информации о проектах

Характеристика	ВолГУ	ВолГТУ	ВГСПУ
Объем минимальный и максимальный:			
Печатных (в знаках)	450-4200	600-8000	300-1800
Фото (количество)	От 1 до 7	От 1 до 28	От 1 до 3
Видео (хронометраж в мин.)	2-8	2-17	Нет
ретрансляция из СМИ	7-8	7-17	
собственное производство	2-5	2-7	
Средний объем:			
Печатных (знаки)	Около 700	Около 1400	Около 700
Фото (колич.)	4	7	2
Видео (хронометр.)	3	6	-

По изученным интернет-данным российских университетов проекты, чаще всего, направлены на реализацию методик по поддержке учебного процесса. Это создание профессиональной инфраструктуры обеспечивающей взаимодействие работодателей и научно-активной молодежи, построение системы дополнительного научного и технического творчества, в том числе: ярмарки проектов, олимпиады по технологическому предпринимательству и пр. В ВолГТУ, например, проводятся, как правило, последовательные мероприятия, которые позволяют выявить и поддержать способных студентов на протяжении определенного календарного периода. Таким примером может служить, Олимпиада по технологическому предпринимательству, которая дает возможность студентам 2-3-4 курсов почувствовать себя начинающими предпринимателями, они получают опыт создания собственного проекта, выступления перед «инвесторами», в качестве которых выступают члены жюри, а также получают

практические инструменты по продвижению и организации проекта. Особенности интернет-информирования о проектной деятельности становится визуализация идей текстовыми комментариями и фотографиями. Это позволяет, проводит виртуальный мониторинг масштабов проектной деятельности университета.

В 2018 году в олимпиаде по технологическому предпринимательству на базе Волгоградского государственного технического университета было заявлено 43 участника¹. По результатам презентации членами жюри были отобраны пять лучших проектов: «Электронный помощник «Поваренок КУКl» (авторы: Т.П. Лютая и А.А. Аликова), «Производство сырокопченой колбасы мажущейся консистенции «Метвурст» (автор – М.Р. Красюк), «Технология производства плодоовощных чипсов с пониженным содержанием масла» (автор – М.Б. Аверина), «Создание системы микрорельефа поверхностей деталей машин в производственных условиях» (автор – А.П. Гонтарь), «Разработка методологического и методического обеспечения мероприятий по сертификации режущего инструмента для металлообработки» (автор – А.А. Бондарев). Для данных проектов в ходе второго этапа были сформированы команды с целью доработать отобранные технологические идеи до реальной бизнес-модели. Продолжением работы над созданием условий проектно-ориентированного образования в университете является организация конкурса «Ярмарка проектов» в рамках календарного годового периода. Цель проведения конкурса и сопровождения его в интернете: выявление и поддержка предпринимательской активности обучающихся, формирование у них компетенций в сфере технологического предпринимательства и управления проектами. Принять участие в конкурсе могут проекты из разных направлений: инженерные проекты, архитектурные проекты, социальные проекты, рекламные проекты, информационные, маркетинговые проекты. Интернет и его возможности здесь используются как база для коммуникационных технологий для привлечения внимания студентов и сотрудников.

Ярмарка проектов, в ВолгГТУ, – это своеобразная открытая площадка, предоставляющая студентам возможности для презентации идей, проектов и инициатив, обмена опытом, мнениями, поиска новых путей взаимодействия как с участниками других проектов, так и с представителями бизнеса и региональной власти. Её цель – создание условий для развития активности студентов в университете. Отражение данной проектной деятельности приводит к росту результативности мероприятия и повышению эффективности представленных там проектов.

Для участия в ярмарке каждая команда или единолично студент готовит презентацию своего проекта, состоящую из двух частей: стендовый доклад, видео ролик, продукт питания, буклет и т.п.

На ярмарке было предусмотрено «Народное голосование». Во время проведения ярмарки участники могли свободно перемещаются по территории, знакомятся и оценивают материалы стендов и творческие выступления, а затем оценивают все проекты с помощью специальных листов для учета голосов. В 2018 году на участие в ярмарке проектов было принято 54 заявки (некоторые участники расширили свои идеи на две заявки, поэтому заявок было больше, чем на Олимпиаде), жюри отобрало три лучших проекта, которые были рекомендованы далее². Все эти этапы студенческого проектно-

1 В ВолгГТУ в рамках реализации стратегического проекта «ПроАктив» прошла студенческая олимпиада по технологическому предпринимательству «TechStart» [Интернет-ресурс] // http://www.vstu.ru/university/press-center/news/nauka-i-innovatsii/v_volggtu_v_ramkakh_realizatsii_strategicheskogo_proekta_proaktiv_proshla_studencheskaya_olimpiada_p/ (дата обращения: 29.12.2018).

2 19 декабря в Волгоградском опорном техническом университете прошел конкурс студенческих проектов

го движения были отражены на сайте вуза. Главными участниками, представляющими проект, его результаты стали представители ректората и администрации университета, а не сами участники и непосредственные модераторы. Это специфика ВолгГТУ как показал контент-анализ данных. И это привело к потере эмоциональности и соучастия непосредственных организаторов проекта, что является важным для «вирусных кампаний» в социальных сетях [7]. Все-таки, подобный подход позволяет найти в целевых аудиториях университета поддержку.

Основные результаты

Многообразие эмпирического материала позволило получить абстрактные качественные особенности отражения проектной деятельности трех университетов г. Волгограда (Волгоградский государственный университет (ВолГУ), Волгоградский государственный технический университет (ВолГТУ), Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ВГСПУ)) с позиции полученных эффектов. Некоторые исследователи считают, что университеты должны стремиться к формированию таких эффектов, чтобы уровень лояльности студентов равнялся «цифровому гражданству» [11].

Таблица 4

Характеристика особенностей информирования о проектах в университетах в сети интернет

Особенности	ВолГУ	ВолГТУ	ВГСПУ
Подача материала (описание жанра, стиля, формата)	Информационное сообщение о проекте, составе участников, результатах, награждении, креативные онлайн-решения по формату	«Газетная» статья о проекте: «подвальный» формат подачи, заголовки, стилистика, обязательно выделение роли начальников (в т.ч. приглашенных чиновников), результаты проекта, как правило, процедуры награждения, на первых планах фотоматериалов руководители и их направляющая роль	Информационное сообщение о проекте, самые общие результаты, нет конкретики, используются табличные форматы онлайн-размещения
Направленность на целевую аудиторию	Студенческий контекст, сленг субкультуры, «официоз», информация для сотрудников	Информирование без целевой аудитории, «официоз» для всех, с элементами лести по отношению к начальству	Информирование без целевой аудитории
Ориентированность на мониторинг контролирующих служб	Нет	Информация о проекте, как правило, подается как задание министерства, региональной администрации и т.д.	Нет
Отражение участие в проектной работе руководителей университетов	Ректората и его участия нет, или крайне мало, эпизодически	Проект и его проведение – это «заслуга», деятельность начальников и ректората	Нет
Эффекты онлайн-информирования	Поиск положительной оценки молодежной аудитории	Пропаганда университетских, региональных и отраслевых начальников	Для соблюдения виртуальной и формальной активности университета

«Ярмарка проектов ProjectNext». [Интернет-ресурс] // http://www.vstu.ru/university/press-center/news/nauka-i-innovatsii/19_dekabrya_v_volgogradskom_opornom_tekhnicheskom_universitete_proshel_konkurs_studencheskikh_proekt/ (дата обращения: 29.12.2018).

Обсуждение результатов

Наибольшее внимание, разбору отдельных примеров, было уделено анализу опыта ВолгГТУ, по показателям и размерам своей деятельности в Южном федеральном округе (ЮФО), это второй вуз, занимающие определенные позиции в международных и российских рейтингах. В системе работы в интернет-пространстве, данный университет ведет очень активную работу: имеет онлайн счетчики количества просмотров сообщений, информационная лента расположена на главной странице, рубрики сайта направлены на систематизацию сообщений для облегчения поиска. Кстати, рубрикация как форма отражения виртуальных данных о деятельности университетов, характерна для всех этих вузов.

Обсуждение полученных результатов, позволяет сделать несколько важных аналитических обобщений:

1. проектная деятельность университетов по своим количественным данным занимает важное место в системе онлайн информирования;
2. периодичность обновления данных в интернет-пространстве у всех изученных университетов достаточное для поддержания интереса у целевых аудиторий;
3. по данным контент-анализа ВолГУ опережает ВолГТУ и ВГСПУ по размещению данных о проведении региональных олимпиад, что обусловлено координацией наиболее популярных гуманитарных направлений по сдаче ЕГЭ абитуриентами, и волонтерским проектам (как показал анализ, ВолГУ, более активно включен в проведение волонтерской работы);
4. по частоте, количеству и объему сообщений о проектах первое место занимает ВолгГТУ, это закономерно, так как университет играет роль опорного регионального вуза, это обязывает превосходить остальных участников регионального рынка образования;
5. объем, содержание размещаемых сообщений о проектах говорит о необходимости выработки формальных требований к содержанию и отражению проектной деятельности университетов, трудно экспертам классифицировать характер тех или иных сообщений, зачастую нет данных о составе, количестве участников, времени реализации проекта и иных аспектов;
6. главная цель большинства размещенных в интернет-пространстве материалов не качественное информирование целевых аудиторий, а демонстрация признаков формального информирования для достижения оппортунистических целей менеджмента (фотографий без указания данных имен людей там находящихся, указание только имен руководителей университета или начальников подразделений, отсутствие данных о времени, аудиториях, сроках проведения и т.д.). Другими словами, идет процесс информирования без учета обратной связи, что приводит к снижению возможности корректировки и гармонизации проектов, учета пожеланий непосредственных или потенциальных участников. Все это формирует сомнение в результатах объективности итогов по проектам и подрывает доверие к источнику онлайн информирования, а соответственно и к университету.

Заключение

Важными особенностями интернет-материалов региональных университетов России по проектной деятельности стали:

- 1) преимущественно формат печатных электронных информационных документов паблик рилейшнз с иллюстративными элементами (фотографии, графики, рисунки);
- 2) отсутствие четкого понимания своих целевых аудиторий у университетов (ориентация на процесс общего информирования, без указания форматов обратной связи, использования субкультурных показателей, сленга и т.д.);
- 3) ориентация на официальный мониторинг служб министерства высшего образования и науки (ссылки на нормативные документы и официальные данные);
- 4) обязательное размещение в виртуальном описании фото начальников университетов и их вербальный образ с элементами общих фраз реализующих коммуникацию поколений («отцы и дети»);
- 5) отдельные элементы интернет публикаций университетов опирались на аудио-видео материалы региональных СМИ о результатах проектной деятельности.

В качестве индикативных рекомендаций по отражению результатов проектной деятельности региональных университетов в интернете целесообразно отметить:

- 1) необходимо сформировать в рамках каждого размещенного проекта контактные данные для получения обратной связи (телефоны, страницы в социальных сетях, электронные адреса и т.п.);
- 2) университеты при реализации своих проектов должны перейти к формированию единого координационного центра при сетевом информировании, нельзя создавать параллельные сайты по проектной деятельности университета, которые никто не увидит, если они не отражены на главной странице сайта, а зачастую могут содержать противоречивую или устаревшую информацию о проектной деятельности;
- 3) в условиях роста конкуренции на рынке высшего образования России и востребованности международных связей важным вопросом становится поиск и определение своих целевых аудиторий, которые интернет технологии и методы паблик рилейшнз позволяют найти и использовать для достижения своих целей. В данном аспекте необходимо использовать интерактивные, многоязыковые формы взаимодействия (форумы, блоги, видеочаты, онлайн-камеры и т.д.) с целевыми аудиториями. Имеет значение использование средств массовой информации для популяризации проектной деятельности университетов в онлайн-среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Adam Peruta & Alison B. Shields (2017) Social media in higher education: understanding how colleges and universities use Facebook // *Journal of Marketing for Higher Education*, 27:1, 131-143. DOI: 10.1080/08841241.2016.1212451
2. Adriana Peña, Nora Rangel, Mirna Muñoz, Jezreel Mejia, Graciela Lara E effective Behavior and Nonverbal Interaction in Collaborative Virtual Environments // *Educational Technology & Society* 2016, Vol. 19, Issue 2. P.29-41.
3. Carl Jon Way NG (2016) «Hottest brand, coolest pedagogy»: approaches to corporate branding in Singapore's higher education sector, *Journal of Marketing for Higher Education*, 26:1, P.41-63. DOI: 10.1080/08841241.2016.1146388
4. Damjana Jerman, Bruno Završnik The model of marketing communications effectiveness: empirical evidence from Slovenian business-to-business practice // *Journal of Business Economics and Management*. Volume 13, Issue 4, September 2012, P. 705-723.
5. Darina Dicheva, Christo Dichev, Gennady Agre, Galia Angelova Gamification in Education: A Systematic Mapping Study *Educational Technology & Society* 2015, Vol. 18, Issue 3, P.75-88.

6. Félix Buendía-García, Paloma Díaz-Pérez A Framework for the Management of Digital Educational Contents Conjugating Instructional and Technical Issues // *Educational Technology & Society* 2003, Vol. 6, Issue 4, P.48-59.
7. Guda van Noort, Marjolijn L. Antheunis, Eva A. van Reijmersdal pages Social connections and the persuasiveness of viral campaigns in social network sites: Persuasive intent as the underlying mechanism // *Journal of Marketing Communications*. Volume 18, Issue 1, 2012. P. 39-53.
8. Jane Gingrich, Ben Ansell Sorting for schools: housing, education and inequality // *Socio-Economic Review*. 2014. №12 (2). P.329-351.
9. Karolina Tutaj, Eva A. van Reijmersdal pages Effects of online advertising format and persuasion knowledge on audience reactions // *Journal of Marketing Communications*. Volume 18, Issue 1, 2012. P.5-18.
10. Leila Bighash Poong Oh Janet Fulk Peter Monge The Value of Questions in Organizing: Reconceptualizing Contributions to Online Public Information Goods // *Communication Theory*, Volume 28, Issue 1, 1 February 2018. P.1–21. <https://doi.org/10.1111/ct/qtw001>
11. Nuri Kara Understanding University Students' Thoughts and Practices about Digital Citizenship: A Mixed Methods Study // *Educational Technology & Society*. 2018, Vol. 21, Issue 1. P.172-185. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2018.04.004>
12. Wan-Hsiu Sunny Tsai Rita Lin Juan Menb Social messengers as the new frontier of organization-public engagement: A WeChat study // *Public Relations Review*. Volume 44, Issue 3, September 2018, P.419-429.
13. Аверин А.В., Григорьева В.В. Мониторинг и официальное реагирование как инструменты повышения эффективности он-лайн коммуникации компании с пользователями социальных сетей // *Вестник Московского финансово-юридического университета*. 2018. № 1. С. 69-79.
14. Бережной В.И., Суспицына Г.Г., Астафьев В.А. Управление персоналом в образовательных учреждениях. М.: «Проспект», 2017. - 320 с. ISBN: 978-5-392-21887-5
15. Вольчик В.В., Маслюкова Е.В. Нарративы, идеи и институты // *Terra Economicus*. 2018. Т. 16. № 2. С. 150-168.
16. Вольчик В.В., Оганесян А.А. Реформы в образовании: бремя адаптации // *Terra Economicus*. 2017. Т. 15. № 4. С. 136-148.
17. Дмитриевская Н.А. Массовые открытые он-лайн курсы как инструмент маркетинговых коммуникаций университета // *Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО*. 2015. № 4. С. 29-37.
18. Зеер Э.Ф., Лебедева Е.В., Зиннатова М.В. Методологические основания реализации процессного и проектного подходов в профессиональном образовании // *Образование и наука*. 2016. № 7. (136). С.40-56.
19. Зикунова И.В., Березовский Д.Г. Позиционирование проектного подхода в рамках теории менеджмента // *Вестник Хабаровского государственного университета экономики и права*. 2016. № 4–5 (84–85)
20. Каменева Г.А., Савва Л.И., Бондаренко Т.А., Каменева А.Е. Реализация компетентностной парадигмы образования посредством внедрения // *Современная высшая школа: инновационный аспект*. Т. 8. № 2. 2016 С.88-99. DOI 10.7442/2071-9620-2016-8-2-88-99
21. Кузьминов Я.И., Песков Д.Н. Дискуссия «Какое будущее ждет университеты» Москва, НИУ ВШЭ, 14 июля 2017 г. // *Вопросы образования*. 2017. № 3. С. 202-231.
22. Леньков Р.В. Социальное прогнозирование и проектирование. М.: ЦСП и М, 2013. 192 с.
23. Мау В., Сеферян А. Бизнес-образование на рубеже веков: вызовы времени и тенденции развития // *Экономическая политика*. 2007. № 4. С. 35-72.
24. Сейдль да Фонсека Р., Пинхейро-Велосо А. Финансирование науки, технологий и инноваций: современная практика и перспективы // *Форсайт*. 2018. Т. 12. № 2. С. 6-22.
25. Сервантес М. Институты высшего образования в «треугольнике знаний» // *Форсайт*. 2017. Т. 11. № 2. С. 27-42.
26. Синяева О.Ю. Менеджмент XXI века и новая парадигма проектного подхода // *Лидерство и менеджмент*. 2015. Т. 2. № 4. С. 265–278. doi: 10.18334/lim.2.4.2097
27. Соколов М.М. Миф об университетской стратегии экономические ниши и организационные карьеры российских вузов // *Вопросы образования*. 2017. № 2. С. 36-73.
28. Терлыга Н.Г., Озорнин С.Ю. Адаптированная модель эффективного гибкого проектного управления // *Инновации*. 2018. № 4 (234). С. 116-120.
29. Третьяков В.С., Ларионова В.А. Открытое образование как стратегическое направление развития университета // *Университетское управление: практика и анализ* 2016. № 2 (102). С.51-60 .
30. Тульчий В.В., Каратаева Н.Г. Информационная среда дистанционной подготовки специалистов морского транспорта // *Вестник государственного морского университета им. адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2014. № 1 (6). С. 65-69.

REFERENCES

1. Adam Peruta & Alison B. Shields. Social media in higher education: understanding how colleges and universities use Facebook. *Journal of Marketing for Higher Education*, 2017, 27:1, 131-143. DOI: 10.1080/08841241.2016.1212451
2. Adriana Peña, Nora Rangel, Mirna Muñoz, Jezreel Mejia, & Graciela Lara. Affective Behavior and Nonverbal Interaction in Collaborative Virtual Environments. *Journal of Educational Technology & Society*, 2016, vol. 19 (2), pp. 29-41.

3. CarlJonWayNG. «Hottest brand, coolest pedagogy»: approaches to corporate branding in Singapore's higher education sector. *Journal of Marketing for Higher Education*, 2016, 26:1, P.41-63. DOI: 10.1080/08841241.2016.1146388
4. Damjana Jerman, Bruno Završnik. The model of marketing communications effectiveness: empirical evidence from Slovenian business-to-business practice. *Journal of Business Economics and Management*. 2013, Volume 13, Issue 4, September, P. 705-723.
5. Darina Dicheva, Christo Dichev, Gennady Agre, Galia Angelova. Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*, 2015, Vol. 18, Issue 3, P.75-88.
6. Félix Buendía-García, Paloma Díaz-Pérez. A Framework for the Management of Digital Educational Contents Conjugating Instructional and Technical Issues. *Educational Technology & Society*, 2003, Vol. 6, Issue 4, P.48-59.
7. Guda van Noort, Marjolijn L. Antheunis, Eva A. van Reijmersdalpages. Social connections and the persuasiveness of viral campaigns in social network sites: Persuasive intent as the underlying mechanism. *Journal of Marketing Communications*. 2012, Volume 18, Issue 1, P. 39-53.
8. Jane Gingrich, Ben Ansell. Sorting for schools: housing, education and inequality. *Socio-Economic Review*. 2014. №12 (2). P.329-351.
9. Karolina Tutaj, Eva A. van Reijmersdalpages Effects of online advertising format and persuasion knowledge on audience reactions. *Journal of Marketing Communications*, 2012, Volume 18, Issue 1, P.5-18.
10. Leila Bighash Poong Oh Janet Fulk Peter Monge. The Value of Questions in Organizing: Reconceptualizing Contributions to Online Public Information Goods. *Communication Theory*, 2018, Volume 28, Issue 1, 1 February. P.1–21. <https://doi.org/10.1111/ct/qtw001>
11. Nuri Kara Understanding University Students? Thoughts and Practices about Digital Citizenship: A Mixed Methods Study. *Educational Technology & Society*. 2018, Vol. 21, Issue 1. P.172-185. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2018.04.004>
12. Tsai, Wan-Hsiu Sunny, and Men, Rita Linjuan. Social messengers as the new frontier of organization-public engagement: A WeChat study. *Public Relations Review*, 2018, 44(3), 419-429. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2018.04.004>
13. Averin A.V., Grigorieva V.V. Monitoring and official response as tools to improve the efficiency of online communication of a company with users of social networks. *Bulletin of Moscow University of Finance and Law*. 2018. No. 1. P. 69-79. (in Russian)
14. Berezhnoy V.I., Suspitsyna G.G., Astafev V.A. Personnel management in educational institutions. Moscow, Prospect Publ., 2017. 320 p. (in Russian)
15. Volchik V.V., Maslyukova E.V. Narrativity, ideas and institutions. *Terra Economicus*. 2018. Vol. 16. no. 2. P. 150-168. (in Russian)
16. Volchik V.V., Oganessian A.A. Reforms in education: the burden of adaptation. *Terra Economicus*. 2017. Vol. 15. No. 4. P. 136-148. (in Russian)
17. Dmitrievskaya N.A. Massive open online courses as a tool of marketing communications of the university. *Economics, statistics and computer science. Herald UMO*. 2015. No. 4. P. 29-37. (in Russian)
18. Zeer EF, Lebedeva EV, Zinnatova M.V. Methodological basis for the implementation of process and project approaches in vocational education. *Education and Science*. 2016. No. 7 (136). P. 40-56. (in Russian)
19. Zikunova I.V., Berezovsky D.G. Positioning the project approach in the framework of management theory. *Bulletin of the Khabarovsk State University of Economics and Law*. 2016. No. 4–5 (84–85) (in Russian)
20. Kameneva G.A., Savva L.I., Bondarenko T.A., Kameneva A.E. Implementation of the competence paradigm of education through the introduction. *Modern Higher School: an innovative aspect*. 2016, Vol. 8. No. 2. P. 88-99. DOI: 10.7442/2071-9620-2016-8-2-88-99 (in Russian)
21. Kuzminov Ya.I., Peskov D.N. Discussion “What Tomorrow Holds for Universities”. *Educational Studies Moscow*. 2017. No. 3. P. 202-231. (in Russian)
22. Lenkov R.V. Social forecasting and design. Moscow, TsSP and M, 2013. 192 p. (in Russian)
23. Mau V., Seferyan A. Business education at the turn of the century: the challenges of time and development trends. *Economic Policy*. 2007. No. 4. P. 35-72. (in Russian)
24. Seidl da Fonseca R., Pinheiro-Veloso A. The Practice and Future of Financing Science, Technology, and Innovation. *Foresight*, 2018. Vol. 12. No. 2. pp. 6-22. (in Russian)
25. Cervantes M. Higher Education Institutions in the Knowledge Triangle. *Foresight*. 2017. Vol. 11. No. 2. P. 27-42.
26. Sinyaeva O. Yu. Management of the XXI century and the new paradigm of the project approach. *Leadership and management*. 2015. Vol. 2. No. 4. P. 265–278. doi: 10.18334/lim.2.4.2097 (in Russian)
27. Sokolov M.M. The Myth of University Strategy. Market Niches and Organizational Careers of Russian Universities. *Educational Studies Moscow*. 2017. No. 2. P. 36-73. (in Russian)
28. Terlyga N.G., Ozornin S.Yu. Adapted model of effective flexible project management. *Innovations*. 2018. No. 4 (234). P. 116-120. (in Russian)
29. Tretyakov V.S., Larionova V.A. Open education as a strategic direction of the university development. *University management: practice and analysis*, 2016. No. 2 (102). P. 51-60. (in Russian)
30. Tulchy V.V., Karataeva N.G. Information environment of distance training of specialists in maritime transport. *Bulletin of the State Maritime University named after Admiral F.F. Ushakov*. 2014. no. 1 (6). P. 65-69. (in Russian)

Информация об авторах

Бельских Игорь Евгеньевич

(Россия, Волгоград)

Профессор, доктор экономических наук
профессор кафедры Менеджмент и финансы
производственных систем и технологического
предпринимательства

Волгоградский государственный технический
университет

E-mail: igbelvolgograd@rambler.ru

ORCID ID: 0000-0003-3467-5092

Борискина Татьяна Борисовна

(Россия, Волгоград)

Доцент, кандидат социологических наук
доцент кафедры Менеджмент и финансы
производственных систем и технологического
предпринимательства

Волгоградский государственный технический
университет

E-mail: boriskina@list.ru

ORCID ID: 0000-0001-9138-3315

Пескова Ольга Сергеевна

(Россия, Волгоград)

Доцент, доктор экономических наук
профессор кафедры Менеджмент и финансы
производственных систем и технологического
предпринимательства

Волгоградский государственный технический
университет

E-mail: peskovaolga81@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-5119-930X

Information about the authors

Igor E. Belskikh

(Russia, Volgograd)

Doctor of Economics

Professor

Professor of the Department Management and
finance of production systems and technological
entrepreneurship

Volgograd State Technical University

E-mail: igbelvolgograd@rambler.ru

ORCID ID: 0000-0003-3467-5092

Tatiana B. Boriskina

(Russia, Volgograd)

Assistant of professor

Doctor of Economic Sciences

Professor of the Department Management and
finance of production systems and technological
entrepreneurship

Volgograd State Technical University

E-mail: boriskina@list.ru

ORCID ID: 0000-0001-9138-3315

Olga S. Peskova

(Russia, Volgograd)

Doctor of Economics

Professor

Assistant of professor of the Department Management
and finance of production systems and technological
entrepreneurship

Volgograd State Technical University

E-mail: peskovaolga81@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-5119-930X



О. Н. Лучко, О. Ю. Патласов, С. Х. Мухаметдинова

Проектирование системы экспорта образовательных услуг в приграничном регионе России на основе анализа образовательной миграции

Проблема исследования состоит в том, система высшего образования Омской области характеризуется с одной стороны, наибольшим количеством иностранных студентов из СНГ, по сравнению с другими городами Сибири, а с другой – низким уровнем развития экспорта образовательных услуг.

Цель исследования состоит в разработке предложений по проектированию системы экспорта образовательных услуг в Омском регионе на основе анализа особенностей миграционных процессов.

Использовались методы исследования: анализ статистических данных из открытых интернет источников, анкетирование, экспертная оценка и когнитивное моделирование.

В процессе исследования на основе анализа проблемной области была разработана когнитивная модель уровня развития системы экспорта образовательных услуг в Омском регионе как функции выявленных управляющих факторов. С использованием разработанной модели проведена серия компьютерных имитационных экспериментов, позволившая выявить степень влияния управляющих факторов на целевой фактор – уровень развития системы экспорта образовательных услуг в Омском регионе.

На основе результатов анализа и имитационного моделирования разработаны предложения по проектированию продуктивной системы экспорта образовательных услуг в приграничном регионе России на примере Омской области.

Ключевые слова: экспорт образовательных услуг, образовательная миграция, приграничные регионы России, приведенный контингент студентов, удельный вес численности иностранных студентов из СНГ, когнитивное моделирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (грант № 17-16-55011 "а(р)")

Ссылка для цитирования:

Лучко О. Н., Патласов О. Ю., Мухаметдинова С. Х. Проектирование системы экспорта образовательных услуг в приграничном регионе России на основе анализа образовательной миграции // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 478-491. doi: 10.32744/pse.2019.2.36



O. N. LUCHKO, O. YU. PATLASOV, S. KH. MUKHAMETDINOVA

Design of the system of export of educational services in the border region of Russia based on the analysis of educational migration

The problem of the study is in the fact that the higher education system of the Omsk Oblast is characterized by the largest number of foreign students from the CIS countries, compared with other cities of Siberia, on the one hand, and by a low level of development of export of educational services on the other hand.

The purpose of the study is to develop proposals for the design of a system of export of educational services in the Omsk Oblast based on the analysis of features of migration processes.

The following research methods were used: the analysis of statistical data from open Internet sources, questionnaires, expert assessment, and cognitive modeling.

In the course of the study, a cognitive model of the degree of development of the system of export of educational services in the Omsk Oblast as a function of the identified control factors was developed based on the analysis of the problem area. Using the developed model, a series of computer simulation experiments was carried out, which allowed identifying the degree of influence of control factors on the target factor, the level of development of the system of export of educational services in the Omsk Oblast.

Proposals for the design of a productive system of export of educational services in the border region of Russia with the example of the Omsk Oblast has been developed based on the results of the analysis and simulation.

Keywords: export of educational services, educational migration, border regions of Russia, foreign students, cognitive modeling

The paper was prepared with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research (grant No.17-16-55011 "a(p)")

For Reference:

Luchko, O. N., Patlasov, O. Yu., & Mukhametdinova, S. Kh. (2019). Design of the system of export of educational services in the border region of Russia based on the analysis of educational migration. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 478-491. doi: 10.32744/pse.2019.2.36

Введение

Миграция, неотъемлемой составляющей которой является образовательная миграция, представляет собой совокупность взаимосвязанных процессов, интенсивность которых в современном мире постоянно возрастает. В соответствии с данными ООН только с начала третьего тысячелетия количество мигрантов возросло в полтора раза и достигло в 2017 г. почти 262 млн. человек [1].

Миграционные процессы оказывают существенное влияние на все сферы жизнедеятельности, как стран-доноров, так и стран-реципиентов. В этой связи ученые разных стран мира всесторонне исследуют миграцию с использованием широкого спектра.

Анализу характерных для современного международного рынка труда последствий «утечки мозгов» или оттоку наиболее перспективных и квалифицированных кадров из стран с развивающейся экономикой, таких как, например, снижение интеллектуального потенциала, которое приводит к ухудшению социально-экономической ситуации [2]. Непосредственный вклад в так называемую «утечку мозгов» вносят не только квалифицированные специалисты, но и наиболее успешные и целеустремлённые выпускники школ, поступающие в престижные вузы других регионов страны или зарубежные вузы, т. е. типичные представители образовательной миграции.

Исследованию объективно существующих связей между трудовой и образовательной миграцией посвящена работа [3], в которой рассматривается влияние высокой конкуренции на рынке труда экономически развитых стран на образовательные устремления не только детей-мигрантов, но и самих мигрантов, которые вынуждены постоянно повышать квалификацию и переобучаться.

Анализу особенностей конкуренции на рынке образовательных услуг, которая соответствует идеологии Болонского процесса и в значительной степени сопряжена с необходимостью унификации европейского образования, формирования единого рынка труда и расширения возможностей трудоустройства выпускников с учетом наличия сопротивления со стороны национальных образовательных систем [4].

В работе [5] анализируются последствия предпочтений студентов из стран Латинской Америки, которые массово выбирают для обучения австралийские вузы, в частности укрепление двусторонних торговых отношений между основными латиноамериканскими государствами и Австралией.

Эффективность не только маркетинга высшего образования, расширения иностранных рынков сбыта российских образовательных услуг, но и эксплуатации экономических преимуществ международной миграции требуют достижения миграционного баланса, формирования встречных потоков образовательной миграции сопоставимых по масштабам [6].

Расширение экспорта образовательных услуг является одной из важнейших задач, стоящих перед системой высшего образования современной России. Реализация приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» [6] направлена на повышение привлекательности и, как следствие, конкурентоспособности на международном рынке образовательных услуг российского образования с целью увеличения доли несырьевого экспорта РФ, формирования позитивного имиджа страны за рубежом и развития продуктивных международных культурных, экономических и политических связей.

Маркетизация системы высшего образования РФ, расширение иностранных рынков сбыта российских образовательных услуг, а также эксплуатация экономических преимуществ международной миграции сопряжены с решением задачи по достижению миграционного баланса за счет формирования входящих образовательных потоков сопоставимых по масштабам с исходящими миграционными потоками [7].

Анализу особенностей международной образовательной миграции с позиции развития экспорта образовательных услуг посвящён ряд научных работ. В частности, в статье [8] Трофимов Е. А. проанализировал данные об уровнях ВВП и численности иностранных студентов в таких странах как США, Канада, Швеция, Испания и т. д. и выявил наиболее значимые факторы, оказывающие влияние на выбор иностранцами вуза для обучения.

Анализу политики Китая в сфере образования посвящена работа [9], направленная на рост экспорта китайского образования как за счет открытия филиалов китайских университетов и даже крупных кампусов за рубежом, в частности в Малайзии, а также за счет приглашения китайских преподавателей иностранными вузами. При этом наблюдается постоянное увеличение численности китайских студентов, обучающихся в вузах других стран, достигающая 14% от численности всех иностранных студентов в мире.

Архипов А. Ю. исследует проблему привлечения иностранных студентов к обучению в вузах РФ на основе анализа опыта Южного федерального университета и предлагает методы её решения [10].

Исследованию специфики образовательной миграции, в том числе и международной, на примере вузов республики Башкортостане посвящена работа Захарченко М. И. [11].

В работе [12] проведен анализ особенностей процессов образовательной миграции в Омской области и средствами когнитивного и имитационного моделирования разработаны прогнозы дальнейшего их развития в зависимости от воздействия различных управляющих факторов.

Несмотря на то, что различным аспектам международной образовательной миграции с точки зрения экспорта образовательных услуг в России и за рубежом, посвящен ряд работ, однако отсутствуют комплексные исследования направленные на проектирование системы экспорта образовательных услуг в приграничном регионе России с учетом его специфики.

Основной особенностью образовательной миграции в Омском регионе является высокая численность студентов из РК [13], обучающихся в вузах г. Омска на местах, финансируемых из бюджета РФ. При этом доля иностранных студентов из стран СНГ в наиболее крупных государственных вузах достигает почти 14%, что превышает соответствующий аккредитационный показатель в 14 раз и за последние пять лет увеличилась в 3,5 раза [14]. Однако, несмотря на столь высокие показатели, уровень развития системы экспорта образовательных услуг в регионе остается низким, поскольку большинство иностранных студентов из стран СНГ являются представителями Казахстана и обучаются на местах, финансируемых из бюджета РФ.

Целью проведенного исследования является разработка на основе анализа особенностей образовательной миграции в Омской области и результатов проведенного анкетирования граждан РК, обучающихся в Омской гуманитарной академии предложений, направленных на проектирование системы экспорта образовательных услуг, как одному из перспективных направлений развития интеллектуального и экономического потенциала региона.

Гипотеза исследования состоит в том, что при целенаправленном формировании системы экспорта образовательных услуг в Омской области как в приграничном с РК регионе России количество иностранных студентов, обучающихся в вузах г. Омска на внебюджетной основе, в значительной степени увеличиться и будет способствовать развитию региона.

Материалы и методы

В ходе исследования проанализированы статистические данные из открытых интернет источников о приведенном контингенте студентов и удельной численности иностранных студентов из СНГ в российских вузах и крупнейших государственных вузах г. Омска и г. Новосибирска. Кроме того, было проведено анкетирование, в котором в качестве респондентов приняли участие 136 студентов очной и заочной форм обучения бакалавриата и магистратуры Омской гуманитарной академии, являющихся гражданами Казахстана. Национальный состав опрошенных следующий: 67 русских, 43 казахов, 8 немцев, 3 таджика, 4 белоруса, 3 татарина и 8 респондентов не указали свою национальность (см. рис. 1) в возрасте от 17 до 44 лет. Из них 79 женщин и 57 мужчин, проживающих в северо-восточных районах РК.

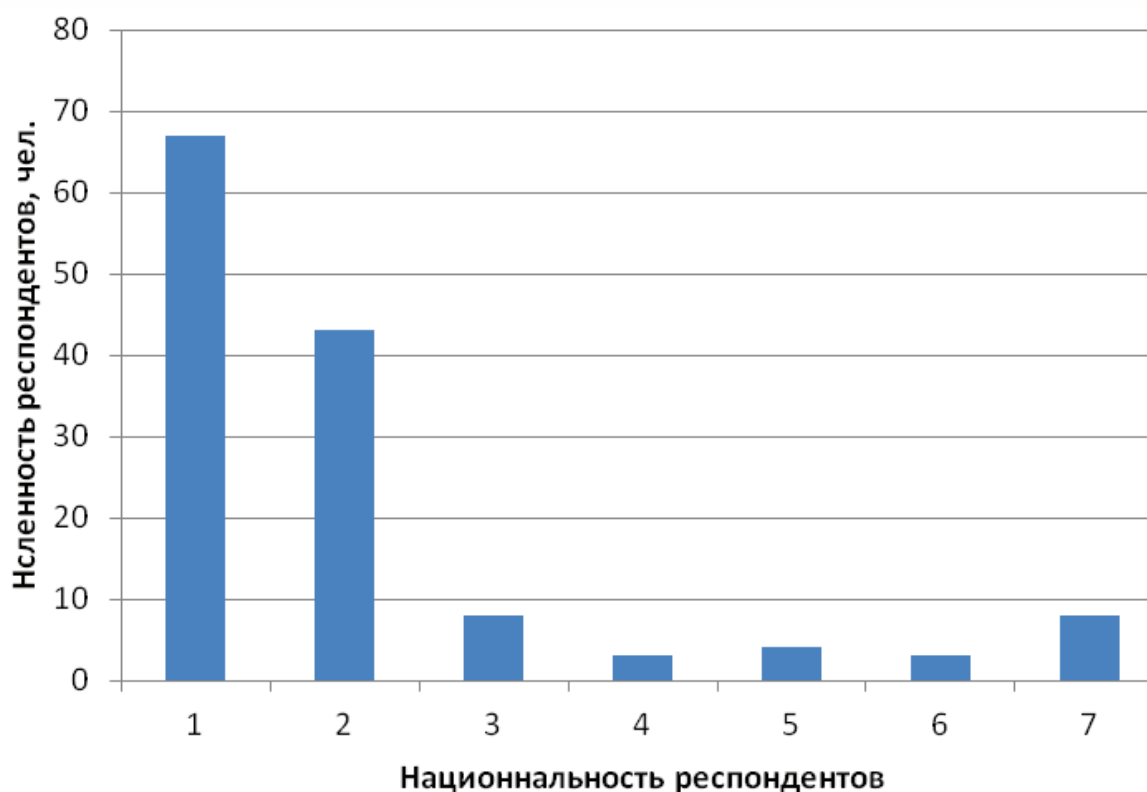


Рисунок 1 Национальный состав респондентов из РК: 1 – русские, 2 – казахи, 3 – немцы, 4 – таджики, 5 – белорусы, 6 – татары, 7 – национальность не указана

Проектирование системы экспорта образовательных услуг невозможно без анализа разнообразных факторов с учетом их взаимосвязей, оказывающих наиболее существенное влияние на эффективность её функционирования и прогнозирования изменений её характеристик в зависимости от изменений степени воздействия на управляющие факторы.

Для решения поставленной задачи в данном исследовании применялась методология когнитивного моделирования,

Технология когнитивного анализа и моделирования позволяет исследовать различные проблемы с четкими и нечеткими факторами и взаимосвязями, учитывать влияния внешней среды, прогнозировать развитие возникающих проблем. Методология когнитивного моделирования предложена Р. Аксельродом [15].

Результаты исследования

По количеству иностранных студентов из стран СНГ омские вузы значительно опережают вузы признанной студенческой столицы Сибири – г. Новосибирска. Суммарный приведенный контингент в шести крупнейших государственных вузах г. Омска и г. Новосибирска в 2017 г. составил 34221,8 и 41146,2 чел., при этом численность иностранных студентов из СНГ соответственно составляет 4686,20 и 3630,74 чел. Таким образом, в вузах г. Новосибирска в 2017 г. обучалось в 1,2 раза больше студентов, чем в г. Омске, однако отношение удельного веса численности иностранных студентов для этих городов составляет 0,77 раза (см. рис. 2). В процентном соотношении численность иностранных студентов в вузах г. Омска составляет 13,7%, а г. Новосибирска – 8,8%.

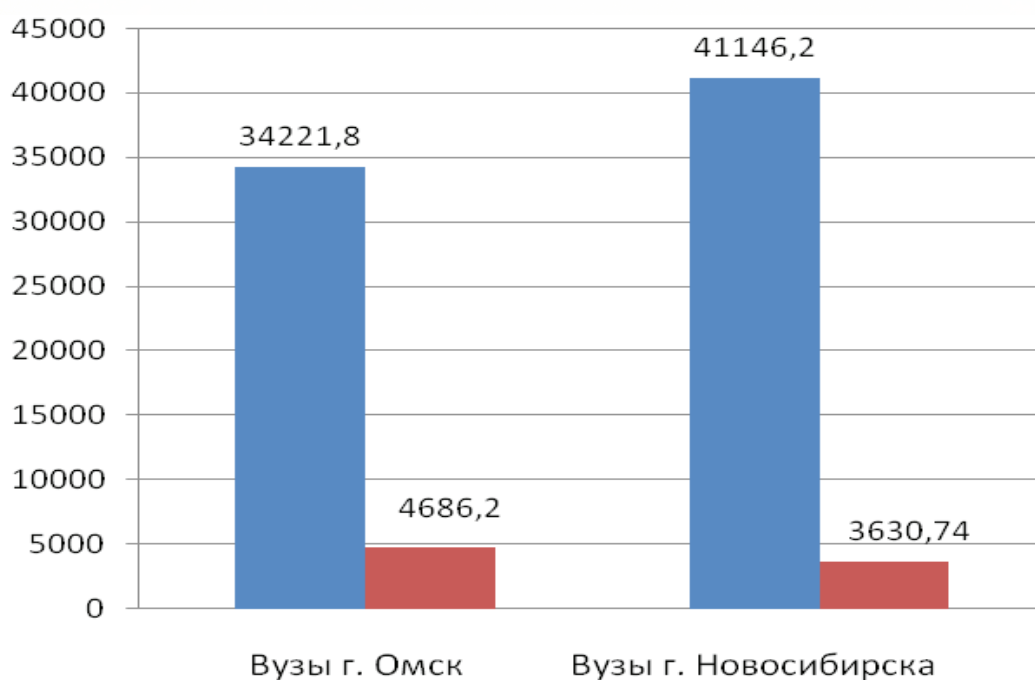


Рисунок 2 Данные о приведенном контингенте студентов и приведенной численности иностранных студентов из СНГ в крупнейших вузах в 2017 г.

Необходимо отметить, что за 2013-2017 гг. численность студентов, обучающихся в вузах РФ, уменьшилась с 6075 до 4390 тыс. чел. [15], т. е. более, чем на 28%, а вузах г. Омска увеличилась с 33838 до 34222 чел., т. е. более, чем на 1,13%. При этом доля иностранных студентов в российских вузах, возросла с 225 до 297 тыс. чел. или на 24,24%, а в омских вузах с 1328 до 4686 чел., т.е. на 252,86% [16]. Исходя из выше изложенного, можно сделать вывод о том, что в Омском регионе не только сохранена, но даже преумножена численность студентов по сравнению с общероссийскими показателями за пятилетний период, а рост количества иностранных студентов превысил в 10 раз соот-

ветственно. Следовательно, в Омском регионе сложились благоприятные условия для дальнейшего развития экспортного потенциала образовательных услуг.

Однако, доля граждан Республики Казахстан, обучающихся вузах России по очной и заочной формам обучения на платной основе с 2007/2008 по 2016\2017 уч. г. уменьшилось с 69,9 до 51,3%. Заметим, что аналогичная картина наблюдается при анализе динамики доли иностранных студентов из других стран СНГ, обучающихся по договору с возмещением затрат на обучения, за этот же период [14]. Необходимо отметить, что соответствующая статистика для вузов г. Омска отсутствует, однако, по мнению привлеченных экспертов, падение этого показателя за указанный период оценивается следующим диапазоном - с 48% до 15%.

Результаты проведенного анкетирования студентов Омской гуманитарной академии позволили выявить наиболее значимые факторы, которые в большей степени оказали влияние на решение студентами поступить в вуз РФ.

Среди основных причин, повлиявших на выбор студентами российского вуза, является высокое качество обучения. По 10-бальной шкале этот фактор был оценен респондентами в среднем наивысшим образом на 8,6 баллов. К наиболее значимым факторам опрошенные также отнесли невысокую стоимость обучения в РФ (8,3 балла), географическую близость Омского региона к РК – 8,2 балла и комфортный социально-психологический климат - 8,1 балла.

Среди негативных факторов были отмечены сложности, связанные с регистрацией и, в перспективе, получением гражданства РФ, а также отсутствие современных студенческих общежитий у вузов г. Омска.

Привлеченные к исследованию эксперты – профессора омских вузов, также отметили все перечисленные факторы и кроме того, обратили внимание на необходимость создания межвузовской системы мониторинга наиболее востребованных на международном рынке направлений подготовки и, при необходимости, оперативного открытия этих направлений в омских вузах и создание единого образца в рамках ШОС диплома.

Проведенный ранее пилотный социологический опрос иностранных студентов ОмГА выявил основные факторы, повлиявшие на выбор гражданами РК российского вуза, в среднем оценивались по десяти бальной шкале респондентами следующим образом: высокое качество обучения (1) - в 8,27, низкая стоимость обучения (2) - 8,29, географическая близость (3) - 8, случаи дискриминации по национальному признаку (4) - 3,3, наличие языковых барьеров (5) - 3,1, планы, связанные с переездом в России (6) - 5,2, более комфортный психологический климат (7) - 5,9, более стабильная экономическая ситуация (8) - 5,6, возможность карьерного роста (9) - 6,3 [17].

Для граждан Казахстана титульной нации получены следующие результаты: высокое качество обучения в РФ в среднем оценивается в 8,1, низкая стоимость обучения - 7,6, географическая близость - 8, случаи дискриминации по национальному признаку - 3,6, наличие языковых барьеров - 3,3, планы, связанные с переездом в России - 2,5, более комфортный психологический климат - 4,5, более стабильная экономическая ситуация - 5, возможность карьерного роста - 6,1.

Соответствующие оценки граждан Казахстана, не относящихся к титульной нации, следующие: высокое качество обучения в РФ в среднем оценивается в 8,5, низкая стоимость обучения - 8,5, географическая близость - 8,2, случаи дискриминации по национальному признаку - 3,4, наличие языковых барьеров - 3,3, планы, связанные с переездом в Россию - 6,6, более комфортный психологический климат - 6,7, более стабильная экономическая ситуация - 6, возможность карьерного роста - 6,4 (см. табл.1).

Таблица 1

Распределение оценок факторов, повлиявших на выбор гражданами РК обучения в российском вузе

Респонденты/факторы (средний балл)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Все респонденты	8,3	8,3	8	3,30	3,1	5,2	5,9	5,6	6,3
Казахи	8,1	7,6	8	3,6	3,3	2,5	4,5	5	6,1
Русские и представители других национальностей	8,5	8,5	8,2	3,4	3,3	6,6	6,7	6	6,4

Более наглядно результаты распределения факторов, оцененных респондентами по десяти бальной системе, по критерию – национальность представлены на рис. 3.

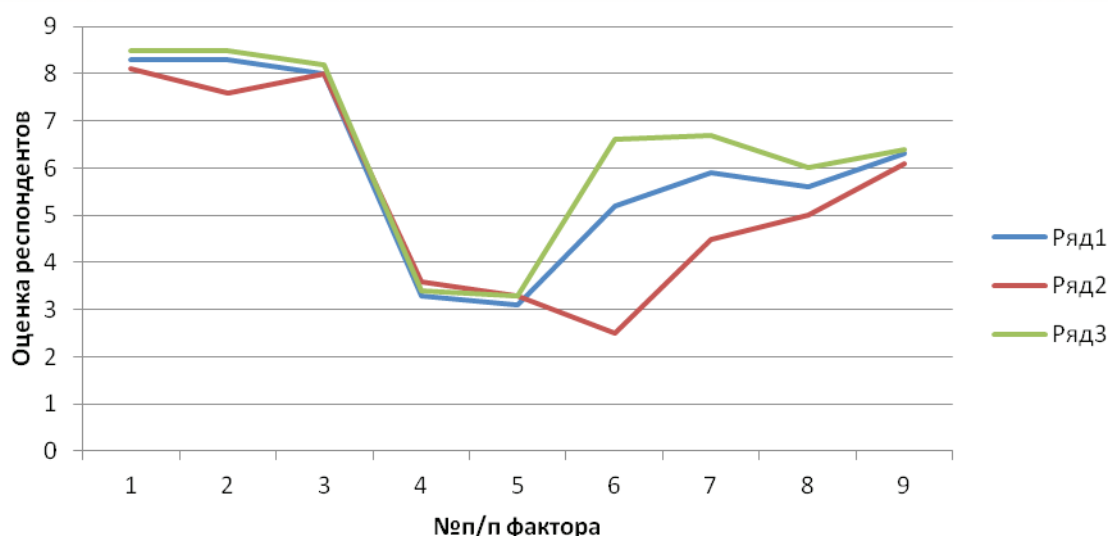


Рисунок 3 Оценка респондентами по десяти бальной системе факторов, повлиявших на выбор гражданами РК обучения в российском вузе: ряд 1 - все респонденты, ряд 2 - респонденты казахской национальности; ряд 3 - русские и другие, не относящиеся к титульной национальности РК респонденты

Для прогнозирования величины экспорта образовательных услуг в Омской области нами было введено понятие уровня развития системы экспорта образовательных услуг, который рассматривался в данном исследовании как целевой фактор. На основе на результатов анкетирования, анализа статистических данных и экспертных оценок была разработана когнитивная модель уровня развития системы экспорта образовательных услуг в Омском регионе как функции выявленных управляющих факторов (см. табл. 1):

Таблица 1

Основные управляющие факторы, влияющие на величину целевого фактора – уровень развития системы экспорта образовательных услуг в Омском регионе

№ п/п	Виды факторов	Методы измерения	Единицы измерения
Целевой фактор			
A	Уровень развития системы экспорта образовательных услуг в Омском регионе	Семантический дифференциал	Баллы

Управляющие факторы			
Б	Упрощенный режим постановки на миграционный учет и регистрации иностранных студентов	Экспертные оценки	Баллы
В	Введение дипломов единого образца для стран ШОС и БРИКС	Экспертные оценки	Баллы
Г	Создание системы мониторинга международного рынка образовательных услуг	Экспертные оценки	Баллы
Д	Формирование условий для оперативного создания в вузах востребованных направлений подготовки	Экспертные оценки	Баллы
Е	Реконструкция имеющихся и строительство новых современных студенческих общежитий в соответствии с международными стандартами	Экспертные оценки	Баллы
Ж	Создание в регионе системы повышения квалификации и переподготовки преподавателей вузов и колледжей соответствию с современными требованиями к НТР для вновь вводимых и уже существующих направлений подготовки	Экспертные оценки	Баллы
З	Активное позиционирование вузов и колледжей Омского региона за рубежом, особенно в сопредельной Республике Казахстан	Экспертные оценки	Баллы
И	Повышение качества высшего и среднего специального профессионального образования	Экспертные оценки	Баллы
К	Конкурентная стоимость образовательных услуг	Экспертные оценки	Баллы
Л	Введение квот, ограничивающих удельную численность иностранных студентов из СНГ, обучающихся на местах, финансируемых из бюджета РФ, в размере 1%.	Экспертные оценки	Баллы
М	Наличие современного материально-технического и информационно-технологического обеспечения учебного процесса, в т.ч. и дистанционного	Экспертные оценки	Баллы

В ходе исследования с учетом выявленных факторов, связей между ними и степени их взаимного влияния (см. табл. 1) была разработана когнитивная модель (см. рис. 4).

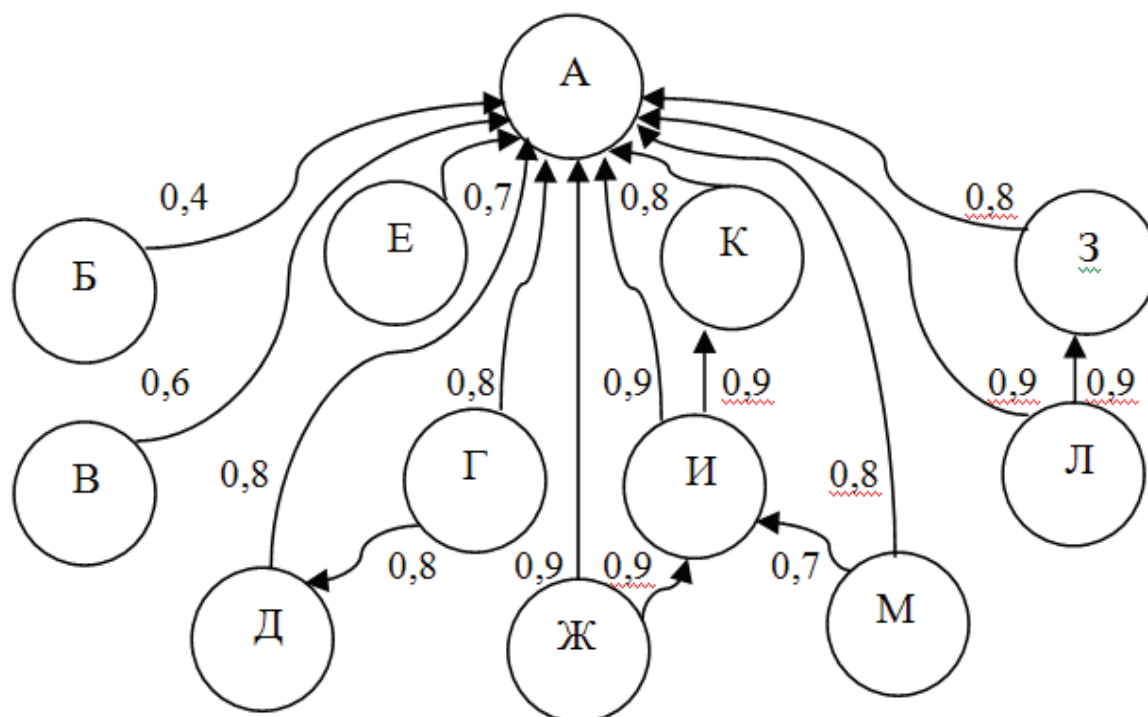


Рисунок 4 Когнитивная модель уровня развития системы экспорта образовательных услуг в Омском регионе

С использованием разработанной когнитивной модели была создана матрица влияния управляющих факторов на уровень развития системы экспорта образовательных услуг в Омском регионе (см. табл. 2):

Таблица 2

Матрица влияния управляющих факторов на уровень развития системы экспорта образовательных услуг в Омском регионе

Матрица влияния факторов	(А)	(Б)	(В)	(Г)	(Д)	(Е)	(Ж)	(З)	(И)	(К)	(Л)	(М)
(А)	0	0,4	0,6	0,8	0,8	0,7	0,9	0,8	0,9	0,8	0,9	0,8
(Б)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(В)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(Г)	0	0	0	0	0,8	0	0	0	0	0	0	0
(Д)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(Е)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(Ж)	0	0	0	0	0	0	0	0	0,9	0	0	0
(З)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(И)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,9	0	0
(К)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
(Л)	0	0	0	0	0	0	0	0,9	0	0	0	0
(М)	0	0	0	0	0	0	0	0	0,7	0	0	0

На следующем этапе исследования средствами специализированной программной разработки была проведена серия имитационных экспериментов, позволивших спрогнозировать степень влияния управляющих факторов на уровень развития системы экспорта образовательных услуг в Омском регионе. В частности, при изменении величины импульсов на 20%, воздействующих на взаимосвязанные управляющие факторы З и Л, величина целевого фактора – уровень развития системы экспорта образовательных услуг в Омском регионе увеличиться на 56% (см. рис. 5).

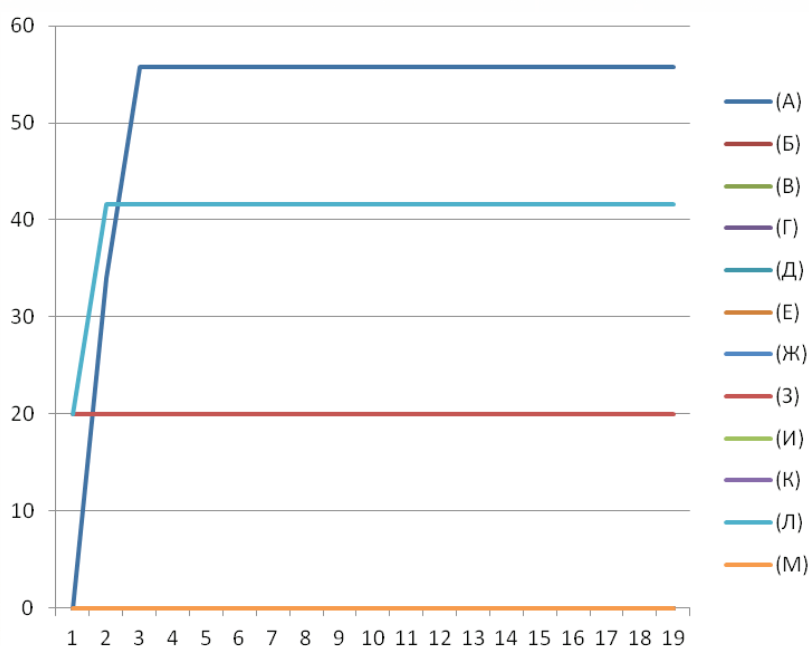


Рисунок 5 Визуализация результата имитационного эксперимента при увеличении на 20% импульсов, воздействующих на факторы З и Л

Анализ приведенного выше результата имитационного моделирования показывает, что даже при отсутствии в регионе целевой программы по развитию системы экспорта образовательных услуг и масштабных финансовых инвестиций в Омском регионе возможно значительное увеличение численности иностранных студентов и, особенно из сопредельной Республики Казахстан, обучающихся на внебюджетной основе с полным возмещением затрат.

Обсуждение результатов

Несмотря на то, что в Омском регионе не только не сократилось количество студентов, обучающихся вузах, но даже несколько увеличилось более, чем на 1% на фоне значительного общероссийского сокращения и высокой численности иностранных студентов из СНГ уровень развития системы экспорта образовательных услуг низкий и существенного влияния на интеллектуально-экономический потенциал области. Для существенного увеличения доли иностранных студентов, обучающихся на внебюджетной основе в омских вузах необходимо на уровне региона спроектировать и разработать продуктивную систему развития экспорта образовательных услуг, основанную на всестороннем анализе и прогнозировании проблемной области.

Выводы

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Крупнейшие бюджетные образовательные организации Омского региона сохранили и даже незначительно приумножили численность обучающихся в них студентов, выгодно их отличает от общероссийских показателей.
2. Численность иностранных студентов в омских вузах значительно превышает в процентном отношении аналогичные показатели для вузов г. Новосибирска и России в целом.
3. Несмотря на сохранение вузами г. Омска достаточно высокого образовательного потенциала система экспорта образовательных услуг в регионе остается неразвитой, поскольку подавляющее большинство иностранных студентов обучается на местах, финансируемых из бюджета РФ.

Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие рекомендации по проектированию системы экспорта образовательных услуг в Омском регионе:

1. Ввести квоты, ограничивающие долю удельной численности иностранных студентов из СНГ, обучающихся на местах, финансируемых из бюджета РФ, в размере 1%.
2. Сформировать на уровне Омского региона систему мотивации вузов к более активному привлечению иностранных студентов из СНГ к обучению на внебюджетной основе.
3. Создать межвузовский координационный центр и систему мониторинга наиболее востребованных на международном рынке (в том числе в рамках приграничного сотрудничества) направлений подготовки и создания новых направлений обучения.
4. Руководителям межвузовского координационного центра обратиться к руко-

водителям региона и депутатам государственной думы от Омской области с просьбой на законодательном уровне продвигать инициативы, направленные на упрощение процедуры регистрации иностранными студентами, обучающимися в российских вузах и создание дипломов единого образца в рамках ШОС.

5. На уровне Омского региона принять меры поддержки образовательных организаций ВО г. Омска, в том числе и финансовой, направленные на реконструкцию имеющихся и строительство новых современных студенческих общежитий в соответствии с международными стандартами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гордеев В. Количество мигрантов в мире возросло с начала века почти на 50% / РБК. URL: <https://www.rbc.ru/politics/19/12/2017/5a38670d9a7947cbce6346bb> (дата обращения: 13.01.2019)
2. Janina Söhn. Back to School in a New Country? The Educational Participation of Adult Immigrants in a Life-Course Perspective // *Journal of International Migration and Integration*, 2016, Volume 17, Issue 1, pp. 193–214. DOI: 10.1007/s11577-012-0157-6
3. Marcus H Böhme. Migration and educational aspirations – Another channel of brain gain? // *IZA Journal of Migration*, 2015, 4:12. doi:10.1186/s40176-015-0036-9
4. Berlinguer L. Cross-Border Higher Education and the Services Directive: Importance, Protection and Success. In: Rosa M., Sarrico C., Tavares O., Amaral A. (eds) *Cross-Border Higher Education and Quality Assurance. Issues in Higher Education*. Palgrave Macmillan, London. 2016. DOI: 10.1057/978-1-137-59472-3_6
5. Calderon A. Australian-Latin American Trade Relations in Educational Services. In: Kath E. (eds) *Australian-Latin American Relations*. Palgrave Macmillan, New York. 2016. DOI: 10.1057/9781137501929_8
6. Приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» / Минобрнауки РФ. URL: <https://минобрнауки.рф/проекты/экспорт-российского-образования> (дата обращения: 13.01.2019)
7. Kozlova, E.V., Ushakov, D.S. Current approaches to national migration policy development: principal conditions and factors of efficiency. *Actual Problems of Economics*, 2016, 7, pp. 316-325. URL: <http://eco-science.net/downloads.html> (дата обращения: 13.01.2019)
8. Трофимов Е. А. Особенности учебной миграции в условиях глобализации / Е. А. Трофимов, Т. И. Трофимова // В сборнике: *Тенденции и проблемы в экономике России: теоретические и практические аспекты материалы Всероссийской научно-практической конференции*. 2017. С. 219-224. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29791096> (дата обращения: 13.01.2019)
9. Dervin F. Introduction. In: Dervin F. (eds) *Chinese Educational Migration and Student-Teacher Mobilities*. Palgrave Studies on Chinese Education in a Global Perspective. Palgrave Macmillan, London. 2015. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137492913_1#citeas (дата обращения: 13.01.2019)
10. Архипов, А. Ю. Высшие учебные заведения в привлечении, обучении и адаптации иностранных студентов (на примере Южного федерального университета) / А. Ю. Архипов, Т. М. Рогова, И. Н. Савченкова, Е. В. Фурса // *Terra Economicus*. 2013. Т. 11. № 1-2. С. 124-128. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19113902> (дата обращения: 13.01.2019)
11. Захарченко М. И. Региональные аспекты учебной миграции // *Казанская наука*. 2016. № 7. С. 16-18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26460137> (дата обращения: 13.01.2019)
12. Лучко О.Н., Патласов О.Ю., Мухаметдинова С.Х. Инструментарий когнитивного моделирования в анализе векторной образовательной миграции // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*, 2017. Том 7, № 6. С. 225-241. URL: <http://vestnik.nspu.ru/journal/2017-6> (дата обращения: 13.01.2019)
13. Яровая, Е. Студенты из Казахстана предпочитают учиться в омском политехе, но у них проблемы с регистрацией / БК 55.RU. URL: <http://bk55.ru/news/article/69033/> (дата обращения: 13.01.2019)
14. Лучко О.Н., Мухаметдинова С.Х. Влияние учебной миграции на системы образования приграничных регионов России (на примере Омской области) // *Наука о человеке: гуманитарные исследования*, 2017. № 3 (29). С. 98-105. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30483776> (дата обращения: 13.01.2019)
15. Axelrod R. *The Structure of Decision: Cognitive Maps of Political Elites*, Princeton University Press, 1976. 405 p.

16. Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Выпуск 7 / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Центр социологических исследований, 2017. 496 с. 1 CDROM.
17. Лучко О.Н., Патласов О.Ю., Мухаметдинова С.Х. Проектирование продуктивного механизма управления миграционными образовательными потоками на основе экономико-математического моделирования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета, 2018. Том 8. № 6. URL: <http://sciforedu.ru/archive> (дата обращения: 13.01.2019)

REFERENCES

1. Gordeev V. The number of migrants in the world has increased by almost 50% since the beginning of the century / RBC. Available at: <https://www.rbc.ru/politics/19/12/2017/5a38670d9a7947cbce6346bb> (accessed 13 January 2019) (in Russian)
2. Janina Söhn. Back to School in a New Country? Immigrants in a Life-Course Perspective. *Journal of International Migration and Integration*, 2016, Volume 17, Issue 1, pp. 193-214. DOI: 10.1007/s11577-012-0157-6
3. Marcus H Böhme. Migration and educational aspirations - Another channel of brain gain? *IZA Journal of Migration*, 2015, 4:12. doi: 10.1186/s40176-015-0036-9
4. Berlinguer L. Cross-Border Higher Education and the Services Directive: Importance, Protection and Success. In: Rosa M., Sarrico C., Tavares O., Amaral A. (eds) Cross-Border Higher Education and Quality Assurance. *Issues in Higher Education*. Palgrave Macmillan, London. 2016. DOI: 10.1057/978-1-137-59472-3_6
5. Calderon A. Australian-American Trade Relations Educational Services. In: Kath E. (eds) Australian-Latin American Relations. Palgrave Macmillan, New York. 2016. DOI: 10.1057/9781137501929_8
6. The priority project "Development of the export potential of the Russian education system" / Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Available at: <https://minobrnauki.rf/projects/export-Russian-education> (accessed 13 January 2019) (in Russian)
7. Kozlova, E.V., Ushakov, D.S. Conditions and factors of efficiency. *Actual Problems of Economics*, 2016, 7, pp. 316-325. Available at: <http://eco-science.net/downloads.html> (accessed 13 January 2019) (in Russian)
8. Trofimov, E. A. Features of educational migration in the context of globalization / E. A. Trofimov, T. I. Trofimova // *In the collection: Trends and Problems in the Russian Economy: Theoretical and Practical Aspects Materials of the All-Russian Scientific Practical Conference*. 2017. p. 219-224. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29791096> (accessed 13 January 2019) (in Russian)
9. Dervin F. Introduction. In: Dervin F. (eds) Chinese Educational Migration and Student-Teacher Mobilities. *Palgrave Studies on Chinese Education in a Global Perspective*. Palgrave Macmillan, London. 2015. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137492913_1#citeas (accessed 13 January 2019)
10. Arkhipov, A. Yu. Higher education institutions in attracting, teaching and adapting foreign students (on the example of the Southern Federal University) / A. Yu. Arkhipov, T. M. Rogova, I. N. Savchenkova, E. V. Fursa // *Terra Economicus*. 2013. V. 11. No. 1-2. P. 124-128. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19113902> (accessed 13 January 2019)
11. Zakharchenko M. I. Regional aspects of academic migration. *Kazan science*. 2016. no. 7. pp. 16-18. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26460137> (accessed 13 January 2019) (in Russian)
12. Luchko O.N., Patlasov O.Yu., Mukhametdinova S.Kh. Tools of cognitive modeling in the analysis of vector educational migration. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 2017. vol. 7, no. 6. pp. 225-241. Available at: <http://vestnik.nspu.ru/journal/2017-6> (accessed 13 January 2019) (in Russian)
13. Yarovaya E. Students from Kazakhstan prefer to study at the Omsk Polytechnic University, but they have problems with registration / BC 55.RU. Available at: <http://bk55.ru/news/article/69033/> (accessed 13 January 2019) (in Russian)
14. Luchko O.N., Mukhametdinova S.Kh. The impact of educational migration on the educational systems of border regions of Russia (on the example of the Omsk region). *Science of Man: Humanitarian Studies*, 2017. no. 3 (29). pp. 98-105. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30483776> (accessed 13 January 2019) (in Russian)
15. Axelrod R. *The Structure of Decision: Cognitive Maps of Political Elites*, Princeton University Press, 1976. 405 p.
16. Export of Russian educational services: Statistical collection. Issue 7 / Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Moscow, Center for Sociological Research Publ., 2017. 496 p. 1 CDROM. (in Russian)
17. Luchko O.N., Patlasov O.Yu., Mukhametdinova S.Kh. Designing a productive mechanism for managing migration educational flows based on economic and mathematical modeling. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 2018. Volume 8. No. 6. Available at: <http://sciforedu.ru/archive> (accessed 13 January 2019) (in Russian)

Информация об авторах

Лучко Олег Николаевич

(Россия, Омск)

Кандидат педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой информатики, математики и
естественнонаучных дисциплин
Омская гуманитарная академия
ORCID ID: 0000-0001-8476-8954
Scopus ID: 56503853800
E-mail: o_luchko@rambler.ru

Патласов Олег Юрьевич

(Россия, Омск)

Доктор экономических наук, профессор, главный
специалист Сибирского казачьего института
технологий и управления (филиал) ФГБОУ ВО «МГУТУ
им. К.Г. Разумовского»
Омский автобронетанковый инженерный институт
ORCID: 0000-0003-2015-1474
Scopus ID: 56437696900
E-mail: opatlasov@mail.ru

Мухаметдинова Светлана Хамитяновна

(Россия, Омск)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры
информатики, математики и естественнонаучных
дисциплин
Омская гуманитарная академия
ORCID ID: 0000-0002-3063-3269
E-mail: muhamet-m@yandex.ru

Information about the authors

Oleg N. Luchko

(Russia, Omsk)

PhD in Pedagogical Sciences, Professor, Head of
Computer Science, Mathematics and Natural Sciences
Department
Omsk Humanitarian Academy
ORCID ID: 0000-0001-8476-8954
Scopus ID: 56503853800
E-mail: o_luchko@rambler.ru

Oleg Yu. Patlasov

(Russia, Omsk)

Doctor of Economics, Professor,
Chief specialist
Moscow State University of Technology and
Management
Omsk Armored Institute
ORCID: 0000-0003-2015-1474
Scopus ID: 56437696900
E-mail: opatlasov@mail.ru

Svetlana Kh. Mukhametdinova

(Russia, Omsk)

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of
Computer Science, Mathematics and Natural Sciences
Department
Omsk humanitarian Academy
ORCID ID: 0000-0002-3063-3269
E-mail: muhamet-m@yandex.ru